

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FERNANDA MOREIRA MENDES

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO

UBERLÂNDIA-MG

2024

MARIA FERNANDA MOREIRA MENDES

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Profa. Dra. Valéria Peres Asnis.

UBERLÂNDIA-MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M538 2024	Mendes, Maria Fernanda Moreira, 1978- PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO [recurso eletrônico] / Maria Fernanda Moreira Mendes. - 2024. Orientador: Valéria Peres Asnis. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.120 Inclui bibliografia. 1. Educação. I. Asnis, Valéria Peres ,1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título. CDU: 37
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 02/2024/862, PPGED				
Data:	Quinze de janeiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	15:42
Matrícula do Discente:	12212EDU029				
Nome do Discente:	MARIA FERNANDA MOREIRA MENDES				
Título do Trabalho:	"Projetos político-Pedagógicos em escolas de Educação Básica: direito à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Produção do Conhecimento na área na última década"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Rosimeire Maria Orlando - UFSCAR; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, indicado pela orientador(a) do(a) candidato(a) para presidir a banca.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/01/2024, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/01/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Maria Orlando, Usuário Externo**, em 22/01/2024, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5049276** e o código CRC **4511BCE1**.

Dedico este trabalho à minha família, por todo
carinho e compreensão em todos os
momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por guiar-me, proporcionar discernimento nos momentos desafiadores e iluminar meu caminho ao longo desta jornada.

Expresso minha profunda gratidão à minha família, cujo apoio inabalável foi essencial para a concretização do meu sonho. A vocês, todo meu amor e carinho; sem a presença e apoio de vocês, nada disso teria sido possível.

Aos amigos e colegas que compartilharam ideias inspiradoras, meu sincero agradecimento por enriquecerem minha jornada com sua colaboração.

Gostaria de estender minha gratidão aos professores, e de modo especial, à minha orientadora Valéria Peres Asnis, pela paciência, por cada ensinamento valioso e pelo incentivo constante ao longo deste percurso.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida durante os anos do curso, que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

“A esperança de que o professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

(FREIRE, 2015, p. 70)

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico, construído democraticamente, é o documento que norteia todas as ações de uma instituição escolar, que possui como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação e a promoção de um ambiente educacional mais participativo, responsável e inclusivo. Por possuir uma perspectiva inclusiva, deve atender as necessidades de todos os estudantes, inclusive aqueles com o Transtorno do Espectro do Autismo. Por possuírem características muito específicas, os estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo necessitam de adequações pedagógicas, flexibilização curricular, comunicação alternativa à presença de um profissional que os acompanhem, o que vai depender das especificidades de cada um deles. Assim, tais ações precisam estar previstas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Esta dissertação possuiu como objetivo principal analisar como a legislação sobre a educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo se faz presente nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas de Educação Básica das esferas federal, estadual e municipal de uma cidade de grande porte do estado do Minas Gerais e verificar se e como contempla a legislação voltada a estes estudantes com TEA. Para alcançar o objetivo realizamos um levantamento da bibliografia da área bem como de documentos legais que nos auxiliaram nas discussões dos resultados. Optou-se por adotar a abordagem epistemológica crítico-social, fazendo de Paulo Freire e Dermeval Saviani as referências fundamentais que sustentaram as análises e reflexões. Os resultados evidenciaram que, além dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas estarem desatualizados, nenhum deles abordaram questões relativas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. Diante do fato deste público estar adentrando cada vez mais as escolas de Educação Básica, os resultados nos indicam a necessidade de estas repensarem seus Projetos Político-Pedagógicos e os adequarem à realidade que a Educação, na perspectiva da inclusão, nos aponta.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Básica.

ABSTRACT

The Politic-Pedagogical Project, democratically constructed, is the document that guides all actions of a school institution, aiming primarily at improving the quality of education and promoting a more participative, responsible, and inclusive educational environment. Due to its inclusive perspective, it should address the needs of all students, including those with Autism Spectrum Disorder. Because students with Autism Spectrum Disorder have very specific characteristics, they require pedagogical adjustments, curricular flexibility, alternative communication, and the presence of a professional to accompany them, depending on their individual needs. Thus, such actions need to be outlined in the Politic-Pedagogical Projects of schools. This dissertation aimed to analyze how legislation regarding the education of students with Autism Spectrum Disorder is present in the Politic-Pedagogical Projects of Basic Education schools at the federal, state, and municipal levels in a large city in the state of Minas Gerais, and to verify if and how it incorporates legislation aimed at these students with ASD. To achieve this objective, we conducted a survey of literature in the field as well as legal documents that assisted us in the discussions of the results. We chose to adopt the critical-social epistemological approach, with Paulo Freire and Dermeval Saviani as the fundamental references that supported our analyses and reflections. The results showed that, in addition to the Politic-Pedagogical Projects of the three schools being outdated, none of them addressed issues related to students with Autism Spectrum Disorder. Given that this population is increasingly entering Basic Education schools, the results indicate the need for these schools to rethink their Politic-Pedagogical Projects and adapt them to the reality that Education, from an inclusive perspective, points us towards.

Keywords: Politic-Pedagogical Project; Autism Spectrum Disorder; Basic Education

QUADRO

Quadro 1. Fases da educação de pessoas com deficiência ao longo da história.....	24
Quadro 2. Quadro 2. Compilado sinóptico descritivo dos resultados encontrados, de acordo com os descritores e tema da pesquisa.....	74
Quadro 3. Informações sobre as escolas participantes da pesquisa.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
1.1 Histórico do atendimento à pessoa com deficiência.....	23
1.2 Marcos legais da Política de Educação Especial	27
1.3 Políticas de Educação para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	57
CAPÍTULO II - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS	63
2.1 Projeto Político-Pedagógico: dimensões conceituais e metodológicas	63
2.2 O Projeto Político-Pedagógico e a interface com a legislação e os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo	69
2.3 O TEA nos PPPs das escolas de Educação Básica: o que dizem os estudos.....	73
CAPÍTULO III - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A INTERFACE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: O QUE NOS DIZEM OS DADOS PESQUISA	80
3.1 Metodologia de pesquisa	80
3.2 Breve histórico das Instituições escolares participantes da pesquisa	82
3.3 Analisando os PPPs	86
3.3.1 A escola Municipal.....	87
3.3.2 A escola Estadual.....	90
3.3.3 A escola de Educação Básica Federal	95
3.4 Diretrizes políticas e pedagógicas em interface com os estudantes com TEA.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação" do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). Seu objetivo geral consiste em analisar como a legislação sobre a educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) está presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas de Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal de uma cidade de grande porte do estado do Minas Gerais e verificar se e como contempla a legislação voltada à estudantes com TEA. Para tanto, será abordado o contexto das políticas educacionais relacionadas à Educação Especial no cenário brasileiro, com ênfase nas legislações que abordam o atendimento aos estudantes com TEA.

Neste trabalho, início com um breve relato de minha trajetória como docente e analista da educação básica na rede pública estadual e municipal de ensino de Uberlândia. Inicialmente, realizei minha formação acadêmica no curso de Ciências, com habilitação em Biologia na atual UNICERP - Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio - MG, concluindo o curso em 2003. Buscando compreender melhor os desafios e obstáculos enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, decidi iniciar uma segunda graduação em Pedagogia em 2012, pelo Claretiano Centro Universitário, sediado em Brasília-DF. Ao longo desse percurso, tive a oportunidade de participar de diversos cursos de formação continuada que abordaram algumas das minhas preocupações e questões diárias relacionadas à prática docente.

Em 2015, após mudar com minha família de Brasília para Uberlândia, surgiu a oportunidade de ingressar como professora de Ciências em duas instituições de ensino dedicadas ao atendimento de estudantes com deficiências e transtornos: o CEU - Centro de Educação Especial para Diagnóstico, Recuperação e Trabalho, e a Escola Estadual Novo Horizonte, ambas integrantes da rede pública de ensino estadual. Essa experiência proporcionou uma perspectiva inteiramente nova em relação à educação, exigindo que eu desenvolvesse abordagens pedagógicas inovadoras, levando em consideração as necessidades e particularidades dos estudantes assistidos por essas instituições.

Em 2019, tomei a decisão de iniciar minha terceira graduação, desta vez em Educação Especial, um passo que desempenhou um papel fundamental na minha formação profissional. Essa graduação possibilitou a ampliação do meu conhecimento e habilidades em relação à educação inclusiva e à atuação com estudantes com deficiências e transtornos. Ela enriqueceu minha bagagem educacional e me preparou ainda mais para enfrentar os desafios complexos e gratificantes que surgem ao trabalhar com essa população estudantil diversificada.

Além disso, é importante ressaltar que meu aprimoramento profissional foi enriquecido por meio da conclusão de especialização que desempenharam um papel significativo no aprimoramento do meu trabalho na área da inclusão. Em 2013, finalizei a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia, localizada em Brasília - DF. Posteriormente, em 2015 e 2016, obtive as especializações em Supervisão Educacional e em Educação Especial e Inclusiva pela Faveni - Faculdade Venda Nova do Imigrante.

Esses cursos de especialização foram de extrema relevância para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Eles ampliaram minha base de conhecimento e me forneceram ferramentas práticas para aprimorar minha atuação na promoção da inclusão educacional. Ressalto que essas experiências tiveram um impacto profundo e positivo em minha jornada, contribuindo para a qualidade do meu trabalho e para meu comprometimento contínuo com a criação de ambientes educacionais inclusivos e acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

Além disso, minha atuação como professora de apoio na Sala de Recursos para crianças e adolescentes da Educação Especial na rede estadual de Uberlândia, Minas Gerais e minha participação no Grupo de Estudos do Espectro do Autismo (GEPTEA), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, proporcionaram experiências enriquecedoras. Essas vivências destacaram a importância de políticas públicas inclusivas e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência no sistema regular educacional, visto que para Saviani (2007), o sistema educacional deve organizar o seu currículo articulando o trabalho e a educação, permitindo a relação entre teoria e prática, possibilitando ao cidadão acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, assim pensar, uma educação inclusiva é partir do princípio que toda pessoa com deficiência tem direito a uma escola que assegure a estas os conhecimentos históricos. Nesse contexto, Freire (1987) apresenta que a didática escolar deve ser reflexiva, fundamentada em princípios inclusivo e emancipatório, nesse sentido, o teórico defende que “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 25). Assim, a política pública e a prática pedagógica deve ser sempre orientada para a inclusão e emancipação.

Deste modo, durante esse período em que fui adquirindo novos conhecimentos teóricos e práticos, ficou evidente em minha trajetória a necessidade de políticas públicas e as práticas pedagógicas estarem enraizadas e coesas com o PPP da instituição escolar, com o objetivo de

fortalecer e viabilizar a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva em todas as esferas governamentais: federal, estadual e municipal.

Essas experiências me familiarizaram com as obras de autores como Matos e Mendes (2014), cujas discussões e análises sobre as produções teóricas relacionadas à inclusão escolar defendem a necessidade de uma abordagem que reconheça a capacidade de aprendizagem desses estudantes, leve em consideração seu processo de desenvolvimento individual e ofereça diferentes formas de compensação e adaptação, a fim de auxiliar na superação de suas dificuldades. Neste sentido, além de participar do grupo de estudos, passei a frequentar cursos e eventos de extensão oferecidos pela Faculdade de Educação da mesma Universidade. Essa experiência me motivou a participar de processos seletivos para ingressar no programa de mestrado acadêmico, onde tive a oportunidade de realizar diversas leituras. Entre elas, destaco Lara (2003), “não existe um fazer material humano destituído de poder e de saber; como não existe um poder humano vazio de fazer material e de saber. Todo saber, enfim, inscreve-se no horizonte de determinado fazer material e de determinado poder”.

A literatura desempenhou um papel essencial em minha formação como professora e pesquisadora, proporcionando um conhecimento aprofundado sobre a organização de políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial em uma perspectiva inclusiva. No Brasil, a Educação Especial, vista do ponto da educação inclusiva, tem se tornado muito importante no sistema educacional. Assim, os sistemas educacionais no Brasil precisam de mudanças urgentes e necessárias, especialmente no que diz respeito ao atendimento de crianças e adolescentes com TEA no ensino regular.

De acordo com Moreira, Damasceno e Sousa (2022, p.3) “as instituições escolares estão inseridas em um contexto social que atende a interesses hegemônicos e é necessário ter consciência para se contrapor à dominação e não reproduzir a segregação”.

Essa conscientização, embasada em conhecimentos adquiridos por meio da literatura e da pesquisa, destaca a importância da transformação dos sistemas educacionais para garantir a inclusão efetiva de estudantes com TEA e a promoção de práticas educacionais que não apenas evitem a segregação, mas também contribuam para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acessível. A literatura, nesse contexto, é uma ferramenta valiosa para orientar essas mudanças.

Portanto, implica que os governos e as autoridades educacionais devem adotar medidas que reduzam as desigualdades educacionais, promovam a diversidade e garantam que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens socioeconômicas, étnicas, culturais ou outras características pessoais. Isso pode

envolver a alocação de recursos para escolas em áreas desfavorecidas, a implementação de currículos inclusivos e a promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Em resumo, trata-se de usar a educação como uma ferramenta para reduzir as desigualdades em vez de reproduzi-las.

Neste contexto, o PPP é um instrumento essencial no planejamento de ações e metas, para uma educação significativa, inclusiva, emancipadora, que promova a diversidade e reduza as desigualdades no ambiente escolar. Para atender às necessidades de todos os estudantes, o PPP deve ser estruturado e implementado de uma maneira inclusiva, promovendo a reestruturação do ambiente escolar, do currículo, dos conteúdos, das metodologias, da avaliação e da acessibilidade, permitindo a realização de atividades que ajudam no desenvolvimento da linguagem, da socialização, da comunicação entre outros. De acordo com Bussmann (2013):

Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos (p. 37).

Além disso, o PPP desempenha um papel fundamental na definição de objetivos educacionais, na criação de regras e normas que guiam o funcionamento da escola, na avaliação constante das práticas pedagógicas e na adequação das estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

Elaborado de forma participativa, ou seja, envolvendo todos os atores educacionais como gestores, professores, estudantes, familiares e profissionais especializados, o PPP tem a possibilidade de criar um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e proporcione igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

O problema de pesquisa que pretendemos abordar é o seguinte: A legislação referente à educação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo está devidamente contemplada nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Básica?

A resposta à pesquisa se mostra fundamental para entendermos se as diretrizes e os princípios legais relacionados à inclusão de estudantes com TEA estão sendo efetivamente incorporados nos PPPs das escolas. A resposta a essa pergunta ajudará a avaliar o alinhamento entre a legislação vigente e as práticas educacionais no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA. Além disso, essa pesquisa pode identificar possíveis lacunas ou desafios na

implementação das políticas inclusivas e direcionar ações futuras para garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes.

Ao buscar responder à questão norteadora, se tem como objetivo geral:

Analisar como a legislação sobre a educação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo está presente nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas de Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal de uma cidade de grande porte do estado do Minas Gerais e verificar se e como contempla a legislação voltada à estudantes com TEA. Para tal, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a trajetória histórica das políticas públicas de Educação Especial, em especial para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo;
- Problematicar as dimensões conceituais e metodológicas do Projeto Político-Pedagógico e sua interface com a Educação Especial, em especial com os estudantes com TEA.
- Analisar se os PPPs das escolas estão em conformidade com as exigências legais e se incorporam as diretrizes relacionadas à educação de estudantes com TEA estabelecidas nas leis federal, estadual e municipal.

A pesquisa que se delinea neste estudo assume relevância substancial no campo da Educação, demandando uma discussão detalhada acerca dos procedimentos metodológicos adotados. Esta discussão emerge de uma perspectiva epistemológica, como afirmam Almeida e Tello (2013), quando cogitam sobre os diferentes “posicionamentos e perspectivas epistemológicas para desenvolver e levar a cabo uma investigação em política educativa [...]” (p. 13).

Diante desse contexto, é crucial destacar que a escolha do posicionamento epistemológico reflete a postura política do pesquisador. Portanto, optou-se por adotar a abordagem epistemológica crítico-social, fazendo de Paulo Freire e Dermeval Saviani as referências fundamentais que sustentarão as análises e reflexões.

A perspectiva epistemológica crítico-social concentra-se na compreensão da educação como uma prática social profundamente enraizada em questões políticas, culturais e econômicas. Para Saviani (2011, p. 48), “tal crítica supõe, portanto, que desde o início somos capazes de nos colocar no ponto de vista da “cultura histórico-proletária”. É daí que emergirá um novo saber escolar e, conseqüentemente, uma nova competência técnica (no campo pedagógico)”. Portanto, essa abordagem reconhece que as escolhas e decisões no âmbito

educacional não são neutras, mas, ao contrário, refletem valores, poder e hierarquias presentes na sociedade. Nas palavras de Freire (1979),

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclareceram as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não pode ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável (p. 15-16).

Nesse sentido, a análise crítica das estruturas sociais emerge como um elemento central dessa perspectiva. Essa análise não se limita apenas à avaliação das estruturas de poder e das desigualdades sociais subjacentes às políticas públicas, mas também abrange a maneira como esses fatores influenciam a construção, disseminação e apropriação do conhecimento.

Para Freire (1987, p. 38), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Portanto, o conhecimento não é meramente transmitido passivamente, mas sim construído de forma ativa. Ele é moldado pelo diálogo, pela troca de ideias e pela participação colaborativa entre os indivíduos em todos os contextos da sociedade, inclusive na Educação.

Dessa forma, ao adotar a perspectiva epistemológica crítico-social, almejamos não apenas compreender mais profundamente as políticas educacionais relacionadas ao ensino inclusivo, mas também contribuir para a análise e reflexão crítica sobre as práticas educacionais e suas implicações na sociedade.

Além disso, essa abordagem também se aplica ao direito à educação, no qual enfoca a identificação das barreiras sociais, filosóficas, culturais e estruturais que impedem a participação plena e igualitária de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou outras especificidades, ou ainda, as diferenças segundo a perspectiva de Freire (1997):

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (p. 78).

Optar pela abordagem epistemológica crítico-social, inspirada por Freire e Saviani, significa reconhecer a importância da conscientização, da participação ativa e da transformação social como elementos centrais da pesquisa. De acordo com Triviños (1987):

O sistema social apresenta diferentes tipos de estruturas: social, econômica, educacional etc. Cada estrutura pode ser estudada separadamente. Mas, evidentemente, a investigação científica não pode prescindir da visão de todo o sistema, do corpo que analisa, em sua totalidade. A estrutura é estável, mas não permanente. Quando o sistema sofre mudanças quantitativas que alteram a sua essência, transformam os elementos do objeto e surgem outras estruturas, outros corpos, com outras qualidades (p. 80)

Portanto, a abordagem crítico-social propõe uma análise ampla e profunda das estruturas sociais e suas nuances, reconhecendo o processo e a dinâmica do sistema e a importância de considerar a interconexão e a totalidade do corpo social como um todo ao realizar pesquisas científicas, desempenhando um papel significativo nas experiências educacionais. Isso inclui não apenas as barreiras físicas, estruturais, pedagógicas e de acesso, mas também as barreiras sociais e atitudinais que podem marginalizar e excluir certos grupos de estudantes.

Essa abordagem busca promover uma conscientização profunda sobre as questões de poder e desigualdade que podem estar presentes nos sistemas educacionais. Segundo Saviani (2017) a abordagem dos desafios demanda uma busca pela compreensão da essência da educação, uma vez que é nesse contexto que encontraremos os princípios fundamentais para resolver os problemas enfrentados por ela. Portanto, é imprescindível destacar a valorização do diálogo, a transmissão de conhecimento sistematizado e a práxis, ao mesmo tempo em que concretize esses princípios na prática educativa e considere a diversidade de contextos e as especificidades dos estudantes. Para Freire (1987, p. 11), “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma”.

Portanto, a intencionalidade, o diálogo, a reflexão e o planejamento são necessários no processo de inclusão, referenciando a necessidade de um caminho na promoção e participação de todos na sociedade. Freire (1987, p. 10) ainda reforça que “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”.

Nessa óptica, Saviani (2014) corrobora Freire (1987) ao afirmar que

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio (p. 02-03).

Ao adotar essas prerrogativas na educação inclusiva, os educadores podem e devem questionar práticas discriminatórias, propor mudanças em políticas educacionais e implementar adequações pedagógicas que promovam a equidade. Além disso, a perspectiva crítico-social na educação inclusiva também envolve trabalhar em colaboração com a comunidade e com os estudantes para transpor as barreiras existentes e criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, solidário e transformador, além de reconhecer que as barreiras para a inclusão não estão apenas nas limitações individuais dos estudantes com deficiência, mas também nas estruturas e sistemas que perpetuam a exclusão.

Neste cenário, Saviani (2017, p. 654) expressa que “a escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino”. Portanto, o autor ressalta que a educação desempenha um papel vital na transformação da sociedade, ao promover igualdade de oportunidades, superar a exclusão e criar uma consciência social que favoreça a aceitação e a solidariedade entre os indivíduos de forma democrática. É um chamado para que a educação seja uma força positiva de mudança, trabalhando para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por conseguinte, optar por essa abordagem epistemológica significa que o pesquisador se compromete a analisar as estruturas históricas e sociais que moldam a sociedade, como foco especial na educação. Assim sendo, Triviños (1987) nos explica, acerca das estruturas ou sistemas sociais que

A matéria nunca está isolada no universo. Ela sempre se apresenta organizada. "Existe sob a forma de sistemas concretos." Esta ideia de "sistema" abre a perspectiva de outras noções fundamentais. Um sistema está constituído 'de "partes", de elementos. Todos os estes constituem uma unidade. Os elementos estão inter-relacionados entre si e com o meio no qual está inserido o sistema (p.57).

Sob esta perspectiva, podemos dizer, também, que a pesquisa é vista, assim, como uma ferramenta para desvelar as contradições e as desigualdades presentes no sistema educacional e, dessa forma, contribuir para a transformação e o aprimoramento da educação, utilizando a análise das estruturas sociais como um meio de compreender e abordar as questões fundamentais que permeiam a sociedade e, mais especificamente, o sistema educacional.

Para a perspectiva crítico-social, a inclusão na educação não é apenas sobre acomodar os estudantes com deficiência, mas também sobre transformar a sociedade para torná-la mais justa e equitativa.

Utilizamos, ainda, a pesquisa bibliográfica e documental para nos ajudar na discussão do objeto de pesquisa. Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003) esclarece que ela

É um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (p.158).

Desta forma, realizamos as buscas pelo objeto de estudo a partir de descritores como: Projeto Político-Pedagógico; Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Básica, dentre outros, em bancos de teses e dissertações, bem como em periódicos, utilizando as contribuições de outros pesquisadores, procurando estabelecer um referencial teórico que serviu como base conceitual para a elaboração desta dissertação. Esse referencial teve como objetivo fornecer suporte teórico, elucidando os conceitos desenvolvidos pelos autores, assim como suas principais preocupações e inquietações presentes em suas pesquisas.

Com isso, acreditamos ser possível dialogar com os dados e interpretá-los. Ao ter em conta que esta pesquisa se encontra no campo das políticas educacionais, realizar uma pesquisa documental nos auxiliará a estabelecer relações entre a história e a realidade. De acordo com Triviños (1987)

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (p.110).

A respeito da pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2003, p. 174) esclarecem que a característica dela é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Com base nessas delimitações metodológicas, o estudo presente foi organizado em três seções, além desta introdução, que antecede as considerações finais e a seção de referências bibliográficas. Na seção 1, **Políticas Públicas de Educação Especial** o leitor encontrará o

panorama histórico acerca do atendimento às pessoas com deficiência e suas diferentes fases e abordagens, refletindo as mudanças nas percepções sociais, culturais e científicas.

Na seção 2, **Projeto político pedagógico e Educação Especial: interlocuções necessárias** exploraremos o diálogo, os conceitos e os princípios fundamentais entre o PPP e sua contribuição à Educação Especial.

A seção 3, **O projeto Político-Pedagógico em interface com o Transtorno do Espectro do Autismo: o que nos dizem os dados da pesquisa**, buscamos analisar os PPPs de três escolas públicas de Ensino Fundamental 1, abrangendo os âmbitos municipal, estadual e federal, com o objetivo de compreender como esses documentos abordam o direito de estudantes da Educação Especial, em particular aqueles com TEA.

Em síntese, a minuciosa combinação da pesquisa bibliográfica e documental enriquece as bases teóricas deste estudo, permitindo-nos não apenas compreender as nuances históricas e conceituais, mas também dialogar de maneira substancial com os dados coletados, destacando a importância da análise crítica dos Projetos Político-Pedagógicos na construção de uma educação inclusiva e equitativa para todos.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história do atendimento à pessoa com deficiência tem sido marcada por diferentes abordagens ao longo do tempo. No decorrer da história, as percepções sobre deficiência foram muitas vezes influenciadas por crenças religiosas, místicas e superstições. De acordo com Mazzotta (2011):

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (p. 16).

Até o século XVIII, a compreensão das deficiências estava frequentemente envolta em mitos e falta de conhecimento científico. Mazzotta (2011), ressalta que o conceito das diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

Foi somente no século XX que se iniciaram movimentos e mudanças significativas na abordagem à pessoa com deficiência. A partir do reconhecimento de seus direitos e da luta por inclusão social, surgiram políticas públicas e marcos legais que buscavam garantir o acesso a serviços de saúde, educação e trabalho para estas pessoas. De acordo com Mendes (2019) a batalha pela garantia da educação para indivíduos com deficiência no Brasil ganhou maior força durante os anos 1960, uma época em que a democratização da educação pública estava ocorrendo para a sociedade em geral, embora inicialmente deixasse de lado uma parte da população vista como incapaz de ser educada. Entretanto, segundo a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1975,

As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (p.01).

Ao proclamar essa Declaração, a comunidade internacional reconheceu que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas ou discriminadas com base em suas limitações. Em vez disso, devem ser tratadas como cidadãos de direitos a participar de todas as esferas da vida social.

Desde aquele momento histórico, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes tem servido como um alicerce sólido para o desenvolvimento de leis e políticas inclusivas em diversas nações, com o propósito de assegurar que seus direitos sejam plenamente exercidos e

que haja igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. No item 6 deste mesmo documento, é proclamado que

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que aceleram o processo de sua integração social.

Este trecho reforça a importância de garantir uma gama abrangente de serviços e suportes para as pessoas com deficiência, visando o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e a promoção de sua integração social. Além disso, enfatiza a necessidade de adotar medidas efetivas para eliminar barreiras, tanto físicas quanto sociais, de modo a assegurar que desfrutem plenamente de seus direitos.

Sendo assim, a Declaração desempenhou um papel fundamental na promoção da inclusão e na defesa dos direitos destas pessoas, reafirmando a importância de criar sociedades verdadeiramente inclusivas, que valorizem a diversidade e garantam a igualdade de oportunidades, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Embora tenham sido alcançados avanços significativos, ainda há desafios a serem enfrentados. A luta por igualdade de oportunidades, acessibilidade e respeito aos direitos das pessoas com deficiência continua visando a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

1.1 HISTÓRICO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao analisarmos a história do atendimento às pessoas com deficiência, é relevante notar que essa evolução percorreu várias fases, que abrangeram a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão. Essas fases ou paradigmas estão delineados no quadro abaixo, conforme descrito por Sasaki (2002).

Quadro 1. Fases da educação de pessoas com deficiência ao longo da história

Paradigmas	Características	Período
<i>Fase da exclusão social</i>	<p>Durante o período desta fase, não havia nenhuma atenção ao processo educacional para com as pessoas com deficiência. A sociedade se baseava em superstições e mitos negativos delas. Por vezes, tais indivíduos eram eliminados e/ou excluídos por não atenderem às demandas que a sociedade de cada época exigia como, por exemplo, caçar, pescar, participar de guerras, se locomover de um local a outro e conviver em sociedade.</p>	<p>Da antiguidade até o século XIX.</p>
<i>Fase da segregação institucional</i>	<p>Nesta fase, pessoas com deficiência eram separadas/isoladas da sociedade sendo colocadas, eventualmente, em instituições psiquiátricas, servindo como objetos de pesquisa, ou em instituições escolares voltadas exclusivamente para famílias abastadas que tinham filhos com deficiência. Surge dessa forma no Brasil, instituições especializadas como a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), etc.</p>	<p>Teve início no século XIX e continuou durante o século XX.</p>

<i>Fase da integração</i>	Durante este período houve esforços, por parte dos governos, para integrar crianças e jovens com deficiência considerados aptos a frequentarem escolas comuns, porém, inseridos em classes especiais.	Emergiu no século XIX, como uma proposta de Educação Especial, até o século XX.
<i>Fase da inclusão</i>	Nesta fase todos os estudantes são direcionados às salas de aula dentro das escolas regulares de ensino, independentemente de sua deficiência. O paradigma da inclusão, portanto, prevê ambientes inclusivos e acessíveis com adequação do currículo com base nas especificidades de cada estudante.	Emergiu a partir da segunda metade do século XX até ao presente momento.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fases delineadas por Sassaki (2002).

Cada uma dessas fases representa um período distinto na forma como a sociedade lidava com a questão da deficiência. Essas diferentes fases retratam a evolução do pensamento humano e da Ciência que irão culminar em políticas voltadas para a inclusão e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

O entendimento da deficiência transcende a mera percepção de corpos com deformidades físicas e abrange as estruturas sociais que falham em reconhecer e valorizar a diversidade humana. Essas estruturas representam barreiras significativas para a plena participação de todos os indivíduos na sociedade. Para Bampi *et. al* (2010), a deficiência necessita ser mais bem compreendida e a pessoa com deficiência ser tratada como cidadã de direitos e deveres.

A compreensão da deficiência deve ir além da perspectiva individual, considerando-a como resultado da interação entre suas características individuais e as limitações impostas pelo ambiente físico, social e atitudinal. É essencial reconhecer que a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência requer uma transformação dessas estruturas, eliminando as barreiras

existentes e promovendo igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade. Para Piccolo e Mendes (2013) o padrão emergente do sujeito ideal ao modelo capitalista, o ser que se encaixa à máquina, exige um tipo de corpo no qual a força e a destreza física se mostram fatores fundamentais, elementos estes que excluem de suas relações diretas significativa parcela das pessoas com deficiência.

Do mesmo modo, para Bampi *et al.* (2010) é inadequado considerar a deficiência como equivalente a uma enfermidade, visto que é um fenômeno de natureza social que emerge com diferentes níveis de ocorrência com base nas circunstâncias sociais, na estrutura organizacional da sociedade, nas políticas estatais, no respeito aos direitos humanos e na disponibilidade de recursos e serviços para a comunidade. Recursos e serviços fundamentais para o pleno desenvolvimento da sociedade, como a educação, têm um papel crucial ao fornecer as ferramentas e meios essenciais para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, inclusivo e eficaz para todos os estudantes.

Os direitos básicos, como o direito à educação, concedidos às pessoas com deficiência em nosso país são conquistas recentes. Segundo Mazzotta (2011), cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas com deficiência (crianças e/ou adultos) como sendo atendimentos educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.

Esses propósitos estão mais relacionados ao atendimento médico-assistencial do que necessariamente ao atendimento educacional. Sobre isso, Piccolo e Mendes (2013) afirmam que é

Visto como uma proteção natural à dependência que marca a deficiência, o assistencialismo acaba por revigorar o domínio daqueles definidos como normativos em comparação aos que se desviam da norma, justificando o perfilhar de mecanismos diretos (cujo maior exemplo pode ser sintetizado no processo de institucionalização, ainda hoje atuante) ou indiretos (tais quais os mecanismos criados para a dispensa das relações laboriosas ao invés da obrigatoriedade de transformação de dito espaço) que os segregam do restante da sociedade (p. 04).

As instituições de atendimento especializadas foram criadas e organizadas com a função de fornecer cuidados em casos mais graves, enfatizando a questão da deficiência e baseando-se em diagnósticos clínicos. Elas pressupõem que esses indivíduos são incapazes de classificar, comparar ou resolver problemas, tratando-os como doentes e focando em aspectos orgânicos. Essa abordagem leva à omissão por parte da sociedade civil e política em relação à organização,

atitudes e estruturas de serviços que atendam às necessidades individuais específicas dessa população (Mazzotta, 2011).

É fundamental reconhecer a importância de superar essa visão reducionista e estigmatizante da deficiência, garantindo o pleno acesso das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade. Isso requer uma mudança de paradigma, que enfatiza a valorização da diversidade e a promoção de igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas características.

1.2 MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão social tem sido um desafio enfrentado há anos, tanto no Brasil como em todo o mundo. Segundo França (2013) os conceitos que descrevem as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência podem ser divididos em duas esferas distintas: a esfera física e a esfera social. Com o crescente enfoque nos direitos humanos, a sociedade tem se deparado com desafios e dificuldades na busca por uma sociedade mais justa e equitativa, que inclua plenamente as pessoas com deficiência. Sasaki (2002) também discute este desafio ao refletir que, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que é ela que precisa se adequar às necessidades das pessoas e não ao contrário.

A promoção da inclusão social requer a superação de barreiras e desafios que se apresentam em diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência. Essas barreiras podem ser físicas, como a falta de acessibilidade nos espaços públicos e privados, ou sociais, como estigmas e preconceitos que limitam as oportunidades de participação e desenvolvimento desses indivíduos. Além disso, a falta de políticas públicas adequadas e a ausência de conscientização por parte da sociedade contribuem para perpetuar a exclusão e a desigualdade. Matos e Mendes (2014) atestam que numa perspectiva mais ampla, o debate sobre inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política.

Em se tratando das políticas educacionais brasileiras, a inclusão de pessoas com deficiências começou a ser evidenciada no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 do século XX (Mazzotta, 2011), destacando-se a partir da Lei nº 4.024/1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O art. 88 da referida lei estabelecia que "a educação de excepcionais deve, na medida do possível, ser integrada ao sistema geral de educação, a fim de incorporá-los à comunidade". Para Mazzotta (2011, p. 72), "pode-se interpretar que, quando a "educação de excepcionais" não se enquadrar no sistema geral de

educação, estará enquadrada em um sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação”.

No entanto, essa lei foi alterada pela Lei nº 5.692/1971 que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Seu art. 9º determinava que "estudantes que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que estejam significativamente atrasados em relação à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas estabelecidas pelos conselhos de educação competentes" (BRASIL, 1971). De acordo com Mazzotta (2011, p. 73),

Nestes termos, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no artigo 88 da Lei n. 4024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação.

Dois anos mais tarde, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a responsabilidade de gerenciar a Educação Especial no Brasil. Ele impulsionou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades, porém, essas ações ainda eram caracterizadas por campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas por parte do Estado (BRASIL, 2007). Para Mazzotta (2011), a criação do CENESP teria como objetivo principal expandir e aprimorar os serviços oferecidos ao atendimento dos “excepcionais” em todo território nacional.

Essa fase evidencia a necessidade de uma abordagem mais abrangente e estruturada para a Educação Especial, a fim de promover a inclusão educacional e garantir o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência e com altas habilidades. É a partir desse contexto histórico que se observa a busca por políticas públicas e práticas educacionais mais inclusivas e a transformação gradual do sistema educacional brasileiro para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características e peculiaridades.

Essas disposições constitucionais representaram um marco importante na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. A partir desse momento, passou a ser reconhecida a importância de proporcionar aos estudantes com deficiência, um atendimento educacional especializado, adequado e inclusivo. Essa orientação constitucional impulsionou a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas em todo o país, visando superar as barreiras e desigualdades que historicamente excluía as pessoas com deficiência do sistema educacional.

Nesse movimento de inclusão, crianças, jovens e adultos com deficiência passaram a ser inseridos nas classes comuns, dentro das escolas regulares de ensino, com o objetivo de proporcionar a eles as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas sem deficiência. “Nessa perspectiva é que se fala em inclusão, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos” (Ciríaco, 2020, p. 1).

É importante ressaltar que, ao longo da história da educação no Brasil, práticas discriminatórias, segregacionistas e excludentes tiveram um papel significativo, deixando marcas profundas que ainda são sentidas atualmente. Essas práticas contribuíram para que as pessoas com deficiência sofressem diversas restrições cotidianamente e se encontrassem vivendo à margem da sociedade (França, 2013). No entanto, a busca pela inclusão tem como objetivo superar essas práticas e construir um sistema educacional mais justo, suprindo as necessidades de cada estudante.

Para Mendes (2019, p. 3) “paralelamente, à medida que a escola pública brasileira se democratizou, teve início a triagem dos estudantes que tinham a oportunidade de ingressar na escola, mas que não progrediram.” Esse processo resultou na divisão e separação de estudantes que não se desenvolviam de acordo com as metodologias e exigências do currículo adotado, transferindo a responsabilidade do Estado, pela falta de investimentos e recursos necessários, para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Ainda segundo a autora, com o passar do tempo, o aumento das instituições beneficentes especializadas e das turmas especiais nas escolas públicas gerou a necessidade de regulamentar esse setor.

A estrutura e organização desses atendimentos baseavam-se principalmente em classes especiais na rede pública estadual e em instituições filantrópicas. Essa abordagem não apenas negava o acesso dos estudantes a escolas públicas comuns ou especiais de forma desnecessária, mas também contribuía para a elitização, discriminação e seletividade no ambiente educacional público. Essa abordagem atribui o insucesso à suposta dificuldade dos estudantes, em vez de reconhecer a falta de estrutura e investimentos adequados por parte do Estado.

Essa segregação e exclusão de estudantes com deficiência, além de contrariar os princípios de igualdade e inclusão, limita suas oportunidades de desenvolvimento pleno e participação na sociedade. Era necessária uma transformação no sistema educacional para superar essa abordagem segregadora, promovendo a inclusão de todos os estudantes e garantindo uma educação de qualidade, que respeitasse a diversidade e atendesse às suas necessidades individuais. Segundo Damasceno (2012),

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, caracterizando-se, portanto, como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema (p.160).

A Educação tem o papel fundamental de garantir o acesso a conteúdos básicos que devem ser proporcionados a todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiência, independentemente dos projetos a serem executados no ambiente educacional. Para Freire (2015). “É a partir deste saber fundamental, mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com a qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica” (p. 77).

Ao longo das transformações sociais e educacionais vivenciadas pela sociedade, houve um reconhecimento da diversidade, mudanças nas legislações, implementação de políticas públicas e a importância da Educação Inclusiva no ambiente escolar, representando um marco nas políticas de Educação Especial, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Essas e outras políticas têm fortalecido e ampliado o diálogo em torno da inclusão escolar e das mudanças necessárias para sua efetivação. A Educação Especial e Inclusiva tem ganhado cada vez mais importância na sociedade, pois se baseia nos direitos à informação, à educação, à cidadania e, conseqüentemente, à democracia.

De acordo com Adorno (1995),

Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (p.142).

Assim, garantir o acesso à Educação para todos, independentemente de suas características e habilidades, é um princípio fundamental para construir uma sociedade mais justa, democrática e emancipada. A Educação Inclusiva não apenas reconhece a diversidade dos estudantes, mas também busca promover oportunidades de aprendizagem significativas e de qualidade, respeitando as diferenças individuais e promovendo a participação de todos no

ambiente escolar e na vida em sociedade. De acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinsson (2006) a inclusão envolve a compreensão de diferenças e o direito de cada criança de aprender dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo e de se dedicar a atividades de aprendizagem que reforçam sua autoimagem e autonomia.

Os argumentos morais, científicos, políticos e econômicos contribuíram para a construção da Educação Especial como um sistema separado do sistema educacional geral. No entanto, ao longo do tempo, surgiram bases para a proposta de unificação desses sistemas, visando à inclusão de todos os estudantes.

Para Mendes (2006), além dos argumentos morais, também foram apresentados fundamentos racionais para as práticas inclusivas, destacando os benefícios tanto para os estudantes com deficiências quanto para os colegas sem deficiências.

Esses benefícios evidenciam a importância da Educação Inclusiva como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, na qual todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades e possam desenvolver todo o seu potencial. Os potenciais benefícios para os estudantes com deficiências seriam:

Participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p.2).

Neste contexto, surgem caminhos para uma nova sociedade cada vez mais inclusiva. Para Sasaki (2002),

Este movimento tem por objetivo a construção de uma escola realmente aberta para todas as pessoas, sob a inspiração de princípios, tais como: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida (p.16).

O autor supracitado é corroborado por Sánchez (2005) quando relata que

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência) (p.11).

Isso requer uma abordagem global que abrange políticas educacionais, recursos pedagógicos, humanos, estruturais, comunicacionais, entre outros, e a formação inicial e continuada dos professores para criar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Damasceno (2012) complementa afirmando que

No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemple a diversidade dos estudantes, entre outros (p.161).

A efetiva inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar vai além da legislação e requer profundas modificações no sistema de ensino e na forma como as diferenças são vistas, compreendidas e aceitas. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO em 1994, é considerada uma das principais referências na busca pelos direitos das pessoas com "necessidades educacionais especiais" em âmbito internacional.

A Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, representa um marco importante na promoção da educação inclusiva. Baseada em novas concepções e métodos educacionais, essa declaração estabelece compromissos mundiais para garantir conhecimentos essenciais a uma vida digna, humana e justa para todos os membros da sociedade. Ela foi resultado de uma conferência realizada na Espanha, que contou com a participação de mais de 100 países e diversas organizações internacionais. Seu objetivo foi reafirmar o compromisso com a Educação para Todos e reconhecer a necessidade e urgência de garantir educação para crianças, jovens e adultos com "necessidades educacionais especiais" dentro do sistema regular de ensino. No Brasil, segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019), a Declaração de Salamanca enfoca a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares em vez de ambientes segregados, gerando debates sobre como atender adequadamente esse grupo.

Ao analisar e promover mudanças nas políticas públicas educacionais, a Declaração de Salamanca (1994) busca construir uma educação integradora, com profissionais capacitados para atender tanto crianças com necessidades educacionais especiais. Esses compromissos internacionais fortaleceram o movimento da inclusão e foram incorporados às políticas públicas de diversos países, representando um marco inicial na construção de uma sociedade democrática e equitativa, com a redução das desigualdades e a promoção de oportunidades para

todos, especialmente na área da educação. Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades;

De acordo com a mesma declaração, as escolas regulares que adotam uma abordagem inclusiva representam os meios mais eficazes para enfrentar atitudes discriminatórias, promovendo a formação de comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a meta de educação para todos. Além disso, essas escolas proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhoram a eficiência e, em última análise, reduzem os custos do sistema educacional. Nesta perspectiva, em seu Art. 3º da Declaração de Salamanca (1994), delega aos governos certas ações e prioridades, como: i. promover a inclusão na educação, incluindo a alocação de recursos financeiros; ii. implementação de leis para matricular todas as crianças em escolas regulares; iii. colaboração com países com experiência em educação inclusiva, iv. criação de mecanismos participativos de planejamento e avaliação; v. envolvimento ativo de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência; vi. ênfase na detecção precoce e intervenção; vii. inclusão da educação especial na formação de professores. Todos estes pontos foram pensados com o objetivo de estabelecer sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e equitativos.

Além de estabelecer princípios e diretrizes para a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, também, apresenta as Linhas de Ação que buscam orientar organizações e governos na garantia dos direitos educacionais estabelecidos. Essas diretrizes têm como objetivo proporcionar atendimento adequado às necessidades educacionais dos estudantes, independentemente de suas condições físicas, pedagógicas, sociais e intelectuais. Para viabilizar a acessibilidade, as Linhas de Ação destacam a importância do atendimento personalizado, da promoção do processo de aprendizagem, da formação contínua do professor e do reconhecimento de que a educação é um direito de todos. Esses princípios fundamentais

visam criar um ambiente inclusivo e garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes. Nesse sentido, Sasaki (2008) declara que

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecidos no documento. “A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais” (p. 01).

A Declaração de Salamanca estabelece princípios fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade. Esses princípios não se limitam apenas à educação, mas também visam a promoção de uma democracia justa e equitativa. Para alcançar esse objetivo, é necessário promover mudanças abrangentes em todo o sistema educacional, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Dessa forma, a Declaração ressaltou a importância da inclusão educacional como um direito fundamental e destacou a necessidade de promover mudanças nas políticas, práticas e atitudes em relação à educação inclusiva. Por conseguinte, Miranda e Galvão (2012) destacam que

A inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais” no ensino regular implica mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas dos profissionais que participam do processo pedagógico, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição (p. 248).

Em síntese, a Declaração de Salamanca influenciou a elaboração de políticas nacionais e internacionais voltadas para a promoção da inclusão educacional, destacando a importância de criar ambientes educacionais inclusivos, que valorizem a diversidade e atendam às necessidades de todos os estudantes

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Porém a mesma declaração expressa um compromisso com organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a

Organização das nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM), que enfatizam de maneira excessiva o aspecto quantitativo em relação ao acesso à educação e como será realizada esta educação no país. Isso reflete uma perspectiva que pode ser interpretada como alinhada, em certa medida, com princípios capitalistas, priorizando números e métricas em detrimento de considerações mais amplas sobre qualidade, equidade e inclusão no cenário educacional.

Nessa lógica do sistema capitalista, onde a individualização e a competição são crescentes, Saviani (1999) destaca que

A educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (p.17).

Neste mesmo movimento, Freire (2015) frisa que o “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 96).

Nesta perspectiva, a educação tem papel transformador na sociedade, no combate à exclusão, exclusão esta que faz parte dos moldes e da constituição da sociedade, que ao mesmo tempo busca promover a inclusão de todos, porém por outro lado, segrega, separa os mais aptos para o mercado de produção.

No entanto, por mais que ressaltamos o movimento cultural, democrático, político e social que a sociedade busca e almeja em prol de acolher às diferenças, há a necessidade de reflexão quanto às idealizações e reprodução de práticas alinhadas à exclusão. Desta forma, Adorno (1995) apresenta a sua concepção de educação inicial

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (p.141-142).

Ao trilhar estas concepções, é fundamental refletir como a educação realmente está, de fato, proporcionando o acesso ao conhecimento a todos os estudantes, principalmente estudantes PEE, que enfrentam desafios específicos em todo processo de aprendizagem.

Indo de encontro à estas mudanças, em seu Art. 59 da LDB (9394/96) afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1996).

Com este mesmo entendimento, em 1999 ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, conhecida como Convenção da Guatemala. Essa Convenção é considerada um marco importante na proteção dos direitos das pessoas com deficiência e tem um impacto significativo na área da educação.

Para Mendes (2019), a Convenção da Guatemala enfatizou que não é aceitável tratar de forma desigual com base na deficiência, estabelecendo que a discriminação abrange qualquer forma de distinção, exclusão ou limitação fundamentada na deficiência. Ela reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, ou seja, o direito de serem incluídas em escolas regulares, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Esse documento implica uma reinterpretação do conceito de educação especial, enfatizando a importância de promover a igualdade de acesso à educação, sem barreiras e de acordo com as necessidades individuais de cada pessoa. A Convenção da Guatemala estimulou a implementação de medidas e políticas que garantam a inclusão educacional, como a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a disponibilização de recursos de apoio, a formação adequada dos professores e a promoção de um ambiente escolar acessível e acolhedor.

O Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção da Guatemala no Brasil, reforçou o compromisso do país com os direitos das pessoas com deficiência, impulsionando a adoção de políticas e práticas inclusivas na área da educação. Ele contribuiu para uma mudança de paradigma, colocando a igualdade de acesso à educação como um direito fundamental e não mais como um favor ou benefício concedido às pessoas com deficiência.

Em resumo, a Convenção da Guatemala e seu decreto de promulgação têm sido instrumentos essenciais para fortalecer a educação inclusiva e garantir que todas as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essas iniciativas legais e políticas refletem mudanças na concepção do Brasil, no reconhecimento em promover uma educação inclusiva ao garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas e de qualidade, destacando a importância de criar ambientes educacionais que valorizem a diversidade e que garantam a participação plena de todos, por meio de ações governamentais e políticas específicas, leis e políticas que serão detalhadas e referenciadas no transcorrer de todo texto. Na visão de Sasaki (2002, p. 16), “é bastante visível o crescente movimento inclusivista, alimentado pela adesão de setores da sociedade (escolas, associações, empresas, órgãos governamentais, instituições especializadas, mídia etc.) aos princípios da inclusão social”.

O direito à educação para todos não se limita somente a cumprir e aplicar o que está na lei, mais sim, buscar mecanismos igualitários e com equidade que visem o acesso e a permanência de estudantes Público da Educação Especial (PEE)¹. Com certeza, a capacitação dos professores e demais profissionais da educação é um elemento crucial para a efetivação das políticas de inclusão. A formação adequada e contínua desses profissionais é fundamental para que eles estejam preparados para lidar com a diversidade de estudantes em suas salas de aula, incluindo os estudantes PEE.

A formação dos professores deve abranger não apenas o conhecimento teórico sobre as diferentes deficiências e necessidades educacionais, mas também compreender o direito de ser

¹ O Ministério da Educação Especial (PEE) está definido na LDB de 1996, que foi atualizada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Esse público inclui educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, com a publicação do Manual de Diagnóstico e Estatística das Transtornos Mentais- DSM-5, os antes chamados transtornos globais do desenvolvimento passaram a fazer parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

diferente, acolher este estudante de forma plena, sem segregar e além de tudo orientar, mediar, tornando a escola em emancipadora em todo processo.

Além disso, é essencial que haja um trabalho de orientação contínuo com os professores, promovendo espaços de reflexão, troca de experiências e suporte técnico-pedagógico como bem afirma Freire (2015, p. 40) sobre esta questão: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação e orientação dos professores contribuem não apenas para a melhoria do atendimento aos estudantes PEE no ambiente escolar, mas também para o fortalecimento de uma cultura e uma sociedade detentora de seus direitos e deveres. Essa abordagem beneficia não apenas aqueles com deficiência, mas também todos os demais, criando um ambiente educacional e uma sociedade mais rica, diversificada e acolhedora. Portanto, investir na formação continuada dos professores e profissionais da educação é fundamental para a efetivação das políticas de inclusão e para garantir que todos os estudantes tenham equidade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade. Nesta lógica, Saviani (2007) reflete que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p. 154).

Ao buscar adotar os princípios da Educação Inclusiva, como a democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade, reforçamos as mudanças a serem feitas nas escolas regulares para que se tornem em unidades inclusivas, levando em consideração as necessidades dos estudantes em diversas dimensões de acessibilidade. De acordo com Sasaki (2009), as seis dimensões de acessibilidade são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

A identificação e eliminação das barreiras em todas essas dimensões são essenciais para promover uma educação inclusiva e democrática, que ofereça oportunidades de aprendizagem

para todos os estudantes, independentemente de suas características. Isso requer um esforço conjunto de professores, gestores escolares, órgãos públicos e da sociedade como um todo para garantir uma educação de qualidade social, baseada na igualdade de direitos e na valorização da diversidade. Assim sendo, a acessibilidade representa uma característica desejável, uma conveniência que almejamos observar e experimentar em todas as esferas e facetas das ações humanas. Quando a acessibilidade é concebida com base nos fundamentos do Desenho Universal, ela proporciona vantagens para todas as pessoas, com ou sem deficiência (Sasaki, 2009). A proposta de ensino baseada no Desenho Universal da Aprendizagem-DUA segundo Zerbato; Mendes (2021, p. 4) “visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender”.

No entendimento de Cabral e Melo (2017), diante desse panorama, sobre o qual não se pretende atenuar as diversas possibilidades de provisões educacionais, é inevitável corroborar com a multiplicidade de caminhos construídos que se convergiram, ao longo dos anos, em um destino comum: o de responder às necessidades educacionais de seus estudantes. Assim, a Educação Especial Inclusiva promove inúmeras estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem, promovendo a acessibilidade, caminhando em busca de um ensino de qualidade e equidade para todos. Desta maneira, as instituições escolares devem contribuir para que toda comunidade escolar faça parte deste movimento e compreenda a importância de respeitar e participar de todo processo.

Nesta mesma perspectiva, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) reiteram que

Essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e, estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio (p. 04).

A visão das autoras supracitadas vai ao encontro do que o Art. 5 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) prega, ou seja,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Compreender a importância do desenvolvimento de políticas públicas educacionais e sua implementação na sociedade é fundamental para promover uma nova concepção de escola inclusiva, na qual os professores e toda a comunidade escolar estejam preparados para reconhecer e valorizar as diferenças educacionais.

Ao contextualizar a importância de documentos internacionais e sua relação com a legislação brasileira, é possível compreender o embasamento e a fundamentação dos direitos e políticas voltadas para a inclusão educacional. Essa compreensão permite uma reflexão mais aprofundada sobre as ações e relações que devem ser estabelecidas para promover uma educação inclusiva e equitativa, na qual todas as pessoas sejam valorizadas e tenham suas necessidades atendidas de forma adequada.

Durante muito tempo, a Educação Especial no Brasil foi limitada a uma forma de assistência aos estudantes com deficiência. O processo educacional era considerado impossível e impraticável, resultando apenas em um atendimento clínico. Essa abordagem negava às pessoas o direito de participar plenamente da sociedade. É importante ressaltar que práticas discriminatórias, segregacionistas e excludentes permearam a história da educação no país, deixando marcas profundas que ainda são visíveis atualmente. O Brasil iniciou uma busca pela promoção de uma educação inclusiva e igualitária, por meio da implementação de políticas públicas que visam combater a exclusão de grupos sociais, especialmente pessoas com deficiência. Essas políticas têm como objetivo garantir os direitos fundamentais desses indivíduos, como saúde, transporte, moradia e, sobretudo, educação, como bem afirmam Almeida *et al.* (2007, p. 329),

No Brasil, a implementação da inclusão é pontuada por um conjunto de leis e documentos subsidiários oficiais, que possibilitam a criação e a execução de políticas públicas tanto de uma educação inclusiva quanto de formação de professores, na tentativa de amenizar os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente de educar a todos, principalmente, para o trabalho (p. 329).

Um dos principais focos dessa iniciativa foi a inclusão dos estudantes PEE nas salas de aula das escolas brasileiras. Esse movimento visava assegurar que crianças, jovens e adultos com “necessidades educacionais especiais” fossem inseridos em ambientes educacionais regulares, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais estudantes. Para isso, buscou-se garantir o acesso, a permanência e a adequação do currículo de acordo com as especificidades de cada estudante.

No entanto, mesmo com os avanços conquistados, ainda existem desafios a serem enfrentados. É necessário redefinir práticas educacionais, alocar recursos financeiros e

pedagógicos e investir na formação de professores, para que estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, pela perspectiva da inclusão. Dessa forma, é crucial não apenas considerar os recursos e estratégias a serem empregados, mas também adotar uma concepção abrangente, examinando tanto o ambiente educacional externo quanto o funcionamento interno da instituição (Silva; Carvalho, 2017).

A adoção de novas perspectivas é essencial para proporcionar uma educação autêntica aos estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças e especificidades. Isso implica em romper com modelos educacionais tradicionais e estabelecer práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todos os estudantes. Para a compreensão de Almeida *et al.* (2007), além disso, é importante compreender que a inclusão escolar vai além de simplesmente permitir o ingresso de estudantes com deficiência em salas de aula comuns, sem considerar as complexidades envolvidas, é preciso promover uma cultura de inclusão e combater estigmas e preconceitos que ainda permeiam a sociedade.

A busca por uma educação inclusiva não se restringe apenas à escola, mas reflete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é fundamental que todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, educadores, famílias e a própria comunidade, estejam engajados nesse propósito, trabalhando juntos para superar desafios e garantir a plena inclusão de todos os estudantes. Na concepção humanizadora defendida pelos aportes freirianos, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2015, p.39).

De acordo com a visão humanizadora de Paulo Freire, a prática docente crítica é essencial para promover essa inclusão. Portanto, significa que os professores não devem apenas transmitir informações, mas também refletir constantemente sobre suas práticas e suas implicações na vida dos estudantes e de toda sociedade. Eles devem se envolver em um movimento dinâmico e reflexivo entre o fazer e o pensar sobre o fazer, buscando compreender as necessidades e realidades dos estudantes, respeitando suas experiências e trabalhando para criar um ambiente educacional mais inclusivo e significativo. Nesse mesmo movimento Saviani (2007, p. 154) afirma em seu texto:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (p. 154).

Ao retomarmos os documentos legais, com foco no direito à escolarização de estudantes com TEA, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelecem que a educação é um direito de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência. Ambas as legislações enfatizam a importância de garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, promovendo o pleno desenvolvimento do estudante, de acordo com suas necessidades educacionais. Essas leis são fundamentais para impulsionar a busca por uma educação inclusiva e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

No art. 205 da constituição, com a finalidade de desenvolver o indivíduo em sua plenitude, assegurando o pleno exercício da cidadania, a educação passa a ser um direito de todos e um dever do Estado e, para atender mais precisamente os estudantes com deficiência, o art. 208 vem garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, os direitos fundamentais como a educação, além dos direitos políticos e civis, passam a ser assegurados. Ela abandona o assistencialismo e passa a adotar, como modelo, a integração social destes indivíduos (Costa, 2008). Numa análise, Mendes (2019) expressa que

A Constituição Federal de 1988 definiu que o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita era um direito público subjetivo, além de garantir a matrícula preferencialmente no ensino regular e o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) para atender as necessidades diferenciadas destes estudantes (p.6).

Reforçando o princípio da educação inclusiva e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a LDB, vai enfatizar que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo sua integração em todos os níveis e modalidades de ensino. A LDB de 1996, em seu art. 58² vai definir, dessa forma, a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e completa, no inciso I, que

² Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Quando necessário haverá, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e em seu inciso II que “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”.

Portanto, é possível identificar, de acordo com a referida lei, mesmo com um movimento em prol da remoção de barreiras à inclusão, é facultado a inserção de estudantes PEE no ensino regular, à medida que se dará de forma preferencial. Contudo essa legislação deve estabelecer bases sólidas para a promoção da inclusão educacional, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, tenham o direito à uma educação de qualidade, prevendo medidas de apoio e recursos específicos para garantir a igualdade de oportunidades no ambiente escolar, como a disponibilização de professores de apoio, adaptação de materiais didáticos, adequação curricular e acessibilidade física, comunicacional, entre outras. A educação é um direito básico e irrevogável para o desenvolvimento, formação e construção de uma sociedade, possibilitando a inserção da diversidade em todos os espaços sociais, principalmente no ambiente escolar.

Outro documento nacional que podemos considerar importante, pois desempenha um papel fundamental na regulamentação da Lei nº 7.853 de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, é o Decreto Nº 3.298, promulgado em 1999. Este decreto tem como objetivo consolidar as normas de proteção e garantir os direitos das pessoas com deficiência, além de abordar outras medidas relacionadas ao tema.

Uma das principais contribuições deste Decreto é estabelecer critérios e parâmetros para a definição da deficiência, reconhecendo a diversidade de condições e necessidades das pessoas nessa situação. Além disso, o Decreto determina a criação de órgãos responsáveis pela implementação da política de inclusão, bem como estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade e igualdade de oportunidades.

No âmbito da educação, ele estabelece a obrigatoriedade de escolas e instituições de ensino garantirem a inclusão de estudantes com deficiência, por meio da adoção de medidas que promovam sua participação plena e efetiva no ambiente educacional, o que inclui a oferta de recursos e apoios necessários, adequações curriculares e a formação dos profissionais da educação com vistas a uma educação inclusiva.

Em suma, o Decreto Nº 3.298 desempenha um papel relevante na regulamentação e implementação da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando

diretrizes e normas de proteção, além de promover ações e medidas que visam à inclusão e garantia de direitos das pessoas com deficiência em diferentes áreas da sociedade, incluindo a educação. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (DECRETO ° 3.298, 1999).

Sobre os tipos de deficiência, França (2013, p. 60-61) traz a conceituação envolvida entre as definições do Modelo Médico de: i. Deficiências (*disability*), ii. Incapacidades (*impairment*) e iii. Desvantagens (*handicap*). Em seu texto essas definições ficam assim descritas:

I. “Deficiência: qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica”;

II. “Incapacidade: restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano”;

III. “Desvantagem: limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo”.

Podemos compreender, pela perspectiva médica descrita pelo autor, que a deficiência é algo intrínseco ao corpo, dessa forma, impedirá a pessoa de desempenhar determinadas tarefas/atribuições que são esperadas que ela cumpra na sociedade em que vive, ou seja, a deficiência causa uma desvantagem a ela perante o meio em que vive. Visão está, apenas da patologia em si, compreendida como uma condição médica que causa limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais na pessoa, não levando em consideração as barreiras sociais que podem contribuir para a desvantagem das pessoas com deficiência.

Muitos defensores dos direitos das pessoas com deficiência argumentam que uma abordagem mais inclusiva, como o Modelo Social de Deficiência, é mais adequada para promover a igualdade e a inclusão. Portanto, o Modelo Social de Deficiência surge como uma

resposta crítica ao Modelo Médico. Além disso, o Modelo Médico é amplamente percebido pela sociedade devido à sua afinidade com o senso comum (França, 2013).

Ao enfatizar as barreiras sociais que podem limitar a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, o Modelo Social de Deficiência destaca que a deficiência em si não é o principal fator que causa desvantagem. Isso chama a atenção para a necessidade de remover essas barreiras para alcançar a inclusão e a equidade. De acordo com Gesser *et al.* (2012) essa abordagem busca desafiar visões da deficiência que limitam a compreensão do assunto a lesões e limitações físicas e pretende uma transformação conceitual ao incluir considerações sociais e políticas em sua análise.

Destarte, o Modelo Social de Deficiência desempenha um papel fundamental na formação e na implementação de políticas públicas que buscam a inclusão, a igualdade de oportunidade para pessoas com deficiência e a eliminação de barreiras na sociedade e no ambiente institucional. No entendimento de Piccolo (2022), eliminar essas barreiras através da luta contra a discriminação institucional baseada na capacidade é crucial para permitir que as escolas desempenhem um papel efetivo na formação de uma sociedade democrática, equitativa e caracterizada por relações igualitárias. Tal modelo desafia a visão tradicional da deficiência como uma condição médica e promove uma abordagem mais abrangente que considera as barreiras sociais e a necessidade de adaptação da sociedade para atender às necessidades de todos os seus membros, independentemente de suas capacidades funcionais. Mendes (2006) ainda complementa que num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo.

Retomando os documentos legais, logo após a promulgação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1999, é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172), em 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos. Os objetivos principais deste documento são: i. elevar o nível educacional da população de forma abrangente; ii. melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; iii. reduzir as desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e à permanência bem-sucedida na educação pública; além de iv. promover a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Tais metas podem ser alcançadas por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como da participação da comunidade escolar e dos conselhos escolares ou estruturas semelhantes. Essa iniciativa

desempenhou um papel significativo na construção de um sistema educacional inclusivo capaz de atender à diversidade humana presente nas escolas.

Silva (2008, p. 52), corrobora com tal premissa quando aponta, em seu texto, que

[...] a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas, passa a propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade.

O texto regulamentar destacou a necessidade de programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores e adaptação dos estabelecimentos para atender às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando a avaliação escolar recomenda se o atendimento especializado em estabelecimentos específicos, as diretrizes, para essa modalidade, deveriam constar no capítulo sobre Educação Especial.

A formação de recursos humanos com capacidade para atender os estudantes PEE em diferentes contextos educacionais, incluindo creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições especializadas, foi estabelecida como uma prioridade no PNE. Reconhece-se amplamente as dificuldades enfrentadas pelos professores devido às condições de trabalho e às restrições na formação profissional, agravadas pela alta proporção de estudantes por turma e infraestrutura inadequada. Nesse contexto, é crucial que os professores estejam devidamente preparados.

Em consonância com a visão de uma educação inclusiva vislumbrada por diversos países, em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica", aprovadas pela Resolução CNE/CBE Nº 2. Essas diretrizes são fundamentadas na LDB-9.394/1996 e estabelecem que a Educação Especial deve ser ofertada em todas as instituições escolares que oferecem os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino previstos na LDBEN.

O objetivo dessas diretrizes é promover o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais dos estudantes, por meio de um projeto pedagógico que inclua os estudantes com "necessidades educacionais especiais". O CNE orienta que todas as instituições escolares devem se organizar para atender a essas diretrizes, aplicando-as a todos os níveis e modalidades de ensino. Isso implica na flexibilização e adequação curricular de acordo com as necessidades dos estudantes, respeitando suas particularidades e promovendo seu progresso escolar. O objetivo é garantir condições essenciais para uma educação de qualidade para todos.

No entanto, é importante destacar que o mesmo documento apresenta a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Essa questão gerou um debate sobre os princípios básicos da inclusão, pois a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado vai de encontro ao objetivo de promover a inclusão e a participação plena dos “estudantes com necessidades educacionais” na escola regular. Matos e Mendes (2014, p.1) acrescentam apontando que “a atual política nacional em educação especial, problematizando seus resultados no que se refere ao acesso e garantia do direito à educação do público alvo da Educação Especial, com a previsão de escolarização nas classes comuns do ensino regular”.

Apesar dos avanços na legislação, conforme apontado por Mendes (2019), os dados sobre as matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais (PEE) em escolas comuns no ano de 2002 revelam uma situação ainda incipiente. Dos 448.617 alunos nesse grupo, apenas 110.536 estavam matriculados em classes comuns. Isso significa que, embora garantias legais como as estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 assegurem a acessibilidade, inclusão em todos os níveis educacionais, adequação do currículo, participação e aprendizado a todas as pessoas com deficiência no sistema educacional, a efetiva inclusão em classes regulares era limitada, com 75% das matrículas ainda concentradas em instituições especializadas ou classes específicas.

Entretanto, é interessante notar que houve uma mudança significativa ao longo dos anos. No Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na educação especial aumentou para 1,5 milhão. Dentro dessa categoria, ao considerar a faixa etária de 4 a 17 anos, observa-se um progressivo aumento percentual de alunos matriculados em classes comuns. Essa evolução sugere uma tendência positiva em direção à efetivação da inclusão desses estudantes no ambiente escolar regular.

Certamente, as ações e políticas mencionadas foram passos importantes para promover o movimento de inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles que são PEE. A seguir, iremos apresentar um breve resumo dos principais documentos legais nacionais:

Em 2002, o Ministério da Educação estabeleceu a *Portaria N° 2.678*, que visava adotar uma política nacional de diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille, com foco especial na Língua Portuguesa. Essa ação buscava garantir a formação intelectual, profissional e cultural dos cidadãos brasileiros com deficiência visual, seguindo recomendações internacionais.

Em 2003, o Ministério da Educação implementou o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, com o objetivo de promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino. O programa visava preparar os profissionais para oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular.

Em 2005, por meio do *Decreto Nº 5.626*, foi regulamentada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse decreto estabeleceu a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, além de promover a educação bilíngue, com a Libras e a Língua Portuguesa, no ensino regular.

Em 2007, foram implantados os *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal. Esses núcleos têm como objetivo oferecer atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação, seguindo os princípios da educação inclusiva.

Logo em seguida em 2008, foi estabelecida pelo MEC em conjunto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), que tem como objetivo garantir a inclusão, acessibilidade e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto educacional. Esta política, em especial, visa promover uma educação de qualidade para todos os estudantes levando em consideração as diversas necessidades e diferenças dos estudantes. Para Naves *et. al* (2019), a PNEEPEI de 2008 busca uma educação inclusiva através da integração da Educação Especial, focando no AEE, isso significa que a educação para todos, incluindo os estudantes PEE é alcançada ao oferecer a Educação Especial de maneira complementar ou suplementar. Ela reconhece a importância de respeitar as singularidades de cada indivíduo, valorizando a diversidade e proporcionando oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, busca promover a inclusão escolar, garantindo que os estudantes PEE sejam matriculados nas classes comuns do ensino regular, sempre que possível. Além disso, enfatiza a importância da acessibilidade, eliminando barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais no ambiente escolar. A PNEEPEI assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, visando alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de acordo com as características, interesses e necessidades de aprendizagem de cada indivíduo (art. 27).

Para alcançar esses objetivos, a PNEEPEI prevê a oferta do AEE, que consiste em serviços, recursos e estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades dos estudantes, além de incentivar a formação e capacitação dos profissionais da educação para que possam promover uma educação inclusiva de qualidade (Brasil, 2008).

Em resumo, a PNEEPEI é um documento que orienta as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, com o propósito de garantir a inclusão, acessibilidade e permanência dos estudantes PEE, contribuindo para uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e diferenças em todo o contexto educacional. Conforme o MEC/SEESP (2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, s.p).

Concordando com a PNEEPEI, Matos e Mendes (2014), defendem a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do Público da Educação Especial.

Em 2009, a Resolução MEC CNE/CEB nº4, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu art. 5º explica:

O Atendimento Educacional Especializado-AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Desse modo em seu art. 10, o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (MEC, 2009).

Compreender a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, de forma crítica e reflexiva, significa criar condições que valorize as singularidades e características destes educandos, proporcionando uma educação de qualidade e com equidade para todos. Entretanto, isso requer mudanças e transformações de paradigmas em todo o sistema educacional, além do social e do cultural buscando oferecer/oportunizar o acesso desse indivíduo ao conhecimento respeitando seus limites, suas características e suas capacidades para a construção do aprender, saber e fazer. Compete ao professor disponibilizar ao educando oportunidades para seu desenvolvimento como parte principal de todo processo, corroborando com a perspectiva de Freire (2015) quando diz que o sujeito passa a fazer parte também da produção do saber e que o professor deve se convencer definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Em 2011 é instituído o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, pela então presidente Dilma Rousseff, pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que estabelece em seu art. 3º as diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;

V - prevenção das causas de deficiência;

VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;

VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade;

VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Logo após o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, é publicado o *Decreto 7.611* de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, inclui e dá nova redação ao Art. 14 do Decreto 6253/2007

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (grifo nosso)

Apesar de todo avanço nas políticas de Educação Inclusiva, com a publicação deste decreto, levanta-se preocupações quanto aos princípios de inclusão e educação especial, ao permitir a contabilização de matrículas em instituições especializadas para a distribuição de recursos do FUNDEB. Essa prática, que inclui matrículas em classes especiais ou escolas especializadas, pode incentivar a segregação de estudantes em ambientes específicos, afastando-se do objetivo de inclusão plena em classes regulares. Portanto, Saviani (2007, p.156) afirma,

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana.

Mudanças estas, que transformam consideravelmente as estruturas, os modelos de funcionamentos e objetivos condizentes com uma educação de qualidade para todos. Educação está vinda de um processo longo de lutas e resistência, em busca de valores de inclusão, diversidade e equidade.

A implementação do novo PNE, em 2014, trouxe importantes diretrizes para a política educacional brasileira. Uma das metas do PNE, que gerou discussões, refere-se à educação especial e à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme explicitado no texto, Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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.

A ênfase na universalização do acesso à educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos representa uma abordagem positiva, alinhada com a busca por igualdade de oportunidades. Destaca-se a importância de assegurar que todos, independentemente de suas condições, cor, raça, sexo, credo, idade ou outras formas de discriminação, tenham o direito garantido à educação. Para Cury (2013, p. 202):

[...] o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça.

A referência a um sistema educacional inclusivo ressalta a importância de criar ambientes que promovam a diversidade e a equidade. No entanto, é essencial avaliar constantemente a eficácia dessas práticas e realizar ajustes conforme necessário para garantir uma inclusão efetiva. Portanto, torna-se imprescindível compreender a definição de sistema, a qual, conforme a visão de Saviani (2008, p. 2015), é entendida como:

[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, o sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes).

Essa dualidade de acordo com o autor citado, entre autonomia e normas compartilhadas destaca a complexidade e a necessidade de equilíbrio na implementação de políticas educacionais, especialmente no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme proposto pela Meta 4 do PNE.

Dentro dessa perspectiva crítica, é crucial avaliar como essas normas e a autonomia são efetivamente aplicadas na prática educacional para garantir que a inclusão seja promovida de maneira eficaz, respeitando a diversidade de necessidades dos estudantes e garantindo o acesso equitativo à educação. Implicando não apenas na criação de estruturas e normativas, mas

também na implementação prática e na constante avaliação para assegurar a efetividade das políticas inclusivas no âmbito do sistema educacional.

No caminho destas políticas direcionadas à inclusão, em 2015, foi promulgada a *Lei Brasileira de Inclusão* (Lei nº 13.146), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, legislação nacional que visa assegurar os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida, incluindo o direito à educação.

A LBI tem como objetivo principal promover a inclusão das pessoas com deficiência em todas as suas formas, garantindo o pleno exercício de seus direitos e a participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. No que diz respeito à educação, a lei estabelece diretrizes e medidas para garantir o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entre os principais pontos relacionados à educação, presentes na LBI, destacam-se:

- I. Garantia de igualdade de condições e oportunidades no acesso à educação, sem discriminação;
- II. Oferta de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino;
- III. Adaptação de currículos, metodologias e avaliações, de modo a atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência;
- IV. Fornecimento de recursos de acessibilidade, como materiais didáticos em formatos acessíveis, apoio técnico-pedagógico e tecnologias assistivas;
- V. Promoção de ações para a capacitação de professores e demais profissionais da educação em relação à inclusão de pessoas com deficiência;
- VI. Estímulo à participação da família e da comunidade na educação inclusiva;
- VII. Garantia do direito à matrícula, permanência e progressão escolar dos estudantes com deficiência, assegurando os apoios necessários para sua plena participação;
- VIII. Criação de serviços e recursos de apoio especializado, como salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Essas são apenas algumas das disposições presentes na LBI relacionadas à educação. A legislação busca consolidar os princípios de inclusão e igualdade, visando a garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas com deficiência. Conforme o art. 2º da lei supracitada:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais

barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em relação à educação, cada indivíduo requer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e para o pleno exercício da cidadania, como bem afirma em seu art. 27:

A Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Além disso, a LBI ressalta a importância das instituições escolares garantir estratégias coesas de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes de forma individual ou coletiva em ambientes que proporcionem o desenvolvimento pleno dos mesmos, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; visando à acessibilidade de todos os estudantes no sistema regular de ensino.

Acerca da acessibilidade, lembramos que o Decreto n. 5.296 (Brasil, 2004) afirma que ela é condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. Batista e Cardoso (2020) complementam dizendo que a acessibilidade está vinculada à superação das barreiras que estão relacionadas ao espaço físico classificadas como arquitetônicas, instrumentais e ao relacionamento interpessoal ou as comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais.

Nesta mesma direção, Matos e Mendes (2014) já haviam destacado que

O direito à acessibilidade das pessoas com deficiência está hoje respaldado por vários tratados, programas e legislações internacionais e nacionais, sendo este o resultado de um longo processo de organização, conflitos e constantes reivindicações das entidades e movimentos das pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais (p.10).

Portanto, a acessibilidade, na prática, busca assegurar que as pessoas com deficiência tenham igualdade de oportunidades no acesso à educação, participação plena nas atividades escolares e desenvolvimento de seu potencial. É um princípio fundamental para a promoção de

uma educação inclusiva e de qualidade, que reconheça e respeite a diversidade humana. Para Lopes e Fabris (2013, p. 107) “a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive.”

A própria Declaração de Salamanca já havia destacado a necessidade da acessibilidade para este público específico, conforme retomamos aqui:

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2004, p. 33).

Devemos ressaltar que a inclusão escolar tem início ainda na educação infantil, mesmo para as crianças PEE, como bem destacado no PNEEPEI (BRASIL, 2008) quando afirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa *todos os níveis* (grifo nosso), etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Segundo Carvalho (1999), na área da Educação Especial,

A remoção de barreiras tem sido examinada sob o aspecto da acessibilidade -barreiras arquitetônicas – e sob o aspecto psicológico-barreiras atitudinais. Ambos os aspectos se revestem da maior importância e, apesar dos progressos, ainda há muito o que fazer, no sentido de promover o respeito aos direitos de cidadania dos portadores de deficiência (p.56).

Neste sentido, intui-se que seja necessário oferecer, organicamente, alguns aspectos primordiais, tais como: estrutura organizacional, estrutura física, orçamento, equipe de profissionais e definição do público-alvo a ser atendido. Isso, sem contar na promoção de iniciativas que permeiam a cultura institucional para superar a invisibilidade social dessa população (Cabral; Melo, 2017). Para Rocha e Oliveira (2022), a maneira pela qual a pessoa com deficiência é percebida na LBI e os ganhos que isso traz são áreas de progresso na exploração desse tópico e na formação de uma sociedade mais inclusiva em relação às diversidades.

Porém, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, publicado no Diário Oficial da União, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, em seu Art. 6º apresenta as diretrizes para a implementação dessa Política:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

Constatamos que as mudanças ocorridas neste decreto, principalmente no artigo referido anteriormente, remodela todos os princípios e diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva adotados desde 2008 em nosso país, mudanças estas que representa retrocesso ao atendimento de pessoas com deficiência, ao inserir possibilidades de escolha, quanto ao local em que os estudantes com deficiência poderão estudar, ou seja, em escolas regulares, classes especiais, escolas especiais ou escolas bilíngues (Libras), contribuindo para a flexibilização do princípio da inclusão, ficando a critério dos pais ou responsáveis por esta escolha. Este fato poderia contribuir para um movimento de segregação e exclusão, pois abre brechas para criação de escolas e classes especiais, promovendo a discriminação com base na deficiência, retirando completamente o direito dos estudantes com deficiência a terem acesso a uma escola regular, a convivência com outras crianças e a um currículo que atenda suas necessidades educacionais, assegurando a diversidade e a equidade de todos no mesmo ambiente. Além disso, o decreto promoveria a desqualificação da educação pública, reforçando indícios para privatização e conseqüentemente desvios de recursos públicos para entidades privadas, retirando do Estado o seu papel fundamental, que é, promover e assegurar os direitos de todos os cidadãos.

Landim e Rebelo (2023), em um artigo reflexivo acerca do referido decreto, constata algumas questões:

A aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito; a visão humanista inicialmente estabelecida, foi substituída, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias... Verificamos no Decreto n.10.502/2020 não só a violação dos direitos humanos desses alunos, que estão sendo afastados de seus direitos a igualdade de oportunidades de frequentar a escola comum/regular, mas notadamente, do direito da população em viver em uma sociedade plural e diversa, sem discriminações de qualquer

natureza. Ressalta-se que a proposta de atualização esboçada na PNEE-2020 não pode ser entendida como um ordenamento jurídico que propicia avanços na área da educação especial, do mesmo modo, não apresenta consonância com a perspectiva inclusiva, gerando impactos significativos no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (p. 22 - 27).

Após mobilização contrária de pesquisadores e sociedade civil (Landim; Rebelo, 2023), o Decreto foi revogado, em janeiro de 2023, pelo atual presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva através do decreto nº 11.370, que retoma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O novo Decreto ressalta a importância dos estudantes com deficiência estarem e participarem do ambiente escolar com outros estudantes, sem nenhuma forma de preconceito e discriminação, possibilitando o aprendizado e a formação social e cultural.

Recentemente foi instituído o Decreto Nº 11.793, de 23 de novembro de 2023 que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite³, com a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”. Em suas diretrizes cita o enfrentamento do capacitismo, da violência contra pessoas com deficiência, a promoção do direito à educação, sendo que as “políticas, os programas e as ações integrantes do Novo Viver sem Limite e as respectivas metas serão estabelecidas pelo Comitê Gestor da Câmara Interministerial dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD)”.

Dessa forma, a cada dia, a Educação Especial na ótica da Educação Inclusiva está se tornando essencial na sociedade, ocorrendo em meio a um processo de conscientização da sociedade mediante o acesso à informação e ao conhecimento. No entanto, ainda se faz necessário e urgente que políticas públicas, que asseguram o direito das pessoas com deficiência, sejam efetivamente colocadas em prática e não fiquem apenas em discursos e no papel.

1.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O Público da Educação Especial (PEE) está definido na LDB de 1996 e que foi modificada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, inclui educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

³ O Decreto entrou em vigor no dia 23 de dezembro de 2023.

Como já esclarecido anteriormente, é importante frisar que o termo “transtornos globais do desenvolvimento” é atualmente conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com base no DSM-5⁴, conforme nos esclarecem Araújo e Lotufo Neto (2014, p. 70), “os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro do Autismo”. Como explicam os autores

A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 70 e 72).

Estudantes com o TEA possuem necessidades particulares e específicas que requerem uma adaptação e adequação significativa no ambiente escolar. Portanto, é crucial a implementação de políticas públicas de educação voltadas a eles que possam garantir acesso a uma educação inclusiva, de qualidade, que assegurem seus direitos e garantam o cumprimento de suas necessidades educacionais, propondo-se a promover a igualdade de oportunidades e a plena participação dos estudantes com TEA no ambiente escolar. De acordo com Moreira, Damasceno e Sousa (2022, p. 3), “o cenário atual no país revela a existência de políticas públicas para garantia de direitos a grupos sociais historicamente segregados, dentre estes as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Isso implica em incluí-los nas escolas regulares de ensino, proporcionando adaptações/adequações e apoios necessários para que possam participar ativamente das atividades educacionais.

Ao receber um estudante com TEA, grande parte das instituições educativas desconsidera o valor das singularidades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, ao reconhecer como relevantes apenas os critérios dos diagnósticos e prescrições clínicas. Dessa forma, os profissionais da educação se eximem da responsabilidade de promover uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora. Os fatores clínicos não podem ser ignorados, mas, para além deles, é preciso considerar as especificidades de cada sujeito (Orrú, 2012).

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e o respeito às diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (Brasil, 2010). Além disso, é primordial que os profissionais da educação tenham a condição de identificar, compreender e reconhecer as inúmeras singularidades dos sujeitos com TEA, para

⁴ Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 5ª Edição.

que tenham elementos suficientes para oportunizar um ambiente educativo mais significativo, acolhedor, acessível e inclusivo.

Excetuando a implementação de uma legislação específica no atendimento aos estudantes com TEA, é preciso haver mudanças significativas no ambiente escolar, desde à formação dos profissionais da escola à construção de um ensino estruturado e sistematizado com metodologias pedagógicas acessíveis e adequadas conforme as especificidades de cada estudante.

Neste sentido, em 2012 foi instituída a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana⁵ que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa lei representa um importante avanço na garantia dos direitos e na inclusão das pessoas com TEA no Brasil.

A Lei Berenice Piana estabelece diretrizes e medidas de proteção aos direitos das pessoas com TEA, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e assegurando-lhes o acesso a políticas públicas efetivas e a ações voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades. Além disso, a referida lei define critérios para o diagnóstico e identificação do transtorno, oferecendo respaldo legal para o reconhecimento e o atendimento adequado a estas pessoas. Entre os principais pontos abordados pela lei estão:

- I. A garantia de acesso à saúde, incluindo o direito à assistência multiprofissional e a políticas de saúde específicas para pessoas com TEA.
- II. A promoção da inclusão escolar, garantindo o acesso à educação em escolas regulares e a oferta de apoio especializado, conforme as necessidades individuais de cada pessoa com TEA.
- III. O estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias assistivas e terapias que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas com TEA.
- IV. A proteção e a valorização dos direitos das pessoas com TEA em todas as esferas da sociedade, combatendo a discriminação e promovendo a inclusão social.

A Lei Berenice Piana foi um importante marco para a garantia dos direitos das pessoas com TEA no Brasil, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas voltadas para o direito à escolarização e o respeito à diversidade.

⁵ O nome da legislação é uma homenagem à militante e ativista brasileira Berenice Piana. Co-autora da lei, mãe de três filhos, sendo o mais novo com autismo.

Para os efeitos desta Lei, em seu art. 1º, é considerada pessoa com o TEA aquela que possui:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Por meio desta legislação, a pessoa com o TEA é considerada pessoa com deficiência, direito este estabelecido no art. 2º da referida Lei, além de garantir o atendimento especializado a estes estudantes dentro das instituições escolares. Nos últimos anos têm se verificado que o ingresso, na Educação Básica, de crianças, adolescentes e jovens com o TEA vem aumentando gradativamente.

Dados do Censo Escolar de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registraram-se 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, dos estudantes PEE, incluindo os diagnosticados com o TEA, inseridos em classes comuns das escolas da rede pública e privada de todo país. A implementação de legislação específica no atendimento aos estudantes com TEA deve ser acompanhada de mudanças significativas no ambiente escolar.

Segundo o DSM-5 (2014) o TEA é caracterizado por dois domínios principais, sendo A. prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, e B. padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O critério A refere-se aos déficits persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, e podem ser manifestados por características como:

- Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal utilizadas para interação social;
- Falta de reciprocidade social;
- Incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento, entre outros.

O critério B, refere-se aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, e podem ser manifestados por pelo menos duas características, tais como:

- Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;

- Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
- Interesses restritos, fixos e intensos;
- Hiporreatividade a estímulos sensoriais, entre outros.

Além disso, o DSM-5 (2014) também introduziu uma classificação baseada nos níveis de gravidade do TEA, que leva em consideração a quantidade de apoio necessário para lidar com as dificuldades apresentadas. Esses níveis são denominados: Nível 1 (exige apoio), Nível 2 (exige apoio substancial) e Nível 3 (exige apoio muito substancial).

Esses critérios e classificações são úteis para o diagnóstico e a compreensão do TEA auxiliando profissionais de saúde e educadores a identificarem e oferecerem o suporte adequado para estas pessoas.

As manifestações e graus de complexidade a respeito do desenvolvimento da criança/jovem com TEA variam dependendo do nível e idade, por isso, sendo cada um destes únicos ao expressarem tais características. Segundo Orrú (2012, p. 111):

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós.

Os sujeitos com TEA apresentam dificuldades similares entre si; contudo, os graus inseridos no transtorno são diversos. Os déficits e excessos comportamentais que os caracterizam podem levar à limitação da aprendizagem em contextos tradicionais, caso os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem desses estudantes não saibam lidar com certas especificidades (Gomes; Mendes, 2010).

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem se dará de forma ampla e heterogênea, buscando atender as necessidades e potencialidades de cada indivíduo. Acrescentamos aqui a necessidade de se criar uma estrutura educacional de amplo alcance para qualificar os profissionais da educação que lidam com estudantes com TEA, oferecendo suporte efetivo no dia a dia do processo de escolarização, aliada a políticas públicas educacionais que almejam a universalização e a democratização do ensino em consonância com os órgãos públicos, o estado e o município. Carvalho (2005) ressalta a importância de tratarmos da equiparação de oportunidades, para que seja garantido a todos o direito à aprendizagem. Por conseguinte, cabe à Educação constituir um paradigma educacional fundado na equidade.

O reconhecimento das potencialidades dos estudantes e o incentivo à autonomia contribuem no redirecionamento de práticas pedagógicas que repercutem de forma significativa no enfrentamento das adversidades no cotidiano escolar. “O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior, o de conhecer, fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. Quem ensina, ensina alguma coisa, conteúdo a alguém, ao aluno” (Freire, 1992, p.56).

Reconhecer o papel da escola como ambiente centralizador no debate de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, informando e atuando diretamente na exclusão, faz-se necessário ressaltar pontos fundamentais para a consolidação da educação inclusiva em nosso país, a valorização e formação de nossos professores e profissionais da educação, práticas pedagógicas e ações coesas e inclusivas com realidade evidenciando as peculiaridades, a cultura e a diversidade, sendo que estas precisam estar referenciadas no Projeto Político-Pedagógico da escola, a fim de fortalecer e viabilizar a construção de uma sociedade realmente inclusiva.

CAPÍTULO II - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS

No contexto da educação inclusiva e da busca por uma sociedade mais equitativa, a interação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino e a educação especial desempenha papel de destaque e relevância. O PPP serve como documento orientador para políticas e práticas educacionais institucionais, delineando caminhos para planejar e implementar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Ao mesmo tempo, a Educação Especial centra-se em garantir o acesso e a qualidade da educação aos estudantes PEE, garantindo que todos, independentemente das suas capacidades ou especificidades, tenham a oportunidade de participar plenamente do processo educativo.

Neste capítulo exploraremos o diálogo, os conceitos e os princípios fundamentais entre o PPP e sua contribuição à Educação Especial, como ferramenta na promoção de uma educação inclusiva, justa e com equidade.

2.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIMENSÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Os PPPs são a base sobre a qual as instituições de ensino constroem suas práticas, objetivos e rumos. É uma parte crítica da orientação da educação ministrada, delineando objetivos de aprendizagem e identificando caminhos para alcançar uma formação sólida e significativa para os estudantes. Neste capítulo, exploramos as dimensões conceituais e metodológicas do PPP, investigando a sua importância como componente fundamental no desenvolvimento de sistemas educativos eficazes, inclusivos e democráticos.

A construção de escolas democráticas e sobretudo inclusivas, começa pela construção de um Projeto Político-Pedagógico que é componente fundamental da identidade e organização de todo o ensino e aprendizagem nos ambientes educativos. De acordo com Mendel (2012), a concepção do Projeto Político-Pedagógico de cada escola é exclusiva e única, uma vez que reflete a identidade singular de cada instituição educacional.

O PPP é um documento construído de forma ampla, participativa, coletiva, flexível e aberta, ou seja, de forma democrática e que envolve toda comunidade escolar, na organização e integração das práticas pedagógicas que serão executadas em todo o processo de transformação da instituição escolar. Segundo Vasconcellos (2021) o PPP é composto por três partes articuladas entre si em sua estrutura: Marco Referencial (Posicionamento/Ação

Educativa), Diagnóstico (Necessidades e análise da realidade da instituição) e Programação (Proposta de ação).

- *Marco Referencial*: parte que estabelecerá os valores, princípios e a filosofia que buscará um caminho a ser seguido pela instituição escolar e descrição da identidade da escola;
- *Diagnóstico*: parte da avaliação situacional da instituição escolar, análise das necessidades existentes na instituição;
- *Programação*: se refere ao conjunto de ações e metas que pretende ser implementadas pela instituição escolar, para alcançar os objetivos educacionais.

Dessa forma, o PPP torna-se uma ferramenta de reflexão e discussão sobre todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, levando a escola a construir sua própria identidade e autonomia na tomada de decisões coletivas. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 24):

O PPP é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define, claramente, o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Portanto, o autor supracitado define o PPP como um plano estratégico global das instituições educacionais. Pode ser entendido como uma sistematização contínua de um processo de planejamento participativo que evolui e avança ao longo do tempo, refletindo o compromisso da escola com o seu desenvolvimento contínuo. O PPP não só define claramente o tipo de ação educativa que a escola pretende realizar, mas também baseia essa ação em intenções claras e numa análise cuidadosa da realidade. Nesse sentido, não se trata de um documento estático, mas de uma ferramenta dinâmica que orienta e potencializa a missão educativa de uma instituição e se adapta às mudanças e desafios que surgem ao longo de sua trajetória. Segundo Mendel (2012):

O ideal que se busca, por meio do PPP, não pode ser estático, devendo sempre ser renovado, pois quando se dá um passo enxerga-se a realidade mais detalhadamente e novos aspectos são observados que antes não haviam sido percebidos. Esse ideal a ser alcançado deve ser algo possível de ser realizado, de maneira que, passo a passo, o PPP possa se tornar mais ousado, abrangente e comprometido com a inovação (p.51).

A LDB de 1996, reconhece o PPP como um instrumento fundamental para a gestão democrática e a qualidade da educação no Brasil. Em seu art. 12 ela enfatiza a importância da participação da comunidade escolar na sua construção e destaca seu papel na definição de objetivos educacionais, na avaliação da qualidade do ensino, na democratização e na autonomia das escolas. De acordo com Mendel (2012, p. 4), na LDB estão incluídos três eixos relacionados a construção do PPP:

- O eixo da flexibilidade está vinculado à autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico;
- O eixo de avaliação que reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público;
- O eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino público, que será definida em cada sistema de ensino.

Já nos artigos 13 e 14, são definidas as incumbências docentes com relação ao projeto pedagógico e as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Portanto, o PPP é um documento que direciona a organização e o funcionamento de uma escola. Ele estabelece os princípios, objetivos, diretrizes e ações pedagógicas que norteiam o trabalho educativo na instituição. Ainda segundo Figueiredo e Botelho (2018, p. 2), “o

Projeto Político-Pedagógico é fundamental para o bom funcionamento da escola, uma vez que norteia as ações pedagógicas no ambiente educativo”.

Dessa forma, o PPP desempenha um papel fundamental na organização e no direcionamento das ações educativas da escola, contribuindo para a qualidade e efetividade do ensino e aprendizagem. Ele reflete a identidade da escola e sua visão de educação, considerando as necessidades e realidades locais. Nele, são definidos os princípios pedagógicos que embasam o trabalho da escola, as metas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, os métodos e estratégias de ensino, as formas de avaliação, as atividades extracurriculares, a gestão escolar, entre outros aspectos.

Ainda, de acordo com Vasconcellos (2021, p. 29) temos, então, como finalidades do PPP:

- Resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho; superar a crise de sentido;
- Ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- Dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;
- Ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas. Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- Diminuir o sofrimento; aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho;
- Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (“caminhar com as próprias pernas”) e na criatividade (descobrir o próprio caminho);
- Colaborar na formação dos participantes.

Quando consideramos a elaboração de um projeto nas escolas, é fundamental que examinemos nossos pensamentos e nos concentramos no que desejamos e precisamos concretizar. Isso nos permite buscar a participação de todos os envolvidos e garantir a realização bem-sucedida das metas estabelecidas, alinhando-as com o plano de ensino previamente estabelecido. Para Veiga (2013, p. 12), ao construirmos os projetos de escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o impossível”. Portanto, a escola não deve apenas considerar seus recursos e

limitações atuais, mas também aspirar a alcançar resultados que possam inicialmente parecer desafiadores ou impossíveis.

Nesse contexto, o PPP deve ser construído em conjunto, com a participação de todos os profissionais da educação, objetivando não somente cumprir a legislação referenciada, entre outros documentos oficiais, mas é necessário construir e definir estratégias para a análise do mesmo, a fim de promover mudanças necessárias ao longo de todo processo de ensino, ressaltando sempre a participação de todos.

A elaboração do PPP necessita não somente da participação, mas também da articulação de todos os segmentos que envolvem e compõem toda a comunidade escolar (diretores, analistas pedagógicos, professores e pais), dessa forma, quanto maior a participação de todos na construção do referido documento, maior será sua autonomia para que realmente ele aconteça, autonomia está assegurada no art.15 da LDB (1996):

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL,1996).

Portanto, não inclui apenas os diretores e professores, mas também coordenadores, orientadores, funcionários e, fundamentalmente, a comunidade escolar como um todo. Para Mendel (2012, p. 3) “o PPP refere-se à escola cidadã, deve ser um processo dialógico, incluindo a participação de todos”. A colaboração de todos os atores é determinante para assegurar que o PPP represente fielmente a identidade da escola, seus valores, objetivos educacionais e estratégias pedagógicas. Ele define claramente o tipo de ação educativa que se pretende realizar, conforme afirma Veiga (2013, p. 13) “ele busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” Assim, qualquer plano educacional elaborado pela escola é inerentemente um projeto político, uma vez que está estreitamente ligado ao compromisso sociopolítico da instituição e aos interesses genuínos e coletivos da comunidade escolar. Ainda na perspectiva de Vasconcellos (2021, p. 24), é possível destacar as seguintes características do PPP:

Quanto à abrangência: amplo, integral, global. É o mais abrangente no nível que está se planejando; funciona como uma espécie de “guarda-chuva” para outros projetos, acolhendo, dando unidade e organicidade. Historicamente, nem sempre essa ordem lógica acontece, já que em muitas realidades o Projeto Político-Pedagógico passa a ser sistematizado depois de projetos setoriais ou específicos; o importante é que seja analisada e garantida a articulação coerente entre o particular e o geral.

Quanto à duração: longa. Normalmente, a programação prevê atividades para todo o ano, ou mesmo para vários anos. Enquanto o Diagnóstico e a Programação são

revisitos ano a ano, o Marco Referencial costuma permanecer o mesmo por dois, três ou mais anos.

Quanto à Participação: coletivo, democrático. Embora conte — e até tenha como base — com a participação individual, vai muito além dela, na medida em que implica o envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a instituição, bem como da comunidade educativa.

Quanto à Concretização: processual. Não se esgota na elaboração de um texto ou documento, ou na realização de uma atividade. Vivencia a dialética instituído-instituinte. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Está, portanto, sempre sendo (re)construído.

A construção do PPP é, de fato, um processo em constante evolução, que requer não apenas a sua criação inicial, mas também revisões e adaptações contínuas. Esse documento deve estar sempre aberto à reformulação, alinhando-se com as demandas e necessidades da comunidade escolar. Bussmann (2013, p. 38) nos alerta que “o desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e imediatos”. É essencial que esse processo de construção e reconstrução seja realizado de maneira clara, reflexiva, criativa e inclusiva, com a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente escolar.

A natureza dinâmica do PPP permite que ele responda às mudanças nas políticas educacionais, nas necessidades dos estudantes e na evolução da sociedade. Dessa forma, o PPP se torna fundamental no desenvolvimento da instituição escolar ao longo do tempo, proporcionando um ensino de qualidade, participativo, democrático e significativo para todos os estudantes. Para Veiga (2013, p. 13-14):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Deste modo, o PPP não apenas orienta as práticas pedagógicas a serem adotadas no ambiente escolar de acordo com o planejamento adotado, mas auxilia na criação de um ambiente mais democrático, inclusivo e igualitário, no qual toda comunidade participa ativamente em sua criação. Mendel (2013, p. 42) nos lembra que “como princípio do PPP, a gestão democrática entende que todos os envolvidos no trabalho escolar não devem apenas saber como a escola funciona, mas também participar na definição dos seus rumos”.

Em síntese, a gestão democrática, como princípio central do Projeto Político-Pedagógico (PPP), vai além do entendimento de que os envolvidos no trabalho escolar devem compreender o funcionamento da escola; ela enfatiza a importância de sua participação efetiva na definição dos rumos da instituição. Isso não apenas promove uma cultura de inclusão e responsabilidade compartilhada, mas também fortalece a capacidade da escola de atender às necessidades da comunidade garantindo, assim, um ambiente educacional mais alinhado com as expectativas e valores de todos os seus membros.

2.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A INTERFACE COM A LEGISLAÇÃO E OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e na garantia de que as especificidades e necessidades dos estudantes do PEE sejam contempladas. Segundo Flores, D'Água e Gonçalves (2017, p. 26) “o PPP da escola deveria ser o foco para que mudanças ocorram, pois, um sistema inclusivo depende de um trabalho unificado de toda a equipe escolar”.

O PPP estabelece os valores e princípios fundamentais da escola, enfatizando o compromisso com a inclusão. Essa declaração de compromisso cria uma base sólida para a promoção da diversidade e igualdade de oportunidades entre todos. Isso é essencial para se criar um ambiente em que todos os estudantes se sintam valorizados, incluídos e respeitados. Além disso, o PPP define as estratégias pedagógicas e os recursos disponíveis na escola, para criação de ambientes acessíveis e adaptáveis para o atendimento de estudantes PEE.

O ingresso destes estudantes nas escolas regulares tem representado um desafio não só para as instituições de ensino, mas também para toda a comunidade escolar. Ao considerar as especificidades da Educação Especial, o PPP pode abordar questões como a organização de salas de recursos multifuncionais, a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, a articulação com serviços especializados, a promoção da participação e autonomia escolar, a valorização da diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação. De acordo com Figueiredo e Botelho (2018, p. 6) a autonomia escolar é vista como o momento em que a instituição tem liberdade para definir os caminhos que irá trilhar para atender seus anseios”.

Vasconcellos (2021, p. 30) corrobora os autores acima ao frisar que

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ambiente, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a importância da escola implementar mudanças e transformações não apenas na estrutura física, mas também na proposta pedagógica e no plano de trabalho a ser executado, a fim de assegurar que esses estudantes tenham pleno acesso aos seus direitos e o exercício da cidadania. Segundo Veiga (2012, p. 164) “a proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas”. Neste contexto, a autora aponta para a necessidade de uma abordagem ampla que envolva não apenas ajustes físicos, mas também mudanças na abordagem pedagógica e nas práticas administrativas para garantir a inclusão efetiva dos estudantes PEE, refletindo sobre o compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos fundamentais de todos os estudantes.

Destarte, a educação é um direito intransferível para qualquer indivíduo (Brasil, 1988), sendo peça importante no combate das desigualdades, gerando oportunidades para que todos possam se desenvolver plenamente na sociedade, através dos conhecimentos e das práticas pedagógicas disponibilizadas no ambiente escolar. Saviani (2007, p. 154) ressalta em seu texto que

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (p.154).

Ao mencionar explicitamente a inclusão de estudantes com TEA no PPP, a escola reconhece a importância de atender às necessidades específicas desse grupo de estudantes criando um ambiente que valoriza a diversidade e a inclusão. Incluir o TEA no PPP alinha a escola com as políticas de educação inclusiva do país, conforme nos aponta Cunha (2008),

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarem sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado (p.83).

Conforme já mencionamos, a legislação brasileira referente ao TEA é composta principalmente pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelo Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana ou Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essas leis estabelecem diretrizes e garantias para as pessoas com TEA em diversas áreas, incluindo a educação.

Em seu art. 28, inciso III, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) aborda questões relacionadas à elaboração e execução do PPP das instituições de ensino, destacando a importância de contemplar as especificidades da educação inclusiva, conforme mencionado abaixo:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Este dispositivo legal reforça os princípios da inclusão que buscam garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais, tenham igualdade de oportunidades na educação. Para Freire (2005),

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (p.56).

Nos últimos anos, houve uma importante transformação nos sistemas educacionais brasileiros com a inclusão de estudantes PEE na rede regular de ensino, incluindo aqueles com TEA. Em vista disso, para promover uma educação realmente inclusiva e atender as especificidades destes demandará, das escolas, ações e metas específicas a serem planejadas e cumpridas no PPP, como adaptações e adequações em toda instituição escolar, desde o currículo, as metodologias e as avaliações adotadas para a promoção e desenvolvimento de todos. Glat e Fernandes (2005, p. 38) ressaltam que a inclusão:

Implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade (p.38).

Logo, a inclusão dos estudantes com TEA no PPP permite que a escola desenvolva estratégias educacionais personalizadas para atender às necessidades específicas deles, podendo

abranger a alocação de recursos, formação de professores, adaptação do ambiente escolar e implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Conceber diretrizes claras no PPP ajuda os professores e funcionários da escola a entender as necessidades dos estudantes com TEA e a desenvolver estratégias de ensino e suporte adequadas. Para Resende (2013, p. 56) “no que diz respeito à escola, é preciso que as decisões institucionais, para se efetivarem, partam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-la, identificando suas características e formas de expressão”.

A legislação destaca a importância do AEE para os estudantes com TEA (Brasil, 2012). O PPP deve descrever como a escola fornecerá esse suporte, incluindo o uso de salas de recursos multifuncionais, equipes multidisciplinares e parcerias com instituições especializadas. “O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades” (Ropoli *et al.*, 2010, p.10).

Portanto, para que ocorra as transformações necessárias ao atendimento à estudantes com TEA na escola regular, é necessário estruturar o PPP numa perspectiva da educação inclusiva, não só envolvendo adaptações físicas, tecnológicas, comunicacionais e pedagógicas, como também a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que possam atender as especificidades deste público quanto ao seu desenvolvimento global. Neste contexto, Veiga (2012, p. 164) reforça que

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica (p.164).

Assim, o PPP de uma escola deve ser um documento dinâmico e flexível, capaz de se adequar às necessidades específicas dos estudantes com TEA garantindo que a escola cumpra as exigências legais e promova a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos eles. De acordo com Glat (2018),

As mudanças requeridas em cada unidade escolar para a implementação de uma educação para a diversidade envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc.... No entanto, para além dessas transformações, o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares (p.11).

Por consequência, a escola, ao buscar promover uma educação inclusiva e para a diversidade, deverá garantir que todas as instalações, o currículo e os espaços sejam acessíveis a todos. Isto posto, todas as ações a serem realizadas no ambiente escolar, devem estar contempladas no PPP. Em resumo, ao integrar as ações a serem adotadas no PPP, a instituição escolar estabelece um compromisso com estes estudantes e com a sociedade para a promoção não somente da inclusão, mas do respeito à diversidade.

2.3 O TEA NOS PPPs DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

O propósito deste capítulo é apresentar uma revisão da literatura que consistiu em examinar as pesquisas que tratam da legislação em relação à educação de estudantes com TEA na Educação Básica e como ela se relaciona com os PPPs das escolas de Educação Básica.

Como ponto de partida, procuramos por pesquisas que abordassem a legislação a respeito da educação de estudantes com o TEMA na Educação Básica e sua interlocução com o PPP. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) definem esse tipo de pesquisa como “estado da questão”, cujo objetivo principal é de “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”.

Nessa perspectiva, optamos por buscar artigos científicos sobre o tema proposto no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2012 a 2022. Na realização da presente revisão sistemática da literatura, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo se fazem presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Educação Básica e sua interlocução com a legislação acerca da educação do público da Educação Especial?

As informações foram coletadas a partir da busca no Portal de Periódicos da CAPES com base em critérios estabelecidos, nos levando, ao final, a um total de apenas quatro (04) artigos que versavam sobre nossa temática, segundo apresentamos no quadro 2 e discutimos a seguir.

Quadro 2. Compilado sinóptico descritivo dos resultados encontrados, de acordo com os descritores e tema da pesquisa

Revista	Ano	Título do Artigo	Resumo	Autores
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018	Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões	Apresenta uma reflexão sobre alguns aspectos relativos ao período de 20 anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que diz respeito à Educação Especial.	Carneiro, R. U. C.; Dall'Acqua, M. J. C.; Caramori, P. M.
Revista Brasileira de Educação Especial	2019	Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus	Objetivou analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Queiroz, J. G. B. de A.; Guerreiro, E. M. B. R.
Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas.	2021	Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária	Analisou as expectativas de integrantes da comunidade escolar frente à implementação do AEE em uma escola comunitária da rede privada do município de Canoas (RS).	Freiberger, M. B.; Sardagna, H. V.

Educação em Foco	2021	Importância do Projeto Político Pedagógico para a Inclusão Escolar	O trabalho objetivou analisar se os PPPs das escolas contemplavam o atendimento dos alunos PEE em uma perspectiva inclusiva.	Cunha, A. M. T., Bergamin, A. C., Arantes-Brero, D. R. B., Silva, R. V., Cunha, V. A. B. da; Zanata, E. M.
------------------	------	--	--	--

Fonte: Compêndio esquemático dos autores da base de dados pesquisada – Capes.

Esclarecemos que os artigos foram lidos na íntegra e para a análise e discussão foram selecionados três tópicos dos quais foram abordados nos quatro trabalhos selecionados: Legislação Educacional, Projeto Político Pedagógico e Atendimento Educacional Especializado.

O primeiro tópico que perpassou pelos quatro trabalhos, foi a respeito da Legislação Educacional. Os quatro estudos relataram a importância da legislação na promoção do direito à educação de todas as pessoas, sem exceção. Neste sentido, leis como a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e a LBI (2015) preveem a garantia da inserção, bem como da permanência do PEE na rede regular de ensino, além de currículos, métodos, técnicas, recursos e uma organização específica para atender este público, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma a alcançar o desenvolvimento pleno do estudante, respeitando suas características e especificidades.

O segundo tópico que se apresentou nos artigos se refere ao PPP. De maneira em geral, foi possível identificar que todos mencionam a importância do PPP para a construção de uma escola emancipadora, justa, igualitária e inclusiva.

Para Carneiro; Dall'Acqua; Caramori (2018) é imprescindível que o contexto educacional assegure uma gestão democrática com a participação de todos os atores que fazem parte daquela comunidade escolar, em um esforço coletivo para a efetivação de um modelo de educação que seja pensado para a diversidade existente no espaço escolar evitando, assim, qualquer forma de exclusão. Dessa forma, os autores mostram que a responsabilidade na implementação de um PPP que preze pela inclusão é de toda a comunidade escolar. Em contrapartida, o trabalho de Queiroz e Guerreiro (2019) relata que especificidades do atendimento de estudantes PEE no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, não estão bem claras e definidas nos PPPs das instituições escolares participantes do estudo.

Neste mesmo sentido, as análises feitas por Freiburger e Sardagna (2021) mostram a importância do PPP para a implementação do AEE no âmbito escolar, e que este seja devidamente referenciado no mesmo. O estudo evidenciou que, além de poucas referências sobre este serviço no PPP, não constam objetivos, menções sobre o plano e estratégias metodológicas no documento, questões que se fazem essenciais para a participação e construção de um trabalho coletivo para a definição da estrutura e a organização escolar, apontando caminhos e metas a serem traçados. Já no estudo de Cunha *et al.* (2021), ao analisarem o PPP das escolas participantes da pesquisa, verificou-se que eles até contemplavam acerca do atendimento educacional dos estudantes PEE, de acordo com a legislação vigente, porém não de forma integral, deixando de fora temas como acesso, permanência e aprendizagem deste público.

Por fim, no tópico sobre o AEE, o estudo de Freiburger e Sardagna (2021) cita a relevância do processo de implementação do AEE na escola selecionada para a pesquisa, contemplando as adequações e flexibilizações curriculares necessárias para a inserção e permanência de estudantes PEE garantindo, assim, o direito destes estudantes. Em contrapartida, no estudo de Queiroz e Guerreiro (2019), verificou-se que apesar da Secretaria de Ensino ter ampliado o número de matrícula dos estudantes PEE na escola regular e, conseqüentemente, no AEE, constatou-se a falta de preparo de toda a comunidade escolar no atendimento a estes estudantes e, principalmente, a necessidade de formação continuada para o AEE, o que é corroborado pelo estudo de Cunha *et al.* (2021) quando ressalta sobre a dificuldade de estudantes PEE em receber o AEE nas escolas do município pesquisado.

Sobre o estudo de Para Carneiro; Dall'Acqua; Caramori (2018), este apenas menciona brevemente sobre o AEE como um direito de todos os estudantes PEE.

A análise dos artigos supracitados nos conduz a reflexões profundas e necessárias sobre a função da escola como lócus importante na construção de uma sociedade sem preconceitos. As especificidades dos seres humanos e suas diferentes formas de ser/estar no mundo revelam a inviabilidade de um processo educativo restrito e homogêneo. Cada sujeito carrega consigo uma série de singularidades, necessidades, limitações e potencialidades que o constitui como ser único e diverso do outro. Charlot (2000, p. 53), argumenta que “nascer; aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros”.

Nesse processo, a aprendizagem não se dá de maneira uniforme, pois os sujeitos carregam consigo características próprias que não podem ser desconsideradas neste processo

educacional. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006, p. 102) reforça essa afirmação quando dizem que

Desde o momento em que uma criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais. A escola precisa declarar suas expectativas em relação às habilidades acadêmicas e à interação social de tal maneira que os alunos tenham a possibilidade de atingi-las. Portanto, o termo “dificuldades de aprendizagem” não é o mais adequado. A responsabilidade do professor de turma para ajustar o trabalho da turma à educação de todos os alunos é um fator importante dentro das escolas que encoraja a educação para todos (p.102).

Convém destacar que, práticas discriminatórias, segregacionistas e excludentes marcaram grande parte da história da educação no Brasil, deixando profundos vestígios que se reverberam ainda hoje. Amaral (1995), recorda que as escolas regulares eram restritas a pessoas “moralmente e socialmente” definidas como “ideais” e todos que se encontravam fora dos padrões referendados não tinham oportunidade de acesso a estas instituições.

Reconhecer o papel da escola como ambiente centralizador no debate de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, informando e atuando diretamente na eliminação da exclusão, se faz necessário. Para este fim, é basilar que haja uma formação inicial, de professores e professoras, de qualidade visando a equidade, além da valorização dos profissionais da área, práticas pedagógicas coesas e inclusivas que respeitem as peculiaridades, a cultura e a diversidade dos estudantes. Tal prerrogativa é corroborada por Queiroz e Guerreiro (2019) ao mencionarem o respeito às diferenças e à diversidade no ambiente escolar e a importância da busca por uma sociedade que conviva uns com os outros, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais, sociais ou raciais. A inclusão, neste sentido, passa a ser propulsora como princípio na educação.

O esfacelamento de práticas pedagógicas segregacionistas e discriminatórias nas escolas apenas ocorrerá diante da renúncia de práticas anacrônicas que tendem a enquadrar os educandos a determinados padrões pré-estabelecidos e que visam a uma normalização cruel e excludente. Por isso, através do PPP, a escola tem a obrigação e o dever de realizar planejamentos prévios, críticos e reflexivos com atividades que apresentem diferentes recursos e metodologias de ensino que contribuam com ações pedagógicas que promovam a aprendizagem, a autonomia, emancipação dos educandos, além da participação de toda comunidade escolar na formação e escolha dos caminhos a serem traçados e percorridos para efetivação de uma gestão democrática que inclua a todos no processo pedagógico. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006, p. 12) complementam este pensamento ao dizer que as:

Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (p.12).

Cada indivíduo requer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e para o pleno exercício da cidadania, como bem afirma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu art. IV:

A Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Vale ressaltar que durante a leitura e análise dos artigos selecionados para esta pesquisa, nenhum se debruçou exclusivamente ao atendimento de estudantes com TEA, entretanto, segundo o Censo Escolar de 2021 o ingresso de estudantes com TEA vem aumentando gradativamente nos últimos anos, aproximadamente 300 mil estudantes diagnosticados com autismo estavam inscritos em estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados, no Brasil, cobrindo os níveis de educação que vão desde a fase infantil até o ensino médio, demonstrando a necessidade de se incluir este público e suas necessidades educativas nos PPPs das escolas. Dessa forma, a não especificação desta população nos PPPs, com propostas de adequações curriculares, metodológicas, comunicacionais, entre outros, é preocupante. Além disso, os artigos destacaram o avanço da Educação em nosso país em todos os níveis e etapas de ensino, após a promulgação e aprovação da LDB em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), confirmando a importância do PPP na formação e efetivação de uma gestão democrática no ensino público e respectivamente na construção de uma escola com pilares da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, modelo este de uma educação para todos. Contudo, este modelo de gestão não se faz presente em todo contexto educacional, resquícios de uma educação nos moldes tradicionais adotados por um extenso período, com métodos administrativos providos das associações do mercado capitalista, que exclui e diferencia as pessoas que consideram fora dos padrões de normalidade, ou seja, pelas suas particularidades e especificidades, retirando uma das características essenciais e primordiais do ambiente escolar

que é unir e formar novos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para uma sociedade mais justa e que preza pela equidade.

A não inserção de questões relacionadas ao PEE, como o AEE, nos PPPs ou a inserção de forma superficial, é um exemplo de modelo nos moldes tradicionais. Esta questão foi apontada por Cunha *et al.* (2021) e Freiburger e Sardagna (2021), em seus estudos. A aceitação das diferenças precisa estar presente no processo educativo, representado pelos PPPs, por meio da qual a escola passa a disseminar novas formas de acolher a todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Para que a escola se torne inclusiva, um dos desafios é praticar ações voltadas para a permanência e educação de qualidade para todos os estudantes e tais ações, baseadas nas políticas de inclusão precisam, necessariamente, estar referenciadas no PPP (Cunha *et al.*, 2021). Tais ações precisam incluir o estudante com TEA e suas necessidades específicas. Diante dos estudos aqui mencionados, deparamos com a necessidade da organização da escola quanto a adoção de práticas pedagógicas e metodológicas que busquem incluir a diversidade no contexto escolar, entre elas o estudante com TEA, ressaltando a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diretamente com tais estudantes e medidas que sinalizem a escola como uma instituição que preza pela equidade e inclusão.

Vale ressaltar que alguns dos trabalhos evidenciaram a interface entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a necessidade de desvincular o atendimento às particularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apenas a esse tipo de serviço. Isso valida a importância de toda a comunidade escolar trabalhar colaborativamente na elaboração e execução de um PPP que considere esse público, contemplando sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, a construção de seu conhecimento e autonomia. Isso, por sua vez, removerá as barreiras que dificultam sua participação na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Em suma, reconhecemos que a criação de prerrogativas que conferem o acesso de estudantes PEE às redes regulares de educação não basta, é preciso criar condições e estratégias de ensino que incluam estes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os respeitados e valorizados nestes espaços, independentemente de suas características e singularidades. Por isso, torna-se necessário a realização de um planejamento prévio, crítico e reflexivo com atividades que apresentam diferentes recursos tecnológicos e metodológicos de ensino, institucionalizados ao PPP da instituição escolar, que contribuam para ações pedagógicas que promovam a aprendizagem, a autonomia, o acesso, a permanência e a emancipação dos estudantes com TEA.

CAPÍTULO III – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A INTERFACE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: O QUE NOS DIZEM OS DADOS PESQUISA

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A elaboração e análise dos PPPs são de suma importância para o planejamento e desenvolvimento da escola brasileira. Neste estudo, buscamos explorar os PPPs de três escolas públicas de Ensino Fundamental 1, abrangendo os âmbitos municipal, estadual e federal, com o objetivo de compreender como esses documentos abordam a inclusão de estudantes públicos da Educação Especial, em particular aqueles com TEA.

Neste contexto, a escolha da abordagem epistemológica é uma decisão importante, uma vez que determina a perspectiva teórica e filosófica que guiará o trabalho e a postura política do pesquisador, ou seja, às suas crenças e valores em relação à sociedade e às questões sociais. De acordo com Freire (1979, p. 15), “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo.” Ao adotar uma abordagem, o pesquisador se compromete a analisar e refletir sobre questões educacionais sob uma certa perspectiva, examinando as dimensões políticas, econômicas e culturais da educação. Para Saviani (2011),

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (p.91).

Dessa forma, optamos por uma abordagem epistemológica crítico-social com base em Paulo Freire e Dermeval Saviani indicando, assim, minha posição enquanto pesquisadora, ao discutir as questões educacionais levantadas neste trabalho por uma perspectiva crítica, buscando compreender as transformações das estruturas sociais e educacionais.

Além disso, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental como recursos fundamentais para enriquecer nossa análise do objeto de pesquisa. Para Severino (2013, p.106) a pesquisa bibliográfica

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de

dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 106).

Na pesquisa documental, os recursos utilizados compreendem uma variedade de documentos, não se limitando apenas aos impressos, tais como jornais, fotografias, filmes, gravações e documentos legais. Nestes casos, segundo Severino (2013) tais textos ainda não foram submetidos a análises detalhadas, representando matéria-prima que serve como base para o pesquisador desenvolver sua investigação e análise.

A pesquisa tomou como universo de investigação uma cidade de grande porte do interior do Estado de Minas Gerais, abrangendo as três instâncias de ensino (federal, estadual e municipal), sendo selecionada uma escola de cada rede. Para a seleção das escolas, foram considerados os seguintes critérios:

- Escolas que ofereciam a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atendimento de crianças na faixa etária de 6 a 11 anos;
- Escolas que tinham matrículas de estudantes PEE;
- Escolas que tinham matrículas de estudantes com TEA;
- Escolas com maior número de estudantes com TEA;
- Escolas que concordassem em participar da pesquisa

Depois de definirmos os critérios de seleção das escolas, entramos em contato com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação a fim de mapear as unidades de ensino que atendiam aos pré-requisitos. A autorização para conduzir este estudo foi concedida pelo Coordenador de Ensino das secretarias municipal e estadual de Educação, com a exigência de que a coleta dos dados fosse realizada dentro da própria Instituição. Quanto à escola de Educação Básica Federal, o documento fonte de nossa pesquisa, se encontra disponível no site da Instituição.

Sendo assim, os PPPs selecionados foram minuciosamente examinados com base nos objetivos deste trabalho para posterior análise. No quadro a seguir, serão apresentadas informações acerca de cada escola.

Quadro 3. Informações sobre as escolas participantes da pesquisa

Escolas	Período de vigência do PPP	Projeto Político-Pedagógico	Modalidade de ensino (6 a 11 anos)	Educação Especial	Quantitativo de estudantes Público da Educação Especial e com TEA
Municipal	2022	Sim	Fundamental 1	Sim	Não há referência no PPP.
Estadual	2022	Sim	Fundamental 1 e 2	Sim	Não há referência no PPP.
Federal	2018-2019	Sim	Fundamental 1 e 2	Sim	Não há referência no PPP.

Fonte: elaborado pela autora

3.2 BREVE HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PARTICIPANTES DA PESQUISA

O município que contempla as escolas selecionadas e o respectivo PPP analisado, abriga um total de 713.224 habitantes, com 198 instituições de educação infantil, 181 escolas de ensino fundamental e 54 escolas de ensino médio, conforme o Censo de 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE)⁶.

1- Escola Municipal

Escola localizada na zona periférica da cidade, pertencente à Rede Municipal de Ensino, com um total de 404 estudantes matriculados. A instituição oferece as seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental I, compreendendo do 1º ao 5º ano e Educação Especial.

Atualmente a escola é composta por 24 professores no total, divididos na etapa escolar

⁶ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>.

oferecida por um diretor e um vice-diretor. Aproximadamente 100% dos estudantes residem na área em que a escola está localizada. No entorno da escola, encontramos apenas crianças que vivem na área urbana, com cerca de 90% delas residindo nas proximidades da instituição de ensino.

Dentro do território escolar, identificamos dois setores que coexistem: um interno e outro externo. Para diferenciá-los, podemos destacar o seguinte:

Interno – Na Unidade escolar existem espaços que contribuem de forma significativa para aprendizagem das nossas crianças como: laboratório de informática, biblioteca, pátio cimentado, um refeitório coberto e um quiosque que é utilizado na hora do recreio como também nas aulas de recreação. Temos também um espaço de recreação, destinado às aulas de Educação Física, mas que desde julho de 2019, encontra-se interditado, uma vez que não oferece segurança para aqueles que ali ocupam, portanto, os espaços que estão sendo aproveitados para a recreação são espaços adaptados, mas que não oferecem condições adequadas. Ressaltamos que essa situação já é de conhecimento da administração.

Nos espaços externos do Bairro existem dois postos de saúde, locais abertos onde as crianças interagem com outras crianças, igrejas, espaços comerciais, lanchonetes, academias, e praça com academia ao ar livre, , mas ressaltamos a ausência de um espaço público para que as crianças possam ter segurança, praticar esportes e atividades que venham contribuir para o seu desenvolvimento físico, emocional e mental, uma vez que muitas crianças brincam nas ruas e acabam ficando à mercê da sua própria sorte (Escola Municipal, 2022, p. 47).

Na escola, são disponibilizados diversos meios para promover a participação ativa e a implementação de uma administração democrática. Esses incluem as reuniões do Conselho Escolar, as reuniões dos Conselhos de Classe e a prática regular de ouvir atentamente todos os envolvidos no ambiente escolar. Com relação à inclusão, a escola atende a legislação no sentido de receber os estudantes PEE e atualmente está aguardando nomeação de professor de atendimento educacional especializado para conduzir o processo de ensino – aprendizagem exclusiva.

2- Escola Estadual

A escola em questão está situada na área urbana de uma cidade, especificamente em um bairro periférico. É uma instituição estadual que abrange todas as séries do Ensino Fundamental I e II e está afiliada à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Com base no censo de 2018, foram registrados um total de 392 estudantes matriculados, com 99% provenientes de áreas urbanas e 1% de áreas rurais. No total, a escola conta com 36 professores que atuam em diferentes modalidades de ensino oferecidas.

Fundada em 1963, a escola foi a primeira na região. Atualmente, adota o modelo de

Ensino Fundamental de 9 anos, que foi introduzido no Sistema Estadual de Ensino a partir de 2004. Esse modelo é estruturado em ciclos, compreendendo o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), o ciclo complementar (4º e 5º anos) e os anos finais, que se dividem em 4 anos: ciclo intermediário (6º e 7º anos) e ciclo da consolidação (8º e 9º anos); (Escola Estadual, 2022).

A escola ocupa uma área total de 10.116 m², com espaços verdes, 11 salas de aula, laboratório de informática, secretaria, biblioteca, sala de supervisão, direção, sala dos professores adaptada e uma sala ambiente de ciências. Além disso, passou por uma recente reforma em sua cantina e refeitório. O pátio da escola também foi recentemente renovado para atender aos padrões de acessibilidade.

O corpo de funcionários da escola está em conformidade com a regulamentação atual e é composto por 53 servidores desempenhando diversas funções, sendo a maioria com formação superior e pós-graduação. A abordagem curricular da escola enfatiza a integração do conhecimento, promovendo a contextualização dos conteúdos curriculares em situações próximas e familiares aos estudantes.

Cerca de 95% dos estudantes residem nas proximidades da escola. Na área circundante, existem recursos como uma biblioteca comunitária, três espaços públicos para atividades esportivas e de lazer, um local público com acesso à internet, um espaço para atividades culturais (incluindo teatros e cinemas), uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e duas Unidades Básicas de Saúde (UBS).

A escola possui o AEE, que é voltado ao estudante com algum tipo de necessidade específica. Esse serviço identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do aluno, considerando suas necessidades específicas. Segundo o documento, a rede estadual de ensino de Minas Gerais conta com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um instrumento de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes PEE. O PDI é atualizado bimestralmente. Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os atores responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI da seguinte forma: O PDI é uma ferramenta pedagógica que permite a avaliação constante das necessidades dos estudantes, do desenvolvimento adquirido e das metas as quais se pretende alcançar. A reflexão e consulta ao PDI deve ser constante, para a elaboração das atividades de ensino do estudante e do planejamento do professor.

3- Escola de Educação Básica Federal

A Escola de Educação Básica Federal está inserida na estrutura universitária como uma

Unidade Especial de Ensino de uma Universidade Federal que se encontra na cidade referida, conforme estabelecido no Estatuto e Regimento Geral da UFC de janeiro de 2000. Ela mantém uma conexão direta com a reitoria e é supervisionada por um Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA) próprio, que está sujeito à autoridade do Conselho Superior da Universidade, conforme indicado no regulamento.

Sendo uma entidade de caráter federal, a escola segue as disposições do Artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil, observando os princípios da educação nacional estabelecidos na Lei 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, também reconhecida como a LDBEN. O currículo educacional da instituição está em conformidade com as orientações delineadas na LDBEN (Escola de Educação Básica Federal, 2018-2019).

Quanto à organização da escola, seu modelo é baseado em ciclos, embora os conteúdos, abordagens pedagógicas, valores, metas, estratégias de recuperação e políticas de retenção sejam estabelecidas anualmente. Em contraste com a maioria das instituições de ensino fundamental, os professores com atuação generalista desempenham suas funções somente até o término do segundo ano. A partir do terceiro ano, o ensino é conduzido por docentes especializados, cada um responsável por uma área de conhecimento específica.

A escola atualmente atende a um total de 772 estudantes, distribuídos em diferentes níveis de educação, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), sendo 345 estudantes do Fundamental 1. No entanto, o documento analisado não fornece informações sobre o quantitativo de funcionários e professores. Quanto à infraestrutura física, a escola dispõe de biblioteca, refeitório, laboratório, quadra de esportes e uma Sala de Recursos Multifuncionais (Dados estes coletados no site da Instituição).

Quanto ao atendimento aos estudantes com deficiências, em meio às demandas, a comunidade escolar averiguar a necessidade de colocar em prática um plano de metas emergenciais, devido a necessidade de adequar o quadro de professores da escola, de acordo com a proposta política de distribuição de vagas docentes, de acordo com o governo federal, por ser uma escola de aplicação. Sendo que a organização do corpo docente seria feita de acordo com as áreas de conhecimento, sendo uma delas a Educação Especial. Portanto o currículo adotado considera a diversidade e as peculiaridades inerentes ao processo de aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva, a partir das ações que visam a flexibilização e dinamização das propostas pedagógicas, as questões estruturais e de formação/capacitação da comunidade escolar, em conformidade com a legislação, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A

estrutura e a concepção da Educação Especial da referida instituição, encontra-se em um adendo ao regimento da escola e no site dela.

3.3 ANALISANDO OS PPPS

Na análise dos dados é fundamental destacar que tanto a escola municipal, estadual e federal concebe o PPP como uma ferramenta teórico-metodológica e política destinada à intervenção e transformação da realidade educacional na qual a instituição está inserida. Segundo Freire (2001, p.25), “não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”. Portanto, a educação deve ser voltada para a conscientização dos indivíduos e para a transformação das estruturas sociais existentes da sociedade.

A abordagem das escolas em relação ao PPP reflete essa concepção, uma vez que todas buscam envolver a comunidade escolar de maneira participativa e democrática, reconhecendo a importância do diálogo e da colaboração na construção de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades existentes. Saviani (2017) ressalta que

A democracia se configura como um regime político baseado na soberania popular. Ou seja, nesse regime o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes. Entretanto, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados. A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino (p. 654).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental. Ela é vista como o instrumento principal para construir uma ordem democrática, conseqüentemente, ela deve ser acessível a todos, independente da origem das pessoas, de suas necessidades ou crenças religiosas, garantindo que todos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento necessário para participar ativamente da vida democrática. A construção coletiva do PPP é um processo fundamental para a gestão democrática, a melhoria da qualidade da educação e a promoção de um ambiente educacional mais participativo, responsável e inclusivo. De acordo com Mendel (2012, p. 31) “podemos concluir que a construção coletiva do PPP deve ocorrer visando, antes de tudo, à instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola e não meramente cumprir um dispositivo legal”.

A luz da teoria de Paulo Freire e Saviani, vamos compreender a importância da

comunidade escolar em participar de todo o processo de transformação existente na construção do PPP, de forma democrática e justa para todos.

3.3.1 A ESCOLA MUNICIPAL

A escola em questão destaca, em seu PPP, a garantia de matrícula de estudantes que necessitam do AEE. Essa matrícula requer a comprovação da deficiência por meio de laudo médico e avaliação pedagógica, conforme estabelecido no PDI.

Além disso, é assegurada a matrícula dos alunos com necessidades de atendimento educacional especializado, comprovadas através de laudo médico e avaliação pedagógica que informe a limitação e plano de intervenção individual. Para tanto, o atendimento no contraturno, por profissionais com formação específica. É preciso propor ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho docente do AEE e os professores regentes, os profissionais de apoio, além de orientar a produção de materiais didáticos – pedagógicos para estes fins, bem como de recursos necessários para confecção destes. (Instrução normativa SME N° 009/2016) (PPP-Escola Municipal, 2022, p. 26-27).

Os estudantes que se enquadram nesse perfil recebem atendimento especializado no contraturno, ministrado por profissionais qualificados nessa área.

Observamos no PPP que a avaliação prevê que seja informada a limitação do estudante com deficiência. Tal pressuposto vai contra o que a LBI de 2015 prevê acerca da educação desses estudantes:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus *talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (grifo nosso)*.

Além disso a Declaração de Salamanca (1994, p. 1) proclama

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • *toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas*, • *sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades*, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (*grifo nosso*).

Portanto cabe à instituição levar em consideração a diversidade destas necessidades,

habilidades, potencialidades e características contrapondo-se ao posicionamento do PPP da escola Municipal. Corroborando com documentos legais citados na perspectiva de valorizar o potencial e as habilidades destes estudantes, uma pesquisa realizada com docentes e diretores de instituições escolares de uma cidade do interior de Goiás, por Lago e Tartuci (2020, p. 990) sinalizou a importância destes docentes primarem por uma educação em uma perspectiva inclusiva, além da importância da formação continuada, como mostra o trecho da entrevista abaixo:

[...]avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos nos deu uma posição real, do que o aluno realmente é capaz de aprender, de desenvolver enquanto estudante e enquanto ser humano com potencial foi uma das primeiras mudanças[...] essa formação nos mostrou que é possível ampliar nossos conhecimentos teóricos sobre a deficiência e colocar esses conhecimentos em prática. [...] o suporte da formadora dentro da escola foi contagiante! (P1–Professora/Diretora escolar)

A PNEEPEI (2008, p. 16) afirma que o AEE “é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, *constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum...*” (grifo nosso). Somado a isso, a nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 enfatiza que a “elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum...”. Assim sendo, o Art. 10º determina que

O Projeto Político-Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I – salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Entretanto, é relevante notar que a escola não possui uma SRM, para onde os estudantes PEE seriam direcionados para receber atendimento, descumprindo, dessa forma, uma determinação legal e aquilo que está previsto em seu próprio PPP. Ao invés disso, a escola possui uma sala de aula que foi adaptada para que a equipe de profissionais possam atender tais estudantes, demonstrando que não possuir uma SRM não a impede de oferecer o AEE, atendimento este que corresponde a um:

[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.1).

Ressalta-se que o AEE, realizado na SRM, precisa fazer parte no PPP da instituição, contendo a participação da comunidade escolar, em especial da família, de acordo com os objetivos a seguir:

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;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.1).

A parceria entre a escola, os profissionais e as instituições externas desempenham um papel crucial nas práticas a serem adotadas, garantindo que os estudantes recebam o suporte adequado para seu desenvolvimento educacional e social, indo ao encontro da concepção humanizadora defendida pelos aportes freirianos, “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2015, p. 39), salientando que a escola precisa ter um plano claro e bem articulado para atender às necessidades de todos os estudantes PEE, inclusive aqueles com TEA.

Outra questão a se destacar é que o PPP não contempla as especificidades dos estudantes com TEA e quais adaptações e adequações ele prevê para atender as necessidades destes.

Desta forma o AEE deve ser abordado no PPP considerando a pluralidade de ações pedagógicas que envolvam o ato educativo e que todos os sujeitos sejam capazes de aprender, considerando os estilos e ritmos de aprendizagem de cada um (PPP-Municipal, 2022, p. 27).

Um atendimento adequado se faz necessário para que o aprendizado desses estudantes seja eficaz, entretanto isso não é contemplado no documento citado como observado acima. A

LBI/2015, em seu art. 28, estabelece diretrizes claras para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes PEE, incluindo aqueles com o TEA. Sem contemplar tais especificidades, em seu PPP, a escola não consegue cumprir com aquilo que está previsto da legislação. Portanto, é essencial que o PPP da escola esteja em conformidade com as disposições da referida lei.

Salientamos, por fim, que o PPP da escola referenciada utiliza a terminologia “necessidades especiais”, que se mostra desatualizada, ao se referir ao PEE. Os mais importantes documentos legais da área da educação como a LDB de 1996, a PNEEPEI de 2008 e LBI de 2015 utilizam a terminologia “pessoa com deficiência”.

3.3.2 A ESCOLA ESTADUAL

O PPP da escola Estadual coloca em destaque a importância de considerar a realidade da comunidade escolar como um elemento fundamental para garantir a inclusão e a qualidade do ensino.

O Projeto Político Pedagógico deve conter a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os estudantes (PPP-Escola Estadual, 2022, p. 45).

A instituição entende que a qualidade do ensino deve incluir a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres no ambiente escolar e da importância de respeitar as diferenças entre os sujeitos que compõem da sociedade.

Ao se dizer da qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Neste âmbito, é fundamental pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos... (PPP-Escola Estadual, 2022, p. 45).

Essa abordagem reflete a compreensão de que a educação vai além da mera transmissão de conhecimento. Freire (2015, p.47) ressalta que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Pensar nas diversas possibilidades de oferecer conhecimento, levando-se em conta a realidade dos estudantes, deve estar previsto no PPP de uma escola. Este importante documento, não se limita à algo burocrático, mas é um guia que orienta a prática educacional, considerando as necessidades e realidades específicas daquela comunidade escolar.

No contexto da Educação Especial, o PPP da escola Estadual enfatiza o AEE como um serviço da educação especial que é voltado ao estudante com algum tipo de necessidade específica. Esse serviço identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do estudante, considerando suas necessidades específicas. De acordo com o PPP, a escola oferece esse suporte na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria instituição, entretanto, ela aponta que caso em algum momento a SRM não estiver disponível para uso, o AEE será realizado em outras escolas de ensino.

O serviço deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola *ou em outra escola* de ensino regular. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula comum, porém, tais atividades não substituem a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (PPP-Escola Estadual, 2022, p. 46) *(grifo nosso)*.

Ofertar o AEE em outros espaços educativos está previsto na legislação brasileira, segundo o MEC: “Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, *em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados*”⁷ *(grifo nosso)*. A escola ainda cumpre com o previsto na PEEPEI (2008) quando versa que “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208).

De acordo com o PPP da escola supracitada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE distinguem-se das atividades conduzidas na sala de aula comum, contudo, tais atividades não substituem a escolarização formal. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a educação dos estudantes, visando a promoção da autonomia e independência no ambiente escolar e além dele, indo ao encontro que prevê a PNEEPEI (2008, p. 16), “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”.

Para fortalecimento da implementação destas práticas, a escola conta com o apoio da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Ensino (SRE) e da equipe multidisciplinar das escolas especiais do município, no qual desempenham um papel de fornecer informações e recursos para apoiar reuniões, capacitação dos profissionais e outras

⁷ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>

ações relacionadas ao atendimento de estudantes PEE.

Ao analisarmos o PPP da instituição em questão, constatamos que ela ainda adota nomenclatura desatualizada para referenciar os estudantes do PEE:

Sendo assim, as abordagens que a escola utiliza para considerar o estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos dotados de direitos e desejos (PPP-Escola Estadual, 2022, p. 46).

De acordo com o DSM-5 (2014, p. 42), a “terminologia” transtorno global de desenvolvimento passou a ser referenciada como “Transtorno do Espectro Autista”, “essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados”. Portanto, é de suma importância a adoção da terminologia atualizada para a compreensão das especificidades dos estudantes para adesão de práticas pedagógicas coesas e inclusivas, focando nas especificidades de cada estudante.

A instituição escolar ainda faz referência a barreiras internas existentes que prejudicam a aprendizagem deles. Tais barreiras incluem a necessidade de pequenas adaptações físicas nas salas de aula, na metodologia de ensino e a “falta de capacitação dos profissionais” (PPP-Escola Estadual, 2022, p. 47), o que poderia ser melhorado com ampliação do preparo da equipe, com mais oportunidades de formação continuada significativa e com trocas entre instituições e profissionais. Matos e Mendes (2015) abordam a importância de uma boa formação docente com vistas a atender as necessidades educacionais de cada estudante.

Assim, os educadores precisam de uma formação que reflita sobre as reais possibilidades de desenvolverem um trabalho diversificado e integrado em sala, capaz de assegurar trocas simbólicas e sociais, onde os mais experientes auxiliam seus colegas com níveis menos elevados; que se discutam formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares e condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra (p.17).

Neste contexto, a formação continuada dos professores, se faz necessária para o desenvolvimento de um ensino diversificado e integrado em sala de aula, proporcionando espaços e metodologias que permitirá trocas fundamentais para a promoção do ensino, com abordagens pedagógicas inclusivas, respeitando as especificidades dos estudantes. O PPP menciona como é organizado o planejamento/mediação entre professor regente e os seus estudantes PEE.

A inclusão ainda é muito recente, devido à falta de formação, sendo necessário a mediação da gestão, dos especialistas e professores de apoio. No início do ano letivo, a gestão escolar organiza um momento de formação da equipe, inclusive, com sugestões de modelos de adaptação e flexibilização de conteúdo, que são frequentemente retomados de forma individual ou coletiva, de acordo com a necessidade (PPP-Escola Estadual, 2022, p. 49).

Essa frase se mostra contraditória quando no próprio documento (p. 47) é mencionado a “falta de capacitação dos profissionais” da educação para lidarem com este público específico. Mendes (2006, p. 397) aponta para uma realidade enfrentada nas escolas brasileiras.

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Nessa mesma vertente, a pesquisa de Freiburger e Sardagna (2021), evidenciou que nem todos os PPPs das escolas participantes tinham objetivos ou mesmo planejavam recursos pedagógicos e metodológicos para a educação dos estudantes PEE, corroborando com a preocupação de Mendes (2006).

Para Saviani (2007, p. 377), “ ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade [...]”, o referido trecho retirado do PPP da escola Estadual, mencionado anteriormente, fica evidente o modelo tecnicista⁸, ao apresentar modelos de adaptações, que podem ser caracterizados pela aplicação de estratégias e técnicas específicas, muitas vezes padronizadas, para ajustar o ambiente educacional às necessidades dos estudantes, como padronização de materiais didáticos, avaliações estruturadas, treinamento padronizado para professores e acompanhamento individualizado.

De acordo com Freire (1987),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (p.43).

⁸ O tecnicismo é uma corrente pedagógica que enfatiza a importância da técnica e da reprodução sistemática, associadas às capacidades e habilidades dos indivíduos.

Por outro lado, a instituição tem procurado manter o diálogo e troca de experiências entre os profissionais no interior da instituição, divulgando os cursos de preparação dos profissionais da área, além de manter contato com a SAI da SRE quando necessário conforme mencionado em seu PPP.

Estamos de acordo com Ropoli *et al.* (2010,) quando afirma sobre a necessidade de mudanças reais nas escolas estaduais:

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (p.10).

Concordamos com a autora, principalmente quando pensamos numa educação na perspectiva inclusiva. Atender às demandas atuais se faz urgente e necessário, principalmente quando constatamos, através do último Censo, a entrada cada vez maior dos estudantes PEE, como já apontado neste trabalho.

Os estudantes com TEA estão entre os estudantes PEE e as dificuldades enfrentadas pelos docentes, no processo de ensinar se mostram preocupantes. Segundo pesquisa realizada por Barbosa e Junior (2020, p. 51, 52), que abordou estratégias de ensino para estudantes com TEA na Educação Básica, 84,85% dos docentes entrevistados, opinaram que as escolas não estão preparadas para receberem os alunos com TEA e elencaram alguns fatores como:

Necessidade de mais cursos de capacitação para professores do ensino regular; Formação continuada de professores; A) Salas com menor número de alunos; B) Falta de estrutura, acessibilidade, materiais específicos; C) Maior aceitação e preparo da equipe de gestão escolar.

Outra questão que consideramos relevante trazer, acerca do estudo de Barbosa e Junior (2020), é que a maior parte dos docentes também afirmaram ter um conhecimento superficial sobre as características do TEA e sobre quais recursos a serem utilizados em sala de aula. Isso nos mostra o quão urgente é a escola se debruçar na formação continuada dos professores acerca deste público com características e especificidades tão únicas, sendo que tais ações precisam estar previstas no PPP da instituição educacional. O PPP da escola Estadual não contempla questões relativas ao TEA, seja em trazer as características e especificidades desses estudantes,

seja prevendo formação continuada a fim de prover os docentes de conhecimento no que se refere às propostas de abordagens e ferramentas tecnológicas a serem utilizadas pelos mesmos.

A omissão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Projeto Político Pedagógico (PPP) muitas vezes reflete uma secundarização desse documento nas escolas. Essa lacuna não significa necessariamente que nada está sendo feito em relação a esse público específico, mas ressalta a importância de incluir o TEA no planejamento escolar.

A ausência de abordagem do TEA no PPP implica na falha em planejar atividades que poderiam ter um impacto significativo na educação desses estudantes. O PPP é concebido para orientar todas as ações da escola, e sua omissão em relação ao TEA significa perder oportunidades de adaptação e inovação que poderiam beneficiar esses estudantes. Este documento deve ser dinâmico, em constante evolução para atender às necessidades emergentes na sociedade e, conseqüentemente, na comunidade educacional específica. Em vista disso, repensar o PPP vai ao encontro do que Paulo Freire nos diz sobre práxis educativa, sobre a luta pela transformação, pelo rompimento dos espaços definidos.

Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação ‘científica’ para encobrir uma mentira... É preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessária uma recusa definitiva do fatalismo. Somos seres da transformação e não da adaptação (Freire, 1995, p. 42).

Portanto se faz necessário reconhecer a importância da inserção de estudantes com TEA no PPP, não apenas atendendo às demandas educacionais, mas transformar o sistema educacional, que vise valorizar a diversidade, promovendo uma inclusão que não haja barreiras escondidas que dificultam o seu acesso e a sua permanência, superando a exclusão realmente.

3.3.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEDERAL

Ao analisarmos o PPP da escola de Educação Básica Federal verificamos que ela não traz um tópico específico acerca do atendimento educacional dos estudantes PEE. Constatamos que ela faz menção a isto ao longo de seu documento. Sendo uma instituição federal, ela se guia pelos princípios básicos da constituição (BRASIL, 1988), bem como da LDB (BRASIL, 1996) e da LBI (BRASIL, 2015). Dessa forma seu currículo precisa, necessariamente, estar em conformidade com estes documentos. Ao não estabelecer objetivos, metas, ações, bem como explicitar as adequações curriculares e pedagógicas, flexibilização das avaliações para este público específico, é insuficiente no que tange a sua obrigação quanto instituição escolar que

deve prezar por uma educação inclusiva.

Siluk et al. (2014) e Turchiello et al. (2014) corroboram com observação ao ressaltar que o PPP precisa conter o plano de trabalho dos profissionais do AEE, os objetivos e as metas a serem delineadas para os alunos PEE que frequentam este espaço educativo.

Concordando com os autores acima, Figueiredo e Botelho (2018) versam sobre a relevância da construção de um PPP quando afirmam que

Para o bom funcionamento institucional, o PPP deve ser construído de forma coerente, já que servirá como base para a atuação anual, mesmo sendo passível de adaptações nesse período, exercendo o princípio da flexibilidade na autonomia escolar. Nele devem constar todas as informações da escola, seus ideais, histórico, contexto social, assim como suas fragilidades e fortalezas, para que ocorra um bom funcionamento da instituição (p.02).

Sendo assim, *se não houver uma regulamentação precisa e atualizada deste documento não haverá possibilidades claras de orientação do trabalho docente* (grifo nosso). Por outro lado, a escola de Educação Básica Federal referênciava em seu PPP a promoção, capacitação e especialização dos servidores para atenderem às necessidades dos estudantes PELE, proporcionando a acessibilidade física e intelectual, por meio de recursos materiais e profissionais específicos.

A escola de Educação Básica Federal deve promover, capacitar e especializar os servidores para atenderem às necessidades em educação especial, além de proporcionar a acessibilidade física e intelectual, por meio de recursos materiais e profissionais específicos (PPP-Escola de Educação Básica Federal, 2018-2019, p. 94).

Essa abordagem demonstra um compromisso claro da instituição com a promoção da inclusão e o atendimento às especificidades individuais de seus estudantes, garantindo que todos tenham a oportunidade de acessar uma educação de qualidade, alinhada com as normativas e regulamentações pertinentes. Não obstante Mendes (2006) nos lembra que precisamos ficar atentos às sutilezas que constituem a Educação Especial.

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas (p.402).

Conforme o PPP da escola de Educação Básica Federal, para a implementação de uma

educação inclusiva, é necessário levar em consideração a diversidade e as particularidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, implementando ações que tornem as propostas pedagógicas mais flexíveis e dinâmicas, considerando também as questões estruturais e de formação/capacitação da comunidade escolar. Tais diretrizes estão em conformidade com o que está estabelecido na LDB (Lei 9394/1996, Capítulo V, Artigo 58) e no Decreto 7.611 de 11 de novembro de 2011, bem como em consonância com a PNEEPEI de 2008.

Além disso, a escola promove a integração entre suas atividades e a psicologia escolar, atendendo estudantes para além dos do PEE, visando proporcionar apoio psicoeducacional aos estudantes com transtornos psíquicos, àqueles que enfrentam dificuldades em seu processo de aprendizagem e a todos que necessitam de acompanhamento nessa área, refletindo seu compromisso em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade a todos os seus estudantes, independentemente de suas especificidades.

Institucionalizar as ações da psicologia escolar referentes ao apoio psicoeducacional aos alunos com transtornos psíquicos, os que apresentem dificuldades em seu processo de escolarização, bem como aqueles que demandem acompanhamento (PPP-Escola de Educação Básica, 2018-2019, p. 97).

Constatamos que a escola em questão vai ao encontro do previsto em diversos documentos legais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Convenção de Guatemala (República da Guatemala, 2001), bem como nossa Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 22 de dezembro de 1996 que estabelece e potencializa o direito à educação a toda e qualquer pessoa. Dessa forma, reconhecemos um diferencial em identificar e atender as necessidades de *todos* os estudantes desta escola.

Valle e Maia (2010) ressaltam que

Identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma escola para todos que, de modo efetivo e fundamentado em evidências, dê conta dessas especificidades (p. 25).

Embora a instituição esteja em conformidade com a legislação vigente no país, seu documento norteador se encontra com data de 2018-2019, portanto, desatualizado.

Ao analisarmos o PPP detectamos que, assim como os PPPs das escolas municipal e estadual, não há qualquer referência acerca do atendimento ao estudante com TEA, utilizando uma terminologia mais ampla “referindo-se ao "Público da Educação Especial”.

Esta análise corrobora com os resultados de nossa revisão da literatura, ou seja, nenhum dos PPPs das escolas que compuseram as pesquisas contemplam as especificidades dos estudantes com TEA (Carneiro; Dall’Acqua; Caramori, 2018; Queiroz; Guerreiro, 2019; Freiburger; Sardagna, 2021; Cunha *et al.*, 2021). Não inserir o TEA no PPP pode afetar a postura e a forma de como a comunidade escolar encara os desafios advindos do atendimento a este público (Figueiredo; Botelho, 2018).

Considerando que o TEA pode envolver características e desafios particulares, é fundamental que o PPP inclua medidas específicas e estratégias pedagógicas voltadas para esse grupo de estudantes, conforme nos alerta Santos (2008) quando diz que

A escola quando acolhe um aluno com TEA, deve adequar-se e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de todos integralmente, como é explicado pelo autor. A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (p.09).

Ao registrar as características deste público, bem como as estratégias pedagógicas, flexibilização curricular e as diversas formas de acessibilidade, a escola atende às diretrizes voltadas a este público, como por exemplo o referenciado na Lei nº 12.764 de 2012

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com TEA deve ser baseada na transparência, no respeito mútuo e na consideração das necessidades individuais de cada estudante, no qual, implica em criar um ambiente educacional que reconheça e valorize a diversidade, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Conforme Costa (2002),

O processo de inclusão de educandos com deficiência deve ocorrer no interior da escola como espaço social e democrático, no qual o acesso ao conhecimento contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a

solidariedade, a manifestação da criatividade, originalidade e autoria, como também para a vivência solidária de experiências, considerando que a escola como espaço para todos deve promover a remoção das barreiras à aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo, destacando, sobretudo, sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento em espaços educativos democráticos (p.79).

Isso irá demonstrar respeito à diversidade na qual a escola é constituída, conforme explicitado por Freire (2001),

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (p.21).

O respeito aos educandos, como defendido por Freire, se traduz na prática inclusiva quando os educadores e as instituições educacionais reconhecem a politicidade da educação e se comprometem a criar um ambiente educacional onde todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, com a valorização da singularidade de cada indivíduo. De acordo com Ropoli *et al.*, (2010).

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (p.08).

Portanto, essa é uma oportunidade de proporcionar uma educação que seja transformadora, inclusiva e de qualidade. Manter o PPP atualizado é uma forma de respeito à legislação e à educação de todos os estudantes que fazem parte da comunidade escolar.

3.4 DIRETRIZES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS EM INTERFACE COM OS ESTUDANTES COM TEA

A educação inclusiva é um princípio fundamental em nosso sistema educacional e as diretrizes políticas e pedagógicas desempenham um papel vital na promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA. Essas diretrizes estabelecem o caminho a ser seguido para garantir que cada estudante, independentemente de suas especificidades, receba o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial acadêmico e

pessoal.

De acordo com Lima e Laplane (2016),

A concretização das diretrizes inclusivas, entretanto, enfrenta diversos empecilhos na sua implementação. A diversidade está representada de formas diferentes na escola. No que se refere às deficiências, há uma incidência diferente de cada uma na população. Por outro lado, a preparação das escolas para receber alunos com diversas características e possibilidades de adaptação e aprendizagem influencia essa representação (p. 270).

Para os estudantes com TEA é essencial que as diretrizes políticas e pedagógicas sejam sensíveis às suas necessidades específicas, visto que estes estudantes requerem abordagens educacionais individualizadas e a colaboração de todos profissionais envolvidos, devido à certas características quanto a comunicação, o comportamento e a interação social, por isso, a adoção de políticas públicas educacionais que reconheçam a importância da identificação precoce, de uma avaliação ampla quanto ao processo de ensino e apoio especializado para este estudante, quando necessário. Para Glat (2018, p. 17)

A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente – eu diria mais, inviabiliza – a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos (p.17).

A autora supracitada corrobora Benitez e Domeniconi (2015, p. 1008) quando afirma que “o processo de inclusão escolar envolve diferentes agentes educacionais. A atuação conjunta entre tais agentes demonstra resultados promissores, em relação à aprendizagem social e acadêmica”. Portanto, a importância dos PPPs enquanto documentos norteadores da prática pedagógica e escolar, garantindo recursos, profissionais especializados e estratégias de ensino adequadas aos estudantes PEE, incluindo os com TEA devido às suas especificidades únicas. Para estes, ainda se faz necessário prever o uso de comunicação alternativa, suporte para a regulação emocional, estratégias de ensino visual e uma abordagem centrada nos interesses e habilidades individuais de cada estudante. Orrú (2003, p. 9) se manifesta ao dizer que

Esta não é uma tarefa fácil para o educador, no entanto, também não é impossível de ser realizada. O universo da educação de um aluno com autismo é, de veras, complexo para o abordarmos de forma singela. Toda a pessoa que se forma para assumir a responsabilidade de ser um educador precisa ser comprometido com a causa que faz dele um profissional. Porém, o educador que recebe um

aluno com autismo em sua sala de aula necessita exercitar e preservar algumas características em sua personalidade como parte indissolúvel de seu compromisso com a educação (p. 09).

Ropoli *et al.* (2010) ainda orienta sobre a importância de a escola reconhecer a diversidade existente no ambiente escolar.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (Ropoli *et al.*, 2010).

A formação e capacitação de professores desempenham um papel fundamental na implementação eficaz destas diretrizes e especificidades pedagógicas, que precisam abordar as características do TEA, identificação das necessidades destes estudantes e implementação de estratégias pedagógicas inovadoras e facilitadoras para a aprendizagem como bem nos mostra Orrú (2003, p.1):

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo (p. 01).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) já indicavam a necessidade de formação continuada de professores com vistas a práticas alternativas e inclusivas. Do mesmo modo, Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015) pontuam a relevância dos sistemas educacionais subsidiar programas de capacitação e instrumentalização de seus educadores visando o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes com TEA. Isso encontra apoio nas palavras de Paulo Freire (2001) quando menciona que

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (p.72).

Em resumo, as diretrizes políticas e pedagógicas desempenham um papel crítico na

promoção da inclusão de estudantes com TEA. Elas devem refletir o compromisso com a cultura e a diversidade, garantindo que cada estudante tenha acesso a uma educação de qualidade, desse modo

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Portanto, a educação tem a função de transmitir conhecimentos, valores e normas culturais de uma geração para a próxima. Esses elementos culturais são essenciais para a formação das identidades individuais e coletivas, bem como para a construção da cultura e da sociedade em geral. “Incluir um aprendiz na escola comum requer pensar sobre as estratégias de ensino, com a finalidade de desenvolver atividades que favoreçam tanto os aspectos sociais, como acadêmicos (ou pedagógicos)” (Benitez; Domeniconi, 2015, p. 1010).

Ao criar políticas sensíveis às necessidades dos estudantes e fornecer orientações pedagógicas relevantes, podemos construir um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e com qualidade, onde todos os estudantes, inclusive os com TEA, tenham a oportunidade de desenvolver e alcançar seu pleno potencial.

Assim, à medida que a escola se organiza a fim de possibilitar plena participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, a escola democrática se consolida e fortalece as bases para que a sociedade se emancipe (Souza; Pereira, 2021, p. 183).

Essa perspectiva nos convida a considerar como a educação pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade como um todo, de forma emancipatória conforme o pensamento de Paulo Freire (2015).

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo que socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (p. 25-26).

A ausência de diretrizes políticas e pedagógicas voltadas para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi evidenciada ao analisar os PPPs. Implica que, durante a análise dos PPPs, não foi possível identificar orientações claras e específicas que

abordassem as necessidades e a inclusão desse grupo de estudantes. Essa lacuna destaca a importância de revisar e reforçar as políticas e práticas pedagógicas para garantir que abranjam adequadamente às demandas dos estudantes com TEA, assegurando uma abordagem inclusiva e equitativa em todo o ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção, a construção e a implementação do PPP, em consonância com a legislação vigente, nas escolas de ensino regular possui importante dimensão, principalmente no contexto da inclusão de estudantes PEE, com destaque para os com TEA.

Na análise dos documentos normativos de cada instituição escolar participante fica evidente a importância da promoção do direito à educação, mas ressalta-se a necessidade de incluir nestes documentos (PPPs) as especificidades no atendimento aos estudantes com TEA, propondo estratégias e práticas pedagógicas voltadas e direcionadas para este público em específico.

Ficou evidenciado a desatualização dos PPPs analisados nesta pesquisa em relação ao ano escolar vigente e em relação a terminologias, como por exemplo, nos PPPs das escolas municipal e estadual que ainda trazem termos como “transtorno global do desenvolvimento” e “estudantes com necessidades especiais”, o que acaba por representar um desafio no processo de inclusão destes estudantes.

A revisão e atualização anual dos PPPs nas escolas são oportunidades valiosas para corrigir tais conceitos e lacunas e, também, assegurar que o atendimento aos estudantes com TEA seja abordado de maneira específica e detalhada. Isso pode incluir a inclusão de estratégias de ensino, formação de professores, recursos materiais e outros aspectos direcionados para estes estudantes. A ênfase em uma abordagem mais específica pode garantir que a escola cumpra as necessidades individuais desses estudantes e promova uma educação inclusiva. Para Santos *et al.* (2022, p. 1196) “entende-se que no PPP devem estar descritas as atividades e ações de aprendizagem que levem em consideração as diferenças individuais sem assumirem uma abordagem homogeneizadora”.

A revisão anual dos PPPs é necessária para manter a atualização, relevância e a eficácia desses documentos, bem como para garantir que a escola cumpra suas obrigações legais e regulatórias, garantindo uma educação de qualidade e o atendimento adequado às necessidades de todos os estudantes. A desatualização, bem como a não inserção de aspectos relativos à educação de estudantes com TEA foi verificada tanto em nossa revisão bibliográfica como nos PPPs das escolas pesquisadas neste estudo, indicando a necessidade urgente de inserção deste público nestes documentos políticos.

A desatualização representa um desafio significativo, uma vez que o PPP deve refletir

as metas e estratégias alinhadas com a realidade atual da escola e as necessidades dos estudantes. Isso ressalta a necessidade urgente de revisão e atualização dos PPPs em todas as instituições, a fim de garantir que eles estejam em conformidade com as mudanças na política educacional, nas demandas da sociedade e nas necessidades dos estudantes. A educação deve prepará-los não apenas com fatos, mas também com uma compreensão mais profunda do funcionamento da sociedade em que vivem. Saviani (2014) sustenta essa perspectiva ao argumentar que ao

Assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção (p. 36).

A construção anual do PPP não é apenas uma prática recomendada, mas também uma necessidade indiscutível para garantir que a escola continue a fornecer uma educação de qualidade e a promover o desenvolvimento dos estudantes de maneira eficaz e na perspectiva da inclusão. Para Mendel (2012, p. 83) “o PPP não é algo acabado, finalizado, pois está sempre em construção, sendo ampliado, modificado e reconstruído de acordo com as necessidades específicas de cada escola”, tornando-se ainda mais crucial quando consideramos a necessidade de manter a educação alinhada com as demandas e desafios em constante evolução, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes com TEA.

O TEA é uma condição que demanda abordagens pedagógicas específicas e recursos adequados para garantir o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Segundo o DSM-5 (2014, p.55), “muitos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (p. ex., atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção)”. Neste sentido, para Santos (2008, p. 30) “a escola tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças ditas “normais”. Portanto, a revisão anual do PPP permite que as escolas atualizem e ajustem suas estratégias para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, incorporando práticas pedagógicas inovadoras e recursos apropriados.

A inclusão de informações específicas sobre o atendimento aos estudantes com TEA e a Educação Especial no PPP não apenas aumentará a transparência, mas também a comunicação eficaz com os pais, responsáveis e com toda a comunidade escolar, garantindo que todos

estejam cientes das políticas e práticas da escola relacionadas à inclusão e ao atendimento às especificidades desses estudantes.

Ao realizar as adequações necessárias em seus PPPs, em relação às diretrizes legais para este público em específico, as instituições escolares poderão garantir que suas práticas educacionais estejam alinhadas com as leis que buscam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação, pois, “...o sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada” (Saviani, 2010, p. 380). Compreendemos, assim, a importância de se planejar e organizar a educação de forma intencional e estruturada e, neste sentido, o PPP é o documento que engloba essa abordagem sistematizada, garantindo que a escola atue de maneira deliberada para atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, estabelecendo metas, objetivos, estruturas pedagógicas e diretrizes para a prática educativa. À vista disso, Veiga (2013, p. 25) nos lembra que “as estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

Neste contexto, reforçar a necessidade de construção e atualização do PPP com a legislação vigente, principalmente a LBI de 2015, é crucial para garantir que as práticas pedagógicas estejam em conformidade com as diretrizes estabelecidas em nosso país, enfatizando a importância da diversidade, promovendo o respeito às diferenças, autonomia e a especificidade de todos os estudantes, inclusive os com TEA.

Portanto, essa revisão é uma ação que não apenas mantém a escola atualizada em relação às demandas da atualidade, mas também assegura que os estudantes com TEA tenham as melhores condições possíveis para alcançar seu pleno potencial educacional e se desenvolvam de forma plena. Este é um passo crucial em direção a uma educação com pressupostos inclusivos, de qualidade e que se propõe a respeitar a legislação educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995. Acesso em: 30 jan. 2023.

ALMEIDA, D. B. de; REZENDE, A. M. de M.; SILVA, E. C. da; CARVALHO, N. M. de; SOBRAL, O. J.; SILVA, R. C. M. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ALMEIDA, M. L. P. de; TELLO, C. (org.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação Americana para os Transtornos é isso: o DSM-5**. *Rev. bras. ter. comport. cogn.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2023. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v16i1.659>

BAMPI, L. N. DA S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Social Model: A New Approach of the Disability Theme. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 18, n. 4, p. 816–823, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkJR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em ago. de 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>

BARBOSA, B. G. M.; JUNIOR, B. N. V. Estratégias de ensino para alunos com transtornos do espectro do autismo na educação básica. *Revista EDaPECI São Cristóvão*, v.20. n. 1, p. 47-54jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.112120.47-54>

BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em 20 de mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1007–1023, out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 16 de mai. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** ano 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001. 79 p.

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.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 18 de mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, DE 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 de mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Educação Especial.** <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Acesso em: 16 de abr. de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 09 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoas?id=250>. Acesso em: 17 de mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / elaboração : Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. 106p.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 15 de mar. 2023.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. NOTA TÉCNICA / SEESP/GAB/Nº 11/2010, de 07/05/2010. **Estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de nov. 2023.

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso 3 de mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em 03 de mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 06 de mar. 2023.

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: 03 de jul. 2022.

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.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 14 de mar. 2023.

BRASIL. Decreto 11.370 de 01 de janeiro de 2023. **Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em 30 de mar. 2023.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 37-52.

CABRAL, L. S. A., MELO, F. R. L. V. de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso**. Educar em Revista. [Curitiba] n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WBBcj9Jm8vbzqsXnvbXVmNm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 de mar. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. **Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial**: considerações e reflexões. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190–206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11154>. Acesso em: 24 jan. 2023. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.11154

CARVALHO, R. E. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9).

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIRÍACO, F. L. **Inclusão**: um direito de todos. Revista Educação Pública, v. 20, n. 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 14 de ago. 2023.

COSTA, V. A. **Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência**. Revista Movimento da FEUFF, n. 6, Niterói, Rio de Janeiro, 2002.

COSTA, S. M. de B. **Dignidade humana e pessoa com deficiência**: aspectos legais e trabalhistas. [São Paulo] LTr. 2008.

CUNHA, P. **A criança com autismo na escola**: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 83-88.

CUNHA, A. M. T.; BERGAMIN, A. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, V. A. B. da; ZANATA, E. M. **Importância do projeto político pedagógico para a inclusão escolar**. Educação Em Foco, v. 26, n. 1, p. 1-14, 2021. [ódigocosl em:https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921](https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921). Acesso em: 16 de out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988**. RBPAE -v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da escola**: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, p. 159-176, 2012. <https://doi.org/10.4322/chsr.2014.009>

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIGUEIREDO, M. B.; BOTELHO, A. de F. **A RELEVÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO PPP**: seus tópicos e sua flexibilidade na prática profissional. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01–21, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/51732>. Acesso em: 12 out. 2023. <https://doi.org/10.5216/rir.v14i2.51732>

FLORES, A. S.; DE LIMA D' ÁGUA, S. V. N.; GONÇALVES, H. J. L. **Perspectivas da Educação Inclusiva a partir do Projeto Político-Pedagógico**. InFor, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 20-34, out. 2017. Disponível em: https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/artigo2_infor_n3v1_2017>. Acesso em: 12 out. 2023.

FREIBERGER, M. B.; SARDAGNA, H. V.. **Implantação do AEE**: Expectativas De Professores E Familiares No Contexto De Uma Escola Comunitária. Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas, v. 22, n. 4, p. 547-555, 2021). Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/9080>. Acesso em: 16 de out. 2022. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n4p547-555>

FRANÇA, T. H. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais, [S. l.]*, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 21 mai. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FREIRE, P. 1921 – 1997. **Política e educação** : ensaios /–Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social**. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 3, p. 557–566, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>

GLAT, R; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Inclusão: Revista da Educação Especial (SEESP), Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out., 2005.

GLAT, R. **Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. spe, p. 9–20, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002>

GOMES, C. G. S., MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em 10 de nov. 2022.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. **Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 983–999, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 28 nov. 2023. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13512>

LANDIM, C. C. da C. L.; REBELO, A. S. **Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances: fundamentos e Decreto n. 10.502/2020.** Revista Teias, v. 24, n.73, p. 18-30, 2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.73909>

LARA, T. A. **A escola que não tive... O professor que não fui:** temas de filosofia da educação/Tiago Adão Lara- 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. DE . **Escolarização de Alunos com Autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 2, p. 269–284, abr. 2016.

LOPES, M. C., FABRIS, E. T. H. **Inclusão & Educação**. [Belo Horizonte]: Grupo Autêntica, 2013. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582171172/>. Acesso em: 21 mai. 2023.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; HERMES, S. T. **Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade**: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 28, n. 53, p. 531–544, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802>. Acesso em: 28 nov. 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686X18802>

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MATOS, S. N., MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v.10, n.16, p. 35-59, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762/643>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 9–22, jan. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDEL, C. R. Mulin de A. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola/ Cássia Ravena Mulin de Assis Medel. -2.ed. rev. -Campinas, SP: Autores Associados, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y.. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educar em Revista, [S.l.]*, v. 27, n. 41, p. p. 81-93, nov. 2011. ISSN 1984-0411. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003>>. Acesso em: 05 mar. 2023.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MENDES, E. G. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [S. l.], v. 27, p. 22, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3167. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167>. Acesso em: 18 out. 2023.

MIRANDA, T. G; GALVÃO, F. T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012.

MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, . A. R.; SOUSA, C. M. A. de O. A. de. **Políticas públicas de inclusão em educação e o transtorno do espectro autista**. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-635, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/635>. Acesso em: 18 set. 2023.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. DA R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. e84853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZyK99htRZyQnW7Cqbrs/#>. Acesso em: 12 de ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 12 ago. 2023. <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003. <https://doi.org/10.35362/rie3312965>

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. Editora Wak. 3ª ed., 2012. 188 p.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe docente**. Artmed, 2006.

PICCOLO, G. M., MENDES, E. G. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 459–475, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em 16 de abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>.

PICCOLO, G. M. **Pelo direito de aprender:** Contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. Educação em Revista, v. 38, p. e36926, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536926>.

QUEIROZ, J. G. B. de A.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus.** Revista Brasileira De Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/?lang=pt>. Acesso em: 16 de out. 2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>.

RESENDE, L. M. G de. **Paradigma-Relações de Poder-Projeto Político Pedagógico:** Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 24. Ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 53-94.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de. **Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão:** perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19961, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180943092022000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2023. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048>.

ROPOLI, E. A; MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R.. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 341–356, jul. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI.** BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6693>.

SANTOS, A. G. A. dos .; MACEDO, C. E. G. de .; AGRA, C. A. .; PEREIRA, E. R. G. .; AGRA, E. A. . **O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o processo de inclusão na educação infantil**: uma revisão integrativa. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1189–1203, 2022.

SASSAKI, R. K. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais**. Revista Fórum, v. 5, 2002, p. 09-18. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 06 de jun. 2023.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. 2008. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria. Acesso em: 08 de jun. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

SAVIANI, D, 1944-**Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani.- 32. ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, D. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Trab. Educ. Saúde, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380–392, maio 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>.

SAVIANI, D., 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. Entrevista. **Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani**. In: MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario M. Ruiz. Crítica Educativa. Sorocaba-SP, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.29>.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 29 nov. 2023. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>.

SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 653–662, set. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. (1ª ed.). São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. do P. L.. **Opinião**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, n. p., jan./jun. 2008.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

SILUK, A.C.P.; POZOBON, L.L.; PAVÃO, S.M.O. **Ações e Perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior**. In: SILUK, A.C.P. (Org.). Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/CE, 2014. p.25-42.

SOUZA, C. A. de; PEREIRA, M. A. de M. **Educação Especial Inclusiva**: Possibilidade ou manutenção da Realidade. In: SOUZA, A.; PEREIRA, M.; DAMASCENO, A. (Org.). **Caminhos possíveis para incluir: Diversidade e Inclusão**. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2021. p. 181-200. <https://doi.org/10.55371/978-65-89999-53-9>.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHIELLO, P.; GUARESCHI, T.; SILVA, S.S.M. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. In: SILUK, A.C.P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/CE/UFSM, 2014. p.32-74.

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

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579831225>.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula / Celso dos S. Vasconcellos**. – 1. ed. – São Paulo : Cortez, 2021.

VEIGA, I. P. da. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: novos marcos para a educação de qualidade. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 12 nov. 2023.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZERBATO, A. P. .; MENDES, E. G. . **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores**: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa, [S. l.]*, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 26 nov. 2023. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233730>.