



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE
PERNAMBUCO

LUCILLA PERES LINS

RECIFE

2024

LUCILLA PERES LINS

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE
PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, para a Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade

RECIFE

2024

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

L759p

Lins, Lucilla Peres

Políticas de inclusão educacional para estudantes com transtorno do espectro autista em Escolas de Tempo Integral de Pernambuco / Lucilla Peres Lins. – 2024.

160 f.

Orientação de: Edson Francisco de Andrade.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.

Inclui Referências e apêndices.

1. Políticas de inclusão educacional.
2. Transtornos do espectro autista.
3. Atendimento educacional especializado. I. Andrade, Edson Francisco de (orientação). II. Título.

371.9 (22. ed.)

UFPE (CE 2024-085)

LUCILLA PERES LINS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 05/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Profa. Dra. Maria Zélia de Santana (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ernani Nunes Ribeiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Tomara

Tomara meu Deus, tomara
Que tudo que nos separa
Não frutifique, não valha
Tomara, meu Deus

Tomara meu Deus, tomara
Que tudo que nos amarra
Só seja amor, malha rara
Tomara, meu Deus

Tomara meu Deus, tomara
E o nosso amor se declara
Muito maior, e não para em nós
Se as águas da Guanabara
Escorrem na minha cara
Uma nação solidária não para em nós

Tomara meu Deus, tomara
Uma nação solidária
Sem preconceitos, tomara
Uma nação como nós
(Tomara, 1992).

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus, por conduzir a minha vida em sua graça e por proporcionar a minha entrada e conclusão no PPGE.

Gratidão as minhas amadas filhas, Ana Beatriz, por ter me escutado e incentivado, por se alegrar comigo nos momentos de vitória e ser meu porto seguro nos momentos difíceis e solitários desta escrita; e a Mariana Luiza, que mesmo tão pequena compreendeu as minhas ausências e me deu conforto com seus abraços.

Ao meu esposo, Elmo Lins, pela luta e paciência.

Aos meus pais, Luiz Peres e Lúcia Peres, por toda dedicação a minha existência para que eu pudesse chegar até aqui. Eles são todo meu exemplo de vida.

As minhas irmãs, Luciana e Lucy, pela torcida, apoio na minha vida pessoal para que eu me projetasse na vida acadêmica e pelo exemplo profissional.

Gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade, por ter acreditado em mim, pela oportunidade, confiança, carinho e aprendizados nesta trajetória.

À banca que, sem dúvidas, pôde dar as melhores contribuições e orientações na escrita da dissertação.

Aos professores do programa e aos colegas da turma 40, especialmente a Adriana Silva, Angélica Moraes, Vitor Pizzolato, Ieda Ferreira e Andreza Souza, pelo aprendizado, trocas e ajudas nesta nossa etapa.

Ao amigo, Mesaque Noronha, pelas valiosas contribuições na escrita.

À Secretaria de Educação do Estado e às comunidades escolares, as quais visitei, por terem me acolhido e contribuído para esta pesquisa.

A todas as minhas amigas e amigos das redes de ensino de Recife e Olinda, que foram meus incentivadores nesta jornada.

GRATIDÃO!

RESUMO

Este estudo defende a ideia de que o Estado deva ser o provedor do desenvolvimento nacional com o fito de melhorar o bem-estar social, desenvolvendo políticas públicas educacionais que visem ao interesse de todos, com base nas subjetividades e nas diversas identidades até chegar à inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, com uma educação plena que desenvolva as habilidades e cognições inerentes aos sujeitos. Esta pesquisa teve por **objetivo geral** analisar o processo de inclusão educacional de estudantes com TEA, considerando as possíveis repercussões do Plano Estadual de Educação de Pernambuco – PEE/PE (2015-2025) no âmbito das escolas de tempo integral. A **fundamentação teórica** está embasada na Análise do Discurso dos teóricos Michel Foucault e Gilles Deleuze, a fim de debater sobre o papel da educação na transformação social e individual com a ideia de pertencimento e existencialidade e, assim, combater as desigualdades sociais. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizamos a Análise do Conteúdo como **metodologia**, pois entendemos que a política educacional de inclusão não é fenômeno inerte e neutro, mas que sofre influências subjetivas dos sujeitos que dela se utilizam. Portanto, foi necessário conhecer os dados por uma pré-análise, proceder à análise do material e, por fim, realizar inferências com tratamento dos resultados pela categorização. Como **resultado**, comprovamos que o PEE/PE garante apenas o acesso aos estudantes com TEA e que ainda há várias lacunas e omissões nas estratégias da Meta 4, no que diz respeito à sua permanência com qualidade para que se lhe garantam a continuidade e o avanço a níveis mais elevados de ensino. Ainda foi constatado que as ações da Secretaria de Educação do Estado e das escolas são a materialização da política aqui referida, entretanto essas ações podem promover a emancipação do sujeito ou apenas perpetuar a manutenção de um sistema hegemônico. Assim, faz-se necessário que o PEE/PE traga em suas estratégias, além de outras temáticas, a relevância do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas de Tempo Integral para que seja garantido ao estudante o direito de ser um sujeito único, integral e singular dentro de um sistema de educação que inclui as diferenças.

Palavras-chave: política de inclusão educacional; Plano Estadual de Educação; Transtorno do Espectro Autista; integralidade; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study supports the State should be the provider of national development aiming to improve social welfare and the developing of public educational policies that target the interests of all citizens, starting from subjectivities and diverse identities until reaching the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular school system, with a full education that develops the subjects' inherent skills and cognitions. The **general objective** of this research is to analyze the process of educational inclusion of students with ASD based on the possible outcomes of the State Educational Plan of Pernambuco – PEE/PE (2015-2025) within the scope of full-time schools. Its **theoretical basis** relies upon Discourse Analysis by Michel Foucault and Giles Deleuze in order to debate the role of education in social and individual transformation with the idea of belonging and existentiality and, thus, to fight social inequality. Being qualitative research, we used Content Analysis as a **methodology**, for we understand the educational policy of inclusion not as an inert and neutral phenomenon, but as something which is subjectively influenced by the subjects who use it. Therefore, it was necessary to understand the data through pre-analysis, analyze the material and, finally, make inferences by processing the results through categorization. As a **result**, we confirmed PEE/PE guarantees only the access to students with ASD, and so there are still several gaps and omissions in the strategies of goal 4 regarding their qualitative permanence so these students could have guarantee of continuity and advancement to higher levels of education. Another conclusion was that the actions of the State Department of Education and its schools are the materialization of the policy hereby referred to, however these actions may achieve emancipation of the subject or just favor the maintenance of a hegemonic system. Hence, it is necessary for the PEE/PE to bring into its strategies, in addition to other themes, the relevance of Specialized Educational Assistance in Full-Time Schools so that the student has the right to be a unique, integral and singular subject in an educational system that includes differences.

Keywords: educational inclusion policy; State Educational Plan; Autism Spectrum Disorder, comprehensiveness, Specialized Educational Service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos publicados no repositório BDTD	25
Quadro 2 – Artigos científicos publicados em periódicos da área de educação.....	26
Quadro 3 – Políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil.....	57
Quadro 4 – Sujeitos entrevistados	67
Quadro 5 – Escolas pesquisadas.....	69
Quadro 6 – Categorias analíticas	75
Quadro 7 – Formação dos docentes de Pernambuco das etapas dos ensinos fundamental e médio (2017-2021).....	83
Quadro 8 – Níveis/etapas/modalidades, metas e estratégias do PEE/PE	85
Quadro 9 – Ações e projetos sobre a inclusão educacional de estudantes com TEA em escolas regulares do estado de Pernambuco	93
Quadro 10 – Ações de inclusão educacional para estudantes com TEA desenvolvidas pelas escolas	103
Quadro 11 – Proximidades das ações das escolas com as estratégias da Meta 4 do PEE/PE (2015/2025).....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de estudantes com deficiência – Censo Escolar de 2022/INEP	70
Gráfico 2 – Matrículas na educação básica segundo a rede de ensino – PE (2017-2021)	78
Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série por etapas dos ensinos fundamental e médio segundo o sexo – PE/2021	79
Gráfico 4 – Percentuais de matrículas por cor/raça segundo as etapas de ensino - PE/2021 ...	80
Gráfico 5 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – PE (2016-2020)	81
Gráfico 6 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – PE (2017-2021)	90
Gráfico 7 – Percentuais de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com ou sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas) – PE (2017-2021).....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CECAI	Centro Especial Casinha Azul
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DPPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ELEPE	Escola do Legislativo de Pernambuco
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OI	Organismo Internacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PECS	Picture Exchange Communication System
PEE/PE	Plano Estadual de Educação de Pernambuco
PEG	Política Educacional Global
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	INTEGRALIDADE E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: LEVANTAMENTO DA LITERATURA	24
2.1	DELIMITANDO OS CRITÉRIOS PARA O LEVANTAMENTO DA LITERATURA.....	24
2.2	CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	27
2.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE	28
2.3.1	Estado e políticas públicas inclusivas	28
2.3.2	As políticas públicas e os ideários da educação integral.....	30
2.3.3	Políticas públicas e a inclusão de estudantes com TEA	33
3	INTEGRALIDADE E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	37
3.1	EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO? CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS POR AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO	38
4	ESTADO E POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	47
4.1	CONCEPÇÕES DE ESTADO: VISÃO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	48
4.2	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EQUIDADE SOCIAL ..	51
4.3	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	56
5	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
5.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	66
5.2	SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA	67
5.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NA COLETA DE DADOS	71
5.4	ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	72
6	AÇÕES DO ESTADO DE PERNAMBUCO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA.....	76
6.1	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ATUAL CONJUNTURA SOCIOECONÔMICA DE PERNAMBUCO.....	77

6.2	A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NAS METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 15.533 (2015-2025).....	84
6.2.1	Análise da inclusão educacional do estudante com TEA no PEE/PE.....	86
6.3	A PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PEE/PE: ALGUMAS PONDERAÇÕES.....	91
6.4	PROJETOS E AÇÕES DO ESTADO DE PERNAMBUCO PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA.....	93
6.5	MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA A PARTIR DAS AÇÕES DAS UNIDADES ESCOLARES.....	101
7	A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PEE/PE (2015-2025) E O CONTEXTO ESCOLAR.....	107
7.1	POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM TEA: AÇÕES ESCOLARES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO AEE E SUAS PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM O PEE/PE	108
7.2	POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM TEA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O LUGAR DESSE ESTUDANTE NA ESCOLA	120
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A – FOTOS DAS ESCOLAS.....	154
	APÊNDICE B – FOTOS DAS AÇÕES ESCOLARES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	155
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	160

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo problematizar as possíveis repercussões do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE/PE) 2015-2025, Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 (Pernambuco, 2015b), no processo de inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ nas Escolas de Tempo Integral (ETI), além de analisar a forma pela qual esse plano dialoga com outras políticas e legislações que tratam do processo de inclusão.

Dessa forma, foram analisadas não só as Metas do Plano Estadual de Educação vigente e as ações de inclusão educacional voltadas a estudantes com TEA, desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado, mas também as ações desenvolvidas pelas escolas.

Partimos do entendimento de que o direito a uma educação de qualidade para todos requer, por um lado, mudanças em torno das concepções que vinculam o imaginário e as atitudes dos atores sociais, desvelando a responsabilidade de cada cidadão na condução de um cenário mais equitativo e democrático. Por outro lado, e concomitantemente a isso, evoca-se o papel do Estado na criação e manutenção das condições necessárias para a garantia de direitos sociais fundamentais, assumindo, assim, sua responsabilidade com a matéria educativa. Uma educação de qualidade para estudantes com TEA faz parte da mudança de concepções de cada cidadão e cabe ao Estado assegurar o direito a essa educação.

Sobre isso, Arruda e Andrade (2017) afirmam que a materialização de políticas públicas educacionais só tem êxito quando há representatividade, compreensão, valorização das diferenças e criticidade com democracia; só assim se concretiza uma educação para o enfrentamento à pobreza e à desigualdade social.

Diante dessa problemática da compreensão sobre inclusão educacional de estudantes com TEA nas escolas regulares, sejam elas de tempo integral ou não, tornam-se crescentes os debates e as produções acadêmicas que conduzem a um movimento de mudança dos processos decisórios nas formulações das políticas públicas educacionais.

Alguns autores, como Reis (2020); Silva (2018); Teixeira (2019); Avelino e Bispo (2014); Castro, Leite e Silva (2018); Leite e Régis (2018); Togashi e Walter (2016), entre outros, debatem especificamente a inclusão das pessoas com TEA nas escolas, proporcionando

¹ Um grupo de desordens que compromete o desenvolvimento nas áreas de comunicação, interação social e áreas restritas de interesses. Seguindo rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas, esse transtorno do neurodesenvolvimento mostra sintomas centrais no comprometimento de habilidades sociais, déficits nas habilidades linguísticas e comunicativas, presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados (WHO, 2023).

reflexões para além da permanência desses estudantes em sala, propondo a garantia do ensino com qualidade, levando em conta não só as especificidades do transtorno, mas também as singularidades do sujeito, que vêm pautadas em diferenças sociais, econômicas, culturais, entre outras.

Assim sendo, entendemos que o processo de inclusão educacional supera a garantia da permanência do discente em sala de aula e dos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem com currículos adaptados e atividades diferenciadas – o que caracteriza a integração escolar. Mas, acrescentando-se a isso, defendemos que a inclusão perpassa políticas e organização de tempo e espaço da escola para que todos os aprendentes, dentro de suas especificidades, possam participar ativamente das propostas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Ademais, devemos atentar ao fato de que a inclusão socioeducacional é o meio mais pertinente para atender as múltiplas singularidades que o aprendente constitui nos diversos ambientes no qual se socializa, pois cada sujeito se desenvolve com uma história de vida e com experiências sociais, afetivas e culturais diferentes, acarretando habilidades e competências diferenciadas.

Dessa forma, Ribeiro (2020, p. 168) reitera que o processo de educação inclusiva deve reconhecer o

[...] próprio desenvolvimento humano, composto como um fator de mutação nas relações sociais. Uma vez que a relação socioeducacional é um encontro entre incluídor e incluído, existe uma conexão entre as subjetividades. Há disposições de agentes constituído por *habitus* difusos, frequentando o espaço no mesmo campo sem muitas vezes ter a herança de capitais totais semelhantes ou equivalentes. Corroborase, assim, a afirmativa que a humanidade é plural.

Nessa perspectiva, afirmamos que o processo da educação inclusiva parte de uma vivência pedagógica dialógica entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Partindo do conhecimento e do acolhimento das múltiplas diferenças, que um mesmo sujeito desenvolve em seu eu na relação com o meio em que atua e vivencia, é que se pode constituir a educação em bases estruturais e não na adaptação à educação tradicional com adequação de metodologias. Deve-se acreditar nas potencialidades de cada sujeito singular para que este possa construir a sua identidade sólida baseado nas próprias experiências com o meio social, desenvolvendo autonomia intelectual e empoderamento para ocupar espaços que antes não podia por estar fora de uma métrica normatizante.

Partindo do pressuposto de que escola inclusiva é a que acolhe a todos sem restrições, os teóricos Santos e Andrade (2020), Barbosa e Fumes (2016), Matiskei (2004), Rodrigues (2006), Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) discutem a demanda para garantir a qualidade

do ensino para todos, trazendo consonância “entre a letra da legislação e a prática das escolas” (Rodrigues, 2006, p. 302), garantindo, assim, a materialização das políticas públicas inclusivas formuladas nos referenciais normativos legais.

Diante dessa problemática, somos levados a refletir que garantir o ensino inclusivo ultrapassa o que está posto nos documentos. Envolve diversos aspectos no ambiente escolar, quais sejam: a concepção de homem e de mundo que cada escola quer construir, as percepções do que são igualdade e diferença, a formação permanente dos professores, a diversificação dos recursos e metodologias e a educação pautada em uma gestão democrática com a participação ativa de todos da comunidade escolar, para assim construir ações afirmativas que garantam a pluralidade, a alteridade e, conseqüentemente, o auxílio no processo de inclusão escolar de pessoas com TEA.

Ante o exposto, pesquisar sobre o processo de inclusão educacional de discentes com TEA torna-se relevante por evidenciar as demandas de um grupo de sujeitos que apresentam diversas características, variando de acordo com suas experiências individuais e socioculturais, além de lançar o desafio de olhar por novos ângulos a dinâmica educativa.

Para que, na prática, se concretize um ensino equitativo, visando às diversas singularidades humanas, é necessário voltar-se às formulações das políticas de inclusão, compreendendo-as dentro de todo o ciclo de políticas, para que possam ser vivenciadas com plenitude e com clareza, alinhando a expectativa com a realidade.

Trazendo para discussão essas políticas educacionais inclusivas, podemos destacar, primeiramente, os marcos legais tal qual a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso III, que garante como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”; a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, art. 58, que define a educação especial como “modalidade de educação escolar” oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência e o art. 59, inciso I, preconizando que os sistemas de ensino devem assegurar-lhes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, art. 58).

Por essas vias, é assegurada a todos os estudantes a garantia da permanência nos diversos níveis de ensino, com qualidade, levando em consideração as particularidades de cada sujeito, sejam elas de ordem cognitiva, econômica, social ou cultural, respaldando o dever do Estado quanto à promoção de políticas de inclusão e do direito dos cidadãos a uma educação inclusiva.

De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001, no art. 2º, torna-se obrigatório os sistemas de ensino ofertarem matrícula a todos os alunos, atribuindo às escolas a responsabilidade da organização para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando-lhes as condições necessárias para o ensino de qualidade (Brasil, 2001).

Juntamente com as legislações, também destacamos o modo pelo qual as lutas e discussões sociais foram intensificadas e importantes para efetivar o processo de inclusão no âmbito escolar e introduzi-lo no cenário político brasileiro. Pelo exposto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fortaleceram as lutas sociais das minorias que buscavam visibilidade, direitos e equidade de acesso ao ensino e aos espaços de socialização.

Essas mudanças foram instigadas porque a escola deveria atender às demandas sociais pautadas em modelos de heterogeneidade e de diversidade de aprendizagens, assim como demandam os estudantes com TEA. A realidade é que a escola precisa passar por mudanças em que os recursos e currículos deverão ser pensados para todos, acompanhando e dialogando com as mudanças da sociedade, tendo em mente a cultura local. Para se obter a efetivação de uma política educacional inclusiva, a escola deve reorganizar seus currículos, visando às reais necessidades dos educandos, comprometendo-se com a corporificação dessa política que, por sua vez, tem como propósito a garantia de direitos humanos.

Diante dessa problemática, é necessário pensarmos na formação docente para, assim, garantir uma educação inclusiva que atenda as singularidades dos estudantes com TEA. Com a garantia de uma relação afetiva no processo de ensino-aprendizagem, de forma dialógica, com aprendizagem significativa, ressaltando a capacidade criadora, a originalidade e a autonomia do discente, teremos uma aprendizagem escolar que ultrapassa a adaptação do currículo às tradicionais formas de ensinar. Ao dar ênfase na formação de professores, principal articulador da inclusão educacional, esse processo será de aceitação, autenticidade, empatia e descoberta de si (Rogers, 2009).

Dentro dessa visão inclusiva, é preciso ter em mente também o protagonismo social. Muitas vezes, as políticas públicas são pensadas para os grupos sociais utilizando a democracia representativa, mas, na verdade, as vozes sociais são silenciadas e ocultadas. Conseqüentemente, a fala dos grupos minoritários deixa de ser parte integrante do seu processo educacional, desprezando as possibilidades de boas práticas pedagógicas inclusivas.

Por esse motivo, deve-se levar em conta a escuta ativa de quem utiliza políticas educacionais, pois, as salas de aula, segundo Azevedo (2004, p. 59), “são os espaços em que se concretizam as definições sobre as políticas e o planejamento”. O dia a dia na escola é onde se fecha o elo e se concretiza o programa de ação; é na escola, na sala de aula, que as políticas educacionais são concretizadas.

Defende-se a concepção de política como ação pública que se baseia nas relações sociais e suas lutas firmadas em debates que legitimam a representação dos diversos segmentos da sociedade. Portanto, a política servirá de arcabouço normativo para as vozes sociais que proclamam direitos humanos igualitários e equitativos, sem distinção de ordens cognitivas, sociais, econômicas ou culturais.

Essa compreensão de política concebe a ideia de que as decisões públicas são orientadas para manter o equilíbrio social e/ou transformá-lo a partir de intervenções do Estado e da sociedade. Sendo assim, o processo de proposição de políticas públicas é movido por conflitos de interesses que envolvem diversos segmentos sociais, culturais, étnicos ou econômicos, que podem assegurar ou negar os direitos à cidadania (Arendt, 2006; Lopes, 2009; Lessard e Carpentier, 2016).

Com isso, as políticas públicas devem se estruturar embasadas nas representações sociais, reconhecendo-se os representantes predominantemente locais. Trata-se de um esforço por captar os significados advindos do cotidiano dos sujeitos, relacionando-os ao que predomina e é peculiar a realidade de cada um. O intuito é assegurar a verdadeira relação entre uma política e a realidade dos interesses sociais e culturais da localidade a que se destina (Andrade, 2011).

Além desse interesse social, esta pesquisa também foi motivada por interesses pessoais, pois, querendo compreender as demandas sociais da escola em que leciono, fui motivada para o desenvolvimento desta. Atuando no cargo de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no município de Olinda, em uma Escola Municipal, refleti sobre como as políticas incluem estudantes com TEA em salas regulares. A referida escola, no ano de 2021, passou a ser uma Escola de Tempo Integral (ETI), com professoras regentes novatas, as quais passaram por uma seleção interna. Visto isso, no decorrer do ano letivo, dúvidas surgiram a respeito da maneira de vivenciar a inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula e na rotina de um currículo diversificado de uma ETI.

Para esclarecer esse determinado assunto, foram necessárias várias formações pedagógicas ministradas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), local em que trabalha o professor de AEE. Começamos com formações sobre a integralidade e a inclusão, por se tratar

de uma Escola de Tempo Integral, de modo que ocorreram diversos encontros pedagógicos auxiliados, também, pela divisão de inclusão do município.

Somando-se a isso, dois pontos merecem ser ressaltados enquanto motivadores desta pesquisa: primeiro, entender o desafio de lidar com as especificidades do TEA e auxiliar no processo de adaptação à rotina de uma ETI; segundo, como realizar o AEE na ETI, uma vez que o estudante permanece na escola em horário integral e a proposta do atendimento especializado é no contraturno. Procuramos respostas nos referenciais normativos em nível municipal e estadual e não foi encontrado o modo pelo qual essas políticas, AEE e ETI, se complementam, pois, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008b) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o AEE é considerado a ponte para a inclusão escolar.

Juntamente com os aspectos apresentados, a pesquisa visou contribuir para o desenvolvimento científico com o propósito de trazer para este campo discussões sobre as diferenças de aprendizagens e, em consequência, para o aprimoramento das formulações de políticas curriculares de ensino, traçando possíveis percursos para uma verdadeira inclusão de todos os estudantes, sem diferenciação no ensino, estimando as singularidades dos aprendentes.

Partindo dessa problemática do diálogo entre o que está posto no PEE/PE (2015-2025) e a materialização do plano com ações sobre o processo de inclusão educacional de estudantes com TEA, em escolas de tempo integral, é que traçamos o seguinte objetivo geral: Analisar o processo de inclusão educacional de estudantes com TEA a partir das possíveis repercussões do PEE/PE no âmbito de escolas de tempo integral. E para alcançar esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Mapear as ações de inclusão educacional dos estudantes com TEA que o estado de Pernambuco assegura às escolas por meio do PEE/PE (2015-2025); 2) Identificar as ações previstas e desenvolvidas pelas escolas, visando à materialização das estratégias da Meta 4 do PEE/PE; 3) Compreender como estudantes com TEA são concebidos pelos sujeitos das escolas.

Para responder a análise dos dados, foi utilizada, como aporte teórico, a análise do discurso dos teóricos pós-estruturalistas Michel Foucault (2014; 2000), Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (2010) e Gilles Deleuze (2005). Desse modo, trouxemos para a pesquisa a ideia de que todo significado é construído pela transformação e ruptura das estruturas, focando o sujeito nas suas concepções biológica, psicológica, histórica, social e cultural, ou seja, o sujeito visto em suas múltiplas identidades, sofrendo influências do espaço em que está inserido e não mais se constituindo por padrões heteronormativos.

Esse embasamento teórico também propicia o rompimento com a linguagem clássica da visão do discurso e do enunciado que se constrói no âmbito pedagógico. Assim, a teoria dos pós-estruturalistas traz para o debate as relações microespaciais em que são exercidas as várias formas de poder para a construção de políticas de identidade, na qual existem o poder de fala, o lugar de fala e a sua legitimidade, seja para a transformação/emancipação seja para o controle social.

Para responder aos objetivos traçados nesta pesquisa, foram escolhidas para *locus* duas escolas (uma de tempo integral e uma de ensino regular) de cada um dos municípios de Abreu e Lima, Igarassu e Itapissuma, julgando que estes também fazem parte da política educacional do estado de Pernambuco e possuem poucas produções acadêmicas sobre eles. Os municípios escolhidos são relativamente distantes dos grandes centros urbanos e têm uma realidade socioeconômica com desafios ainda mais agudos em relação às cidades de maior porte do estado, embora os resultados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2019) tenham revelado que os municípios mencionados obtiveram índices de 5.0, 5.1 e 5.9, respectivamente, ficando à frente de Olinda e São Lourenço, por exemplo.

A opção por escolas regulares, mesmo o estudo tendo o objetivo de compreender a complementação do AEE nas ETIs, foi para se ter um parâmetro com dados sobre a forma como a política do AEE se materializa nas escolas estaduais, uma vez que nem o PEE/PE 2015-2025 (Pernambuco, 2015a), nem outro documento da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco regulamenta a oferta do atendimento educacional para pessoas com deficiência nas Escolas de Tempo Integral.

Para a verificação dos dados, foram analisadas as Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação 2015-2025, visando entender como o documento assegura a inclusão educacional de estudantes com TEA. Também foi realizada uma pesquisa na página oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, além de visitas às escolas e à chefia da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte, para compreender e conhecer as ações que materializam o plano de educação vigente. Por fim, foram entrevistados quinze sujeitos, entre eles os gestores, coordenadores e professores do Atendimento Educacional Especializado de cada escola dos municípios acima citados, de modo a perceber a concepção que se tem dos sujeitos com TEA nas escolas.

Diante do exposto, relativamente à organização, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos teóricos e dois empíricos, seguidos das considerações finais, totalizando sete capítulos.

O primeiro capítulo, **“Integralidade e inclusão dos estudantes com TEA em Escolas de Tempo Integral: levantamento da literatura”**, apresenta um panorama sobre a inclusão educacional de estudantes com TEA baseado em um levantamento da literatura, na qual se constatou que as políticas públicas educacionais dependem da concepção de Estado que se defende. Isto é, se a concepção estimar a pluralidade humana, então as políticas educacionais estarão mais próximas daquelas de inclusão, por entenderem o sujeito e todas as suas especificidades. Portanto, para que os estudantes com TEA sejam inclusos nos sistemas de ensino, faz-se necessário cumprir a lei de garantia do acesso, devendo-se assegurar a permanência com direito ao Atendimento Educacional Especializado em toda trajetória escolar.

O segundo, **“Integralidade e inclusão de pessoas com TEA na educação escolar”**, traz um breve histórico do Transtorno do Espectro Autista, saindo de um olhar apenas médico, que o apresenta como uma deficiência, para um olhar também pedagógico. Adiante, abordamos a importância da vivência com a integralidade para que se compreenda a singularidade de cada aprendiz e se revogue a ideia de encaixar todos em um único padrão na busca de uma normalidade. Para isso, discorremos sobre práticas dialógicas, significativas e sobre a multidimensionalidade humana, sempre pensando na formação docente para não haver distorções sobre os conceitos de exclusão, integração e inclusão.

No terceiro capítulo, **“Estado e política de inclusão educacional no Brasil”**, exploramos as concepções de Estado e, conseqüentemente, as de políticas públicas formuladas para a educação. Defendemos a política como ação pública, na qual há participação popular com representatividade e democracia, de forma que as ações formuladas não sejam distorcidas na prática e garantam coesão entre formulação e implementação, sem prevalência de interesses dominantes. Ademais, apontamos a descontinuidade dos desafios e possibilidades de políticas educacionais, tal qual a que trata de Escolas de Tempo Integral e a do Atendimento Educacional Especializado, entre outras.

O quarto capítulo, **“Fundamentos e procedimentos metodológicos”**, delinea a pesquisa com um estudo de caráter qualitativo; discute os sujeitos, o campo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados e a análise dos dados por meio da análise do conteúdo.

O quinto capítulo, **“Ações do estado de Pernambuco e a inclusão educacional de estudantes com TEA”**, aborda uma pesquisa da intersecção entre as políticas de inclusão educacional com outras políticas sociais para atender ao sujeito e sua complexidade. Além disso, analisa o contexto de produção do texto à luz das Metas e estratégias do PEE/PE sob a perspectiva de proposta de inclusão educacional de estudantes com TEA. Na conjuntura da

prática, também analisa as ações da secretaria de educação e das unidades escolares estaduais por meio de um mapeamento.

No sexto capítulo, “**A materialização das políticas educacionais inclusivas para estudantes com TEA: proximidades e distanciamentos entre o PEE/PE (2015-2025) e o contexto escolar**”, foram analisadas as ações vivenciadas nas escolas, com base nas visitas e entrevistas com professores do AEE, coordenadores e gestores, para identificar as proximidades e distanciamentos entre o que está posto no plano e o modo pelo qual essas ações materializam as estratégias da Meta 4 do PEE/PE. Também analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos com o propósito de entender a concepção que os sujeitos das escolas têm a respeito dos estudantes com TEA, pontuando as ações de inclusão educacional de forma a valorizar as diferenças e promover a equidade para esses estudantes.

Por fim, no sétimo capítulo, são explanadas as **Considerações finais**. Nessa seção, apresentamos e pontuamos aspectos que julgamos basilares para que uma educação inclusiva de qualidade se concretize no ambiente escolar. Diante do mapeamento realizado no PEE/PE, foi possível perceber que houve diminuição das salas especiais e escolas especializadas e aumento no número de matrículas de alunos PAEE nas salas regulares. Contudo, o PEE/PE ainda traz em suas estratégias aspectos superficiais para garantir uma inclusão de estudantes com TEA com a permanência e continuidade dos estudos, levando em conta as peculiaridades de uma pessoa na sua integralidade.

Para isso, é necessário que a política, antes de ser implementada, seja debatida amplamente com toda a sociedade civil organizada. É essencial integrar os direitos já conquistados em outras legislações para que as secretarias de educação e escolas possam alinhar as suas ações com os ideais propostos nos quadros normativos gerais. Isso trará para o ambiente escolar a possibilidade de participação ativa dos diversos sujeitos e cidadãos, permitindo que proclamem e construam seus direitos.

2 INTEGRALIDADE E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: LEVANTAMENTO DA LITERATURA

Este capítulo é constituído por um levantamento da literatura da área com a finalidade de trazer contribuição acadêmico-científica ao processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de tempo integral.

O estado da arte é uma importante fase da pesquisa, pois mostra de que maneira o campo entende o objeto de estudo e o que ainda é inédito para entrar na discussão acadêmica. Entendemos que a análise dos fatos e dos dados empíricos se dará com clareza e satisfação quando houver um diálogo entre a prática e a teoria. Nesse entendimento, Minayo (2007, p. 61) pontua que

[...] depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico, bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas.

Entende-se, então, que o levantamento da literatura proporcionará uma discussão mais aprofundada do assunto, partindo dos achados de outras pesquisas, suscitando o amadurecimento do objeto de estudo. Nessa perspectiva, a fase explanatória dará confiabilidade às discussões do novo trabalho. Segundo Lakatos (2003), é a oportunidade de realizar o estudo global do tema, consultando os especialistas da área para analisar e interpretar documentação específica, realizando uma interpretação crítica da obra lida.

Este estudo se organizou por meio de pesquisas em diferentes bases de dados, utilizando critérios específicos para o levantamento da literatura. Foram empregados descritores pertinentes ao objeto de estudo, seguindo um critério de delimitação temática a fim de categorizar, por aproximações, os trabalhos achados. Em seguida, realizamos a análise dos dados obtidos, estabelecendo um diálogo com a teoria. Dessa forma, apresentamos uma análise crítica dos trabalhos já existentes sobre o objeto estudado.

2.1 DELIMITANDO OS CRITÉRIOS PARA O LEVANTAMENTO DA LITERATURA

O levantamento da literatura que compõe o escopo desta seção, realizado em junho de 2021, adotou as seguintes bases de dados: Periódicos disponibilizados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e relatórios de pesquisas disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

tendo por marco temporal o período de 2010 a 2020. O recorte do último decênio foi utilizado levando em em conta a promulgação das políticas de inclusão, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), e, especificamente, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).

Inicialmente, foram encontrados 470 trabalhos em pesquisa, na BDTD, referentes ao descritor “Educação integral *AND* inclusão”, utilizando o critério de identificação. Após o refinamento da triagem, utilizando as palavras “Educação integral *AND* inclusão *AND* transtorno do espectro autista”, achamos 14 produções, segundo o critério de elegibilidade. Após a leitura dos resumos desses achados, cinco teses e dissertações foram excluídas e, após a leitura do texto completo, mais cinco, ficando apenas três dissertações e uma tese que estão diretamente relacionadas aos estudos sobre políticas públicas e educação. Os demais trabalhos são oriundos de linhas de pesquisas diversas, por exemplo: educação e saúde, educação não formal, educação familiar, psicanálise e educação, ensino superior e educação infantil, distanciando-se, portanto, do objeto de estudo aqui delimitado.

Diante da escassez de resultados disponibilizados na plataforma BDTD, decidimos expandir as buscas em outras bases de dados. Na CAPES, focalizando publicações sobre o tema em periódicos qualificados da área (Qualis A1 e A2), encontramos: Educação & Sociedade, Cadernos Cedes, Interfaces da Educação, Educação & Realidade, Pro-Posições, Revista Diálogo Educacional, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial – UFSM. Todos os repositórios foram consultados, atendendo ao mesmo critério de recorte temporal da pesquisa citada anteriormente.

Os resultados da pesquisa nesses repositórios encontram-se sistematizados nos Quadros 1 e 2, que apresentamos na sequência.

Quadro 1 – Estudos publicados no repositório BDTD

AUTOR	TÍTULO DA OBRA (<i>link</i> onde está disponível)	ANO
Keilla Christina Desidério da Silva	Atendimento educacional especializado: uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_7e022aee97d77abbbec9afe46f17736d	2018
Alessandra Belfort Barros	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE/PEI: análise do processo de implementação em São Luís-MA (2008-2015). https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2643	2019

Deibia Sousa Rodrigues Teixeira	Lucas, presente!: Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_03e7bc841b405a47a5bd959e9cfb0521	2019
Otacílio Alves dos Reis	Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_06d3db1c2d0ac66ede0ba392db7eb2ce	2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Artigos científicos publicados em periódicos da área de educação

AUTOR	TÍTULO DA OBRA (link onde está disponível)	Ano/ Volume
Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei	Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/	2004
Camila Barreto Silva, Rita Vieira de Figueiredo	Educação integral e educação inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/21/27.pdf	2012
Ana Maria Cavaliere	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/t	2014
Rochelle Lopes Avelino, Mariléia Oliveira Bispo	Inclusão social na Escola de Tempo Integral D. Pedro II - na cidade de Porto Nacional – TO https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1476	2014
Catia Giaconi, Maria Beatriz Rodrigues	Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo https://www.scielo.br/j/edreal/a/sYkWHBfFgPYZphq67GDrGJF/	2014
Cláudia Miharú Togashi, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/	2016
Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1044	2016
Claudio Roberto Baptista, Luciane Torezan Viegas	Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado https://www.scielo.br/j/rbee/a/qHGvFNcTynQ9c3SY6RrwVD/	2016
Jacqueline Gomes Herculano de Castro, Edna Xenofonte Leite, Maria Goretti Herculano Silva	A Inclusão Escolar de alunos com Deficiência no contexto das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1276/1866	2018

Michele de Mendonça Silva Leite, Henrique dos Reis Régis	Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653169	2018
Paula Ramos Pimenta	Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/t	2019
Mariana da Cunha Sotero, Eliana Briense Jorge Cunha, Valéria Aroeira Garcia	Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yBb66YFSs/	2019
Mariana Roveroni, Adriana Missae Momma, Bruna Cirino Guimarães	Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desse recorte temporal, foram selecionadas as pesquisas segundo o conceito de inclusão que assumimos neste trabalho, partindo da concepção de que todos os estudantes devem ser acolhidos nos diferentes meios sociais sem que haja prejuízos na autonomia e na execução dos direitos garantidos por lei.

Portanto, defender-se-á que o processo de inclusão escolar acarreta mudanças de normas vigentes, em que saberes excluídos, historicamente, terão que ser vivenciados nos currículos, mantendo assim uma visão de homem e de mundo baseada na subjetividade humana, levando em conta os aspectos social e cultural na construção dos diversos saberes.

Conhecendo a amplitude e a complexidade do tema – políticas públicas e educação inclusiva –, tem-se a certeza de que essa discussão não se esgota com as possibilidades de debate nesta seção do projeto. Buscaremos, pois, com os estudos e discussões, pelo prisma analítico, abrir possibilidades de compreender o modo pelo qual são estabelecidas as relações de lutas entre Estado e sociedade. É fundamental que o cidadão esteja presente nos espaços de poder decisório, para que possa proclamar os seus direitos, e que o Estado cumpra seu papel de mantenedor do bem-estar social.

2.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS

Nesta seção, realizamos uma análise dos trabalhos pesquisados conforme os temas relacionados que convergem por aproximação. Estes foram divididos em: 1) Estado e políticas

públicas inclusivas; 2) As políticas públicas e os ideários da educação integral; e 3) Políticas públicas e a inclusão de estudantes com TEA.

Com a divisão em categorias temáticas, analisamos os trabalhos selecionados segundo os critérios mencionados, aproximando a tese, as dissertações e os artigos que mantinham a mesma perspectiva de análise segundo tais categorias.

2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.3.1 Estado e políticas públicas inclusivas

Nesta subseção, abordaremos as produções científicas dos Quadros 1 e 2 dos seguintes autores: Mantiskei (2003), Cavaliere (2014), Baptista e Viegas (2016), Castro, Leite e Silva (2018), Barros (2019), Sotero e Cunha e Garcia (2019).

Discutiremos o papel do Estado na formulação de políticas públicas de inclusão. Assim, iniciamos o estudo concebendo a política como ação pública, materializada pela elaboração e implementação de programas. Interessa-nos reafirmar, aqui, a política enquanto constructo social e de pesquisa, criadora de um quadro normativo de ação que estabelece uma ordem local, sendo o cidadão o autor do discurso.

Acerca desse assunto, garantindo a inclusão plena com preservação dos direitos de educação de qualidade para todos, Barros (2019) argumenta sobre a importância de assegurar os elementos para efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008b). São eles: acesso/acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação continuada dos professores.

Em seu caso, especificamente, a pesquisadora constatou que, no município de São Luís/MA, a estrutura físico-organizacional ainda é carente, necessitando de ações tanto do estado quanto da União para que, juntos com o município, possam efetivar a obrigatoriedade do direito à inclusão, de acordo com o previsto em Lei.

Contudo, Gallo (2017) chama atenção para como as políticas públicas inclusivas estão sendo propostas. A política deverá ser uma ação para romper com a norma vigente do mercado; mas, se vier tal qual uma gestão, manterá uma lógica em que todos devem ser incluídos para serem governados. Uma lógica em que o discurso da diversidade transpõe a diferença e, nesse jogo sutil de condução, vão se articulando as políticas de controle e seguridade social em detrimento das políticas públicas de inclusão.

Diante dessa discussão, as políticas públicas recentes, a escola integral e a inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos ganham maior atenção como focos de pesquisas, pois se tenta compreender de que maneira as duas são implementadas e materializadas. Nesse cenário, destacam-se as pesquisas de Sotero, Cunha e Garcia (2019) e de Castro, Leite e Silva (2018). A primeira, investigando a implantação simultânea da educação integral e do AEE, concluiu que há uma necessidade de aprofundamento, pois existe pouco arcabouço teórico sobre o assunto. Na segunda, foi apontado que não existe uma legislação específica que organize a oferta dos atendimentos do AEE nas escolas em que os alunos estão em tempo integral. Também se constata a necessidade de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de professores capacitados e de um aporte suficiente de investimentos em materiais e insumos, para que não ocorra uma igualdade ilusória, quer dizer, uma falsa inclusão.

A escola de tempo integral consta na Meta 6² do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a) e é ofertada para todos, tendo o AEE como o meio que garante a permanência e o aprendizado do público-alvo da educação especial (PAEE)³. Evidenciam-se lacunas na legislação, pois esta não especifica em que tempo e espaço o AEE é garantido aos alunos inclusos. Além disso, conclui-se que a efetivação da inclusão do PAEE deve ocorrer pelos Projetos Políticos Pedagógicos que norteiam as necessidades e orientam as condições em que os recursos desenvolvidos nas SRMs garantem o acesso e a acessibilidade.

Em sua pesquisa, Cavaliere (2014) pontuou que as escolas de tempo integral estão sendo utilizadas como educação compensatória, ofertadas aos necessitados com base na igualdade de oportunidades; garantindo-se, contudo, apenas a expansão do tempo na escola. Tendo em vista que esse tempo está ligado às exigências do mercado vigente, esse modelo de escola deve ultrapassar a visão neoliberal, buscando garantir a formação plena do sujeito. Assim, a cultura inclusiva é mais do que assegurar a proposta de lei; é criar redes de apoio, pensar nas trocas baseando-se na diversidade de sujeitos, acolhendo as diferenças e as variadas formas de vida e respeitando as identidades.

A pesquisa de Baptista e Viegas (2016), por seu turno, já permite deduzir que existe um movimento para criação de políticas públicas que dialoguem com as diferenças. Utilizando a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2008), os autores constataram que o processo de

² Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos/das alunos/as da educação básica.

³ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como PAEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

reorganização permitiu que a tomada de decisão viesse pelos diferentes atores e instâncias locais.

Acrescenta-se a isso a pesquisa de Matiskei (2004), que entende que o Estado supera o papel de mero executor ao reconhecer as ações conflitivas dos meios sociais. A Secretaria Estadual de Educação de Cachoeirinha/RS, seu *locus* de pesquisa, passou a ter um novo plano estadual de educação, efetivando a política de formação continuada dos profissionais de educação, além de alocação de recursos e flexibilização curricular.

Dessa forma, defende-se a ação política, segundo o conceito de Arendt (2006), que a julga uma expressão de liberdade. Essa ação surge coletivamente, entendendo que vivemos em um mundo plural, onde é importante vivenciar a alteridade inerente à ação política, reconhecendo, assim, a distinção de cada sujeito e sua própria singularidade.

A partir dessa compreensão da construção de políticas públicas, pode-se dialogar sobre a forma pela qual elas se constroem no setor social, superando a lógica capitalista da realidade social vigente.

2.3.2 As políticas públicas e os ideários da educação integral

Nesta subseção, abordaremos as produções científicas dos seguintes autores (Quadros 1 e 2): Silva e Figueiredo (2012), Avelino e Bispo (2014), Leite e Régis (2018), e Roveroni, Momma e Guimarães (2019).

Os ideais da educação integral no Brasil iniciaram na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Elaborado com a finalidade de acabar com o dualismo na educação, propôs uma escola voltada às classes populares, vislumbrando uma educação escolar plural e democrática, com espírito de tolerância, de investigação, de ciência, de confiança e de amor (Teixeira, 2009).

Esse movimento se iniciou com diversas mudanças significativas nas legislações e na gestão da educação. Por exemplo, ressaltamos os trabalhos de Anísio Teixeira, que desempenhou um papel crucial, trazendo para a educação elementos importantes aos documentos oficiais (vide a Constituição de 1946) e aos institutos da Bahia. Para Teixeira (2009), a educação teria que ser “educação intelectual e educação para ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciências” (p. 62).

Nos documentos oficiais vigentes, pode-se encontrar uma proposta de educação integral e de tempo integral⁴. Na Constituição Federal de 1988, especialmente em seu art. 205, encontramos uma concepção de educação orientada para o preparo à cidadania e à qualificação para o trabalho, ou seja, uma educação visando à integralidade que vai além do tempo de permanência na escola (Brasil, 1988).

Já na LDB, Lei nº 9394/96, em seu art. 34, encontra-se que a jornada de permanência na escola é de quatro horas, sendo ampliada progressivamente de acordo com os sistemas de ensino e o Decreto nº 6253/2007 (Brasil, 2007), o qual destina recursos do FUNDEB para escolas de tempo igual ou superior a sete horas, tal qual o programa Mais Educação. Essas duas últimas propostas mantêm a visão de uma educação laica, gratuita, obrigatória, mista para a construção de uma sociedade democrática. Lembrando que a LDB afirma no art. 1º, no segundo parágrafo, que a educação prepara para o trabalho, porém ligada à prática social, tendo em conta toda a estrutura social em que o sujeito está inserido.

Diante das propostas de educação inscritas na legislação educacional brasileira, pode-se falar em exclusão; em um currículo adaptado? Pode se pensar em diversidade ou em diferenças? Na prática, as escolas de tempo integral, em Pernambuco, garantem esse desenvolvimento pleno dos diversos sujeitos? Seria uma educação de tempo integral sinônimo de uma educação para a integralidade do sujeito? Dainez e Smolka (2019, p. 14) afirmam que “a educação integral traz a dinâmica de enunciação, alcançando o desejável. Impulso afetivo e do pensamento cognitivo vinculado à atividade prática”.

Com base nessa afirmativa, defendemos, nesta pesquisa, que a educação em tempo integral, na perspectiva integral, deverá superar o ensino voltado para o cognitivo, aliando as competências às habilidades práticas para o dia a dia, segundo afirmam os autores pesquisados nesta subseção. Não se pode reduzir o estudante a sua deficiência, sendo preparado apenas para o mercado de trabalho como mão de obra qualificada. Falta à escola dialogar com o sujeito plural, global, visando a sua integralidade, tornando-o sujeito histórico para que possa opinar

⁴ Segundo Moll (2012), a educação integral garante os direitos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, desencadeia a vontade de ser, de viver e de conviver. Ela promove a convivência com as diferenças, considerando as mudanças tecnológicas e morais da sociedade. Ela acolhe cada sujeito singular e este acolhimento faz com que cada um aprenda mais ao desenvolver a sua integralidade. A educação integral incorpora a experiência local, institucionaliza os saberes da comunidade e permite que cada escola construa a sua identidade, garantindo, pois, uma aprendizagem que vivencia a experiência na prática. Já o conceito de educação em tempo integral, segundo a autora, traz uma possibilidade a mais do que apenas a ampliação do tempo na escola. Esse tempo tem que ser reestruturado para garantir as relações de ensino e aprendizagem; não pode ser fragmentado; ele necessita caminhar junto com o espaço reorganizado para que os diversos tempos, que circunscrevem a educação integral, possam ser vivenciados assegurando as experiências existenciais.

na construção das políticas públicas e para que essas lutas pelo direito à educação se tornem uma ação política.

Entretanto, em sua pesquisa, Leite e Régis (2018) chegaram à conclusão de que os sujeitos entrevistados percebem as ETIs não benéficas para as pessoas com deficiência. Na escola pública de tempo integral pesquisada, a professora indicava a educação como resposta ao modelo capitalista e compreendia que a intervenção médica era a única capaz de explicar a deficiência, considerando o AEE um modelo substitutivo ao ensino regular. Dessa forma, observa-se a falta de compreensão sobre a real função da escola para a formação do sujeito, além da falta de entendimento sobre a implementação das políticas da ETI e a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, especificamente nas ETIs, garantida na estratégia 6.8 da Meta 4⁵ do PNE (Brasil, 2014a).

Para ocorrer a efetiva inclusão nas ETIs, o que se deve conceber é a ampliação das possibilidades de conhecimentos, por meio da acessibilidade arquitetônica, de locomoção, aparatos comunicacionais diversos e ainda de metodologias, resultando no pleno desenvolvimento humano.

Em contrapartida, na pesquisa de Silva e Figueiredo (2012), chegou-se à análise de que a ETI valoriza o sujeito multidimensional, posto que ele próprio regula sua aprendizagem e, por identificação, vivencia valores éticos, políticos e estéticos. Dessa forma, entendeu-se que as ETIs respeitam, integram, ampliam e cooperam, sem promover competição, classificação, seleção ou exclusão.

Por meio de reflexões e troca de experiências, os professores recriaram uma escola de múltiplos saberes, que respeita as diferenças, sabe lidar com educandos plurais de forma cooperativa e atua de forma dialógica (alunos e professores) na própria aprendizagem e na aprendizagem entre os pares.

Sobre a temática “formação de professores”, a pesquisa de Avelino e Bispo (2014) aponta a necessidade de estruturar o Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo que ultrapasse as medidas de apoio restritas à parte estrutural. A escola que propõe o processo inclusivo garante uma educação de qualidade, passando pela vivência do sujeito na sua integralidade. Essas mudanças devem ser explicadas e vividas no projeto. Assim, a pesquisa revela a importância de o PPP ser mais do que um documento burocrático, uma vez que ele é um registro

⁵ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

de significados, no qual as ações e tomadas de decisão precisam ser acompanhadas por toda a comunidade escolar. Os autores ainda enfatizam que, mesmo com o PPP orientando as ações da escola, faz-se necessária uma relação afetiva e dialógica entre cada sujeito, para o êxito da transformação educacional pela inclusão, ou seja, esta deve ser a base do PPP e não apenas um ponto dele.

Roveroni, Momma e Guimarães (2019) explanam, em sua pesquisa, a necessidade de conceber um paralelo entre o tempo *da* escola e o tempo *na* escola. Defendem que esse tempo *na* escola seja proveitoso no sentido de construir diversos saberes, com base no conhecimento sócio-histórico-cultural do próprio sujeito; que não seja uma escola para “moldar”, seguindo o mercado neoliberal, com tempo para tudo, daquelas que têm o tempo de iniciar e o tempo de acabar, mas que seja um tempo carregado de significados, de vivências, de prazeres, dentre outros sentimentos. Sugerem que a escola esteja, assim, coesa na construção de um sistema de ensino público consistente e articulado com o projeto político educacional, que contemple a formação humana integral e esteja aliada aos ideários inclusivos.

2.3.3 Políticas públicas e a inclusão de estudantes com TEA

Neste último subtópico do levantamento da literatura, trataremos dos dados das pesquisas de Giaconi e Rodrigues (2014), Barbosa e Fumes (2016), Togashi e Walter (2016), Silva (2018), Teixeira (2019), Pimenta (2019) e Reis (2020), que se encontram nos Quadros 1 e 2.

A educação especial para pessoas com deficiência se iniciou, no Brasil, após os diversos movimentos sociais que exigiam equilíbrio na oferta da educação para esse público, que por tantos anos viveu na exclusão, passando pela segregação até a integração escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) foi essencial para a construção de políticas públicas de atendimento ao PAEE, pois foi o primeiro documento a colocar a educação especial no debate sobre escolarização, garantindo uma educação para todos, conforme afirmado na Conferência em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

A partir desse marco, surgiram leis que garantiam o acesso das pessoas com deficiência ao ambiente escolar. Todas, ainda que timidamente, levantavam as questões de inclusão da pessoa com deficiência, porém não enunciavam o modo de garantir a permanência com qualidade. Ressalta-se a PNEEPEI (Brasil, 2008b), que trata a educação especial com transversalidade, delimitando e recuperando o PAEE, e ainda propõe, segundo Drago (2011), o AEE como via da inclusão de modo suplementar ou complementar, disponibilizando recursos

e serviços, além de tempo e espaço adequados às necessidades particulares de cada sujeito atendido.

Salienta-se que a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, Lei nº 12.764/2012, conhecida também por Lei do Autismo ou Lei Berenice Piana, complementa leis anteriores, já que o transtorno tem particularidades que deixaram de ser atendidas em marcos legais passados.

Em complemento, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, inovadora ao estabelecer que os meios de ensino serão modificados para atender as necessidades de cada sujeito incluído (e não ao contrário), assegurando, assim, que todos terão oportunidades equitativas para se desenvolverem e construírem saberes.

Diante dessa discussão, Giaconil e Rodrigues (2014) propõem um ponto de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, em que ambos tracem ações pedagógicas por meio do Plano de Ensino Individualizado (PEI). As autoras ainda debatem sobre como o AEE deverá efetivar a inclusão de forma que os sujeitos PAEE possam compartilhar espaços e tempos de aprendizagem, não sofrendo outras exclusões nem acarretando isolamento pelo discurso hegemônico.

Longman (2002) afirma que a escola é a esfera que mais classifica seguindo a lógica do padrão de normalidade, uma ideologia de verdade em que os sujeitos são expostos a constantes discursos e que, diante desse fato, passam a se julgar diferentes, não conseguindo questionar esse padrão imposto. A autora aponta que as classificações segregam as pessoas não só pelas deficiências, mas pelas carências afetivas, privação cultural e déficit linguístico, ocasionando uma educação compensatória e perdendo a essência da educação enquanto ato de liberdade, educação criativa e política.

Em contrapartida, Barbosa e Fumes (2016) discorrem, no seu relato de pesquisa, que o AEE conseguia realizar um trabalho de inclusão pleno por levar em conta a heterogeneidade e as variações características do TEA. Os resultados apontam que a professora reproduziu em seu discurso o defendido no PNEEPEI (Brasil, 2008b), visando à autonomia do PAEE, o que facilita as condições de acesso e aprendizagem, eliminando barreiras que impedem a comunicação e a interação social e todas essas estratégias organizadas em um plano individual.

Teixeira (2019) também destaca a importância do estudante com TEA possuir um lugar ativo na escola e que as reflexões pedagógicas sejam baseadas na ética do sujeito, na alteridade, na responsabilidade e no respeito às diferenças. Recomenda não focar no diagnóstico médico, para não limitar as potencialidades do estudante, e acolher as pessoas do jeito que elas são, dentro das necessidades de cada uma. Dessa forma, levando-se em consideração as

peculiaridades do estudante, é instalado o processo de ensino-aprendizagem que dialoga com a construção de políticas voltadas às diferenças, em que se constrói o currículo baseado nas necessidades dos aprendentes.

Pimenta (2019) e Togashi e Walter (2016) apontam a comunicação alternativa como meio de inclusão da pessoa com TEA, uma vez que ela apresenta comprometimento na comunicação, interação social e socialização. A comunicação alternativa propõe outros meios de registro que não seja o convencional.

Pimenta apresenta o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication - handicapped children*) para desenvolver a linguagem e a comunicação social, trabalhando o ensino sistemático das necessidades prioritárias a partir de imagens e objetos concretos. Togashi e Walter (2016) utilizam-se dos PECS (*Picture Exchange Communication System*), recursos alternativos que possibilitam a comunicação das pessoas sem uma fala funcional por meio de símbolos pictográficos ou ideográficos. Depois das formações desenvolvidas pelas pesquisadoras sobre o uso da comunicação alternativa, os estudos observaram que os professores do AEE, mesmo depois de alguns meses, ainda utilizavam com sucesso esses recursos, pois os estudantes mantinham relações interpessoais, solucionavam questões da vida prática e aumentavam seu ciclo de convívio. Em vista disso, as autoras reforçam a importância de investir também em legislações e na formação permanente de professores, sendo esta um dos cerne do debate das políticas públicas, uma vez que a ação possibilitará a mudança e a diversificação de metodologias, ensinando a lidar com as tecnologias assistivas e as comunicações alternativas, proporcionando, assim, novos recursos de inclusão.

A estratégia 16 da Meta 4 do PNE 2014 (Brasil, 2014a) remete aos referenciais teóricos específicos nos cursos de formação continuada de professor e a estratégia 18, da mesma Meta, mostra a importância de parcerias para ampliação dessa oferta na produção de material acessível. O que falta ser explicitado nesse plano é o modo de organizar tal oferta. O ideal seria que todos os professores (não apenas os do AEE) tivessem acesso ao conhecimento sobre como trabalhar com os alunos inclusos. Além desse ponto, também se faz necessário saber de onde virá o financiamento para adquirir e manter os equipamentos e formações sobre comunicação alternativa e de outros equipamentos que viabilizem a inclusão. Deve-se esclarecer se essa responsabilidade caberá à União ou se será realizada por meio de regime de colaboração.

Concomitantemente a essa discussão, pode-se destacar os resultados das pesquisas de Reis (2020) e Silva (2018). O primeiro autor enfatiza a importância da formação permanente do professor, para que o docente compreenda o seu papel de pesquisador e de mediador entre o

conhecimento e o educando. Assim, ele aprenderá a realizar, em sala de aula, atividades que estimulem todos os estudantes, de modo que a criança com deficiência possa ser incluída no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda pesquisa, a seu turno, destacam-se relatos de docentes do ensino regular. Estes constatam que a formação continuada foi essencial para alcançarem os resultados esperados, e que o trabalho em parceria com o AEE suscitou diferentes discussões e abordagens de mediação dos conhecimentos científicos, compreendendo-se o valor de estudar, aplicar e avaliar, ou seja, o movimento de reflexão-ação-reflexão.

Dessa forma, percebe-se que existe a necessidade de políticas públicas educacionais que organizem o papel do AEE nas escolas e que garantam, por meio das formações dos professores, um currículo único, alinhado às diferenças e às peculiaridades, afastado dos modelos homogêneos de mercado capitalista, pois assim, sublinha Dainez e Smolka (2019), “concebendo o social do indivíduo, a escola servirá de socialização apenas para o sujeito incluso, mas se pensarmos na lógica da natureza social, então a socialização será condição de realização” (p. 14).

Portanto, após a análise dos dados bibliográficos, conclui-se que existem poucas pesquisas que tratam das políticas do AEE e de ETI de forma conjunta. O que há de escrita acadêmica são relatos em periódicos. Mesmo assim, sugere-se que sejam desenvolvidas mais pesquisas que possam contemplar o que é inclusão dentro das escolas de tempo integral.

As pesquisas apresentadas aqui, em sua maioria, mostraram trabalhos exitosos de inclusão de estudantes com TEA na escola, demonstrando que há alinhamento entre a prática e a letra da lei, mas para essa efetivação foi necessário a formação continuada permanente e de qualidade para que os professores compreendessem os objetivos de inclusão no ensino em tempo integral.

Nessas produções, também se percebe que as legislações não garantem a implementação das SRMs (espaços em que trabalha o professor do AEE), deixando falha não só a quantidade dessas salas para cada município, mas também os critérios para a abertura de novas.

Por fim, ainda se enfatiza a demanda de uma gestão democrática para a construção de um projeto político pedagógico que trace ações para orientação do processo de ensino-aprendizagem ligado à formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuem de forma individual e coletiva na sociedade, modificando-a.

3 INTEGRALIDADE E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta como a educação integral possibilita o processo de inclusão de estudantes com TEA em salas regulares, partindo do pressuposto de que todo ser humano é capaz de aprender por suas experiências individuais em espaços coletivos. Cada sujeito, dentro da sua individualidade, é protagonista do processo de ensino-aprendizagem; é um aprendente que vai ultrapassar ações mecânicas, sem significados. Este estudo assegura que estudantes inclusos têm a capacidade de intervir de forma racional em vivências pedagógicas que priorizam as relações afetivas, cognitivas, cinestésicas, espirituais e criativas.

Para que seja protagonista e para que ocorra a sua inclusão plena, devemos acreditar na capacidade desse estudante incluso em salas regulares; saber a concepção de ser humano que queremos formar e qual a nossa concepção de educação e sociedade. Um meio de construir e cultivar essa concepção é a formação continuada dos docentes. Por isso, corroboramos o debate de Orrú (2020), que nos convida a nos desprender de estigmas como a patologização, os quais nos amarram em padrões de normalidade impostos por discursos hegemônicos. Tais discursos entendem que a escola está para preparar um estudante útil e produtivo, que será disposto para uma sociedade que exige um padrão de normalidade, que extingue as individualidades; classifica o sujeito e determina o lugar que ele deve ocupar, seja o lugar de poder legítimo ou o silenciado pela manutenção da censura ou interdição.

Assim sendo, iremos dialogar, neste capítulo, sobre a integralidade no auxílio à inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares. Temos em mente que o ser humano é constituído de formação histórica, cultural e social, levando em conta a complexidade, a globalidade e o processo multidimensional da aprendizagem. Todo esse movimento deve ser aliado a políticas educacionais inclusivas que valorizem a formação docente enquanto ponto fundante nesse processo. Evocando as reflexões de Antunes (2009, p. 38), estaremos “cientes da importância de uma educação de qualidade garantida por lei para qualquer criança em idade escolar, nas condições de trabalhar a formação integral do ser, no que diz respeito aos aspectos cognitivo, social, motor e afetivo”.

3.1 EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO? CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS POR AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) estimam que a população mundial com autismo chega a mais de 70 milhões de pessoas (Dois [...], 2011). No Brasil, uma vez que há poucos estudos epidemiológicos sobre a incidência do autismo, não há informações precisas para estimar o quantitativo dessa população no país.

Em face desses dados, que nos conduzem a averiguar a importância de uma educação voltada para a individualidade, endossamos a ideia de que devemos aceitar que os seres humanos são essencialmente diferentes e, por esse motivo, não podemos nos deter a padrões estabelecidos de hierarquias entre melhores e piores, entre certos e errados. Esses padrões vêm em conjunto com um discurso vigente que subjetiva o indivíduo, influenciando-o por um código prescrito por práticas discursivas que validam esse enunciado.

Dreyfus e Rabinow (2010) afirmam que os processos de subjetivação de quem somos – produtos de genuína vontade – tentam garantir o direito de ser diferente, enfatizando tudo o que nos individualiza. O sujeito é único, porém deverá atender a padrões normalizadores, operando a relação do poder hegemônico. Para os autores,

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 235).

Entretanto, o que ocorre no cotidiano da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é a busca pela totalização, de modo que a individualidade de cada aprendiz seja encaixada em um padrão esperado de estudante. Não obstante, a liberdade pregada nos estudos de Foucault (2014) é a de desconstrução do conceito de normalização, defendendo o conhecimento da nossa identidade para enfrentar as relações de poder; em outros termos, o discurso deverá ser libertador e partir de uma construção que leve em conta o contexto histórico e as relações com linguagem e prática sociais.

Referindo-nos especificamente ao objeto da presente pesquisa, iremos expor alguns estudos que tentam explicar o que é o TEA, para entender e intervir pedagogicamente. Segundo Órru (2017),

Autismo é um termo empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos, replicados para a própria pessoa. Esse termo tem sua origem na palavra grega *autos*, que quer dizer por si mesmo (Órru, 2017, p. 15).

A inclusão das pessoas com TEA, no âmbito educacional, foi fomentada pela Lei N° 12.764/12, que garante a proteção dos direitos dos autistas. Dentre esses direitos, está o de participar de aulas em salas regulares com o apoio pedagógico necessário. Esse apoio é indicado de acordo com a necessidade do estudante, haja vista que cada pessoa se manifesta de forma diferente. A escola, conhecendo cada um na sua individualidade e suas necessidades, irá propor um ensino estruturado, visando às necessidades cognitivas, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais. Partindo de apoios visuais e sensoriais com atividades estruturadas (concreto e imagético), a escola criará meios para uma comunicação funcional, auxiliada pelas diversas tecnologias assistivas de baixo ou alto custo.

As atividades pedagógicas deverão partir do concreto e da imagem, pois

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais, de imaginação (simbólico) e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. Embora definido por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI), grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente. Esses indivíduos também podem apresentar uma série de outras comorbidades como hiperatividade, distúrbios do sono e gastrointestinais, e epilepsia (Freire, 2019, p. 3).

Antes do debate da inclusão escolar, estudos sobre o TEA tiveram diversas vertentes, que passaram pela culpabilização das mães até chegar aos conceitos neurocientíficos.

Kanner (1966) sustentava a ideia de que o autismo estava ligado à relação das mães com seus filhos, em que elas cuidavam dos pequenos com atitudes frias e distantes, dando a eles apenas os cuidados essenciais e esquecendo de se colocar no lugar do filho para que ele constituísse sua psique. Esse movimento de se colocar no lugar do outro, que os psiquiatras denominam de “loucura necessária”, era visto como essencial para preencher a subjetividade da criança. A falta desse comprometimento na relação era julgada a causa do desenvolvimento do então chamado autismo.

Podemos destacar, também, uma visão psicanalítica desse transtorno, sustentada por Laznik (2004), que assim o define:

[...] plena manifestação de uma síndrome autística que pode ser considerada como tradução clínica da não instauração de um certo número de estruturas psíquicas que, por sua ausência, só podem acarretar déficits de tipo cognitivo, entre outros (Laznik, 2004, p. 21)

Portanto, o autismo, nessa vertente, não é de ordem orgânica, mas sim psíquica, que se fortalece por um ambiente não propício ao desenvolvimento do indivíduo.

Do ponto de vista histórico, é possível traçar um breve percurso dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Rutter (1978) o considerou um transtorno invasivo do desenvolvimento com comprometimento da linguagem. Para Gauderer (1986), o transtorno seria um mal incurável de origem orgânica, com fatores neurológicos de deterioração interacional. Gilbert (1990) denominou-o de síndrome comportamental com distúrbio do desenvolvimento. Rutter e Shopler (1992), por sua vez, afirmaram que se tratava de um transtorno com distúrbios do desenvolvimento, com graus variados de severidade. A partir de 2019, o TEA passou a ser entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento. Vale sublinhar, entretanto, que tudo ainda são hipóteses com pouco esclarecimento e causas genéticas imprecisas.

Nesse trajeto, percebe-se que, ao longo dos anos, as teorias e hipóteses sobre a origem do autismo mudaram conforme o segmento teórico-investigativo adotado pelos autores. Note-se que todas as teorias e hipóteses eram voltadas para respostas em busca de uma “cura”, de modo que as “anormalidades” fossem minimizadas. Esse olhar priorizava apenas respostas médicas, desconsiderando o sujeito em suas individualidades.

Sempre sob o enfoque de doença, o TEA entrou para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III). Após uma revisão, a esquizofrenia infantil foi excluída e renomeada como transtorno autístico. O DSM-IV (2000) chamou o TEA de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), dividido em subcategorias: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento. Posteriormente, com a atualização para o DSM-V (2013), em vigência, todos esses transtornos foram unificados sob a denominação de Transtorno de Espectro Autista (TEA) que, no campo das neurociências, desmembrou-se em graus leve, moderado e severo.

Órru (2020) chama atenção para que esse conhecimento clínico não adentre no ambiente escolar, pois o diagnóstico examina e leva em consideração a abordagem comportamental, visando a um comportamento pré-estabelecido pela ordem social que nomeia apenas as faltas, incapacidades, déficits e problemas, quer dizer, não observa os sujeitos e suas subjetividades; oprime as suas potencialidades, expressando sentimentos de menos-valia e, conseqüentemente, conduz à exclusão social. A mesma autora afirma que um diagnóstico desempenha a função de identificar, nomear, classificar as coisas; ele nomeia algo (coisifica) no indivíduo e, nesse entendimento, o designa de autista” (p. 48).

Portanto, não se pode generalizar os diagnósticos, tornando-os universais, uma vez que eles foram criados por um grupo restrito de profissionais, sendo que o sujeito em questão está inserido em um meio social mais abrangente, para além da clínica. Logo, o registro em um

laudo não pode materializar alguém que é mais do que os padrões de normalidade homogeneizadores que controlam o indivíduo em sociedade. Este deverá ser único, sendo o TEA uma das suas características, dentre tantas que um ser humano pode ter, compondo a sua subjetividade.

Dentro das especificidades da pessoa com TEA, há restrições nas áreas da linguagem, socialização e nas funções simbólicas. Nesse sentido, a escola, de acordo com Órru (2020), deverá investir nas relações sociais e nos espaços de trocas coletivas. Assim, rompendo com a marginalização, a segregação e a institucionalização do déficit, as trocas mútuas em processos dialéticos terão significados e sentidos para todos os envolvidos, extinguindo as relações de poder que não valorizam o diferente, visto que partem de um padrão normalizador.

Em outras palavras, o ambiente escolar que não abolir os modelos pré-determinados por um padrão histórico, com estereótipos de discentes já moldados, não irá proporcionar uma inclusão escolar para estudantes com TEA e suas singularidades. Enquanto persistir um modelo de ensino que exige o ajustamento do aluno e a exigência de competências para alcançar um único objetivo, não haverá êxito escolar para os educandos. Nesses termos, a culpabilização por esse insucesso será atribuída apenas ao estudante com TEA.

Corroboramos, pois, as reflexões de Ribeiro (2020) ao apontar que

Uma vez que haja o reconhecimento das singularidades, somos impulsionados a rever a educação e pensá-la a partir das bases estruturais, e não apenas no processo de adaptação da educação tradicional. Percebemos que existe uma sensível problematização entre o entendimento conceitual e as reais experiências inclusivas. No plano do real significado, o modelo de inclusão escolar ainda é insuficiente para atender efetivamente os sujeitos categorizados como dependentes desse movimento. Nesse sentido, a inclusão socioeducacional é ampliada para a compreensão limitante temporal e de finitude da existência e o reconhecimento do outro como parte de nós mesmos (Ribeiro, 2020, p 55.).

Por esse prisma, entende-se que a escola que investe em um trabalho pedagógico heterogêneo e considera as diferenças socioculturais dá ao estudante a oportunidade e o direito de descobrir o seu potencial, vez que foge de normas sociais padronizadas e uniformes.

A filosofia da diferença⁶ de Deleuze (2006) afirma que as ações humanas tendem a buscar a generalidade, sendo mais conveniente estar em um mundo com atitudes e ações previsíveis, alinhadas ao que esperamos. Porém, ao tratarmos a repetição como experiência única e singular, induzimos à diferença, ou seja, o ato de repetir não remete e nem supõe uma identidade definida, mas a força da repetição destaca o singular e o particular.

⁶ Conceito formulado por Deleuze (2006) que enfatiza a recusa do mundo homogeneizado e universal; propõe a ideia do mundo múltiplo, partindo do movimento de repetição subjetiva das diversas ações humanas.

A escola que pensa o ser humano na sua integralidade entende que este não é só razão, mas também emoção. Acredita que o bom aluno não é aquele que se destaca só em matemática e português, mas também nas relações pessoais, nos esportes, nas artes e em tantas outras possibilidades de aprendizagem, que ele pode desenvolver por suas habilidades. Aprendendo com as diferenças e colocando as relações sociais no centro da aprendizagem, garantimos que cada sujeito com TEA se desenvolva plenamente, pois iremos escutar e promover uma educação dialética e significativa para todos, desvencilhando-nos das velhas formas de ensinar que moldam e privam cada estudante de uma educação de qualidade.

Por essa via, para se promover uma educação inclusiva, “devemos ressignificar atitudes frente ao sujeito aprendente, respeitando as diferenças” (Ribeiro, 2020, p. 18). A proposta de ensino que vivencia a integralidade não pode se restringir apenas ao repasse de conteúdos, visando a uma aprendizagem homogênea. Nesse entendimento, o professor deverá lançar um olhar individualizado para cada estudante, observando as suas especificidades e habilidades, respeitando a totalidade do ser humano.

Em um ambiente escolar inclusivo, trabalham-se sentimentos e valores, estimulando o espírito de solidariedade e de cooperação, preparando todos para viverem em plenitude, sem discriminação, sem preconceitos e aprendendo com as diferenças. Não se estimula uma estrutura social que segue valores e costumes de uma cultura dominante, nem se admitem influências externas de uma sociedade que dita normas que não observam os fatos excluídos do discurso “verdadeiro”.

Para tal, não devemos hierarquizar os saberes ou linguagens. O currículo escolar deverá estar imbricado com a realidade do educando. Em uma educação integral, o que se preza são as relações sociais dentro do currículo escolar com a participação efetiva dos seus agentes. Consoante Teixeira (2009), a educação que visa à integralidade proporciona a emancipação intelectual em uma estrutura plural, mantém a liberdade de pensar e de investigar, partindo da igualdade individual. É uma educação que oferece pelo menos o mínimo de oportunidades iguais para desenvolver as potencialidades da mente e da inteligência, que não são inatas à formação humana, mas um produto social da educação.

Sobre a educação integral no Brasil, Dutra (2021) fez um apanhado histórico mostrando que, ao longo dos anos, a educação integral teve seus princípios pautados na cooperação, no biológico de cada indivíduo, no acesso à educação para todos, no desenvolvimento integral e na igualdade de oportunidades. Esse processo foi se atualizando e o que temos de mais recente, demonstrado na letra da lei, é que há destaque na valorização das atividades extraescolares com ênfase nas relações sociais e determinantes dos currículos. Há também uma preocupação com

o desenvolvimento integral, atentando para o tempo de permanência na escola e um ensino que incluiria o desenvolvimento humano, a formação ética com autonomia intelectual e pensamento crítico. Todas essas iniciativas estão em consonância com as metodologias e critérios avaliativos que estimulam o protagonismo estudantil.

Essa concepção de educação integral, aqui elucidada, leva-nos a assumir o entendimento de que o aprendiz “É um sujeito que aprende a partir da ênfase na construção de relações sociais pessoais das ações favorecidas, acolhedoras e envolventes do professor e de sua ação mediadora, da qual ele também faz parte” (Órru, 2020, p. 163). Ou seja, para a efetiva inclusão de pessoas com TEA, em escolas regulares, devemos assegurar práticas dialógicas significativas para esses aprendentes, começando pelos interesses e habilidades de cada um, sempre com olhares sensíveis às singularidades, propondo uma educação emancipatória e transformadora.

Essa educação precisa ser pensada em sua totalidade, incluindo também os critérios de avaliação. Embora a discussão sobre avaliação não seja objeto de reflexão destes escritos, é imprescindível um posicionamento sobre qual perspectiva devemos adotar para avaliar nossos alunos, pois o processo avaliativo faz parte do ensino-aprendizagem. A esse respeito, Cunha (2020) afirma que a avaliação deverá ser diagnóstica e formativa, com o intuito de identificar um aprendiz apto às descobertas, sem se deter a laudos que enfatizam a deficiência, nem atribuir valor ou conceitos de classificação.

A educação deverá, portanto, promover a formação integral e inclusiva fundamentada na interdimensionalidade e no protagonismo e não se preocupar com a formação puramente intelectual do ser humano, que se detém ao ensino apostilado, massificado, classificatório, seriado e conteudista.

Nessa perspectiva de inclusão, tornam-se oportunas vivências pedagógicas não excludentes e, pela observação atenta do professor, valoriza-se o que é relevante para o discente, gerando competências mais elaboradas. Por essa visão, com base nas experiências de cada um, se construirão práticas pedagógicas que constituirão o eu, o outro e a relação entre os pares. A ação docente será, então, de recíproca aprendizagem, de modo que o professor aprenderá a partir dos interesses dos alunos com TEA e proporcionará um aprendizado dialógico, cheio de significados, vivenciando a globalidade do estudante, por olhares sensíveis às suas singularidades.

Órru (2020) propõe um trabalho pedagógico que parta dos eixos de interesses, pois além de manter uma relação dialógica com esse foco do discente, podem ser desencadeadas novas

competências a partir de suas habilidades, desenvolvendo um ensino útil para o dia a dia, fugindo do conteudismo. A autora afirma que integralidade

É aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (Órru, 2020, p. 173).

Portanto, a escola ao abordar o sujeito na sua globalidade, com uma educação plena para a cidadania, sem estigmas, com uma relação dialógica que reconhece e valoriza as singularidades, oferece uma educação pautada no respeito às diferenças.

Por esse motivo, é perceptível a necessidade de enfatizar, nas políticas educacionais de inclusão, a formação inicial e permanente do professor em uma perspectiva inclusiva, visando à integralidade. Para Araújo (2016), a valorização dessa formação destaca não só o desenvolvimento das potencialidades de cada um, mas também o desenvolvimento de si próprio como pessoa/docente. Isso quer dizer que a formação docente deve proporcionar momentos de reflexão crítica, sem ser um fenômeno passivo; uma formação, pois, que se associe às experiências e às relações sociais dos docentes.

A mesma autora cita, ainda, que os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, subjetivados e legitimados socialmente; são, assim, constituídos com o saber da experiência, o saber do conhecimento e o saber pedagógico⁷. Portanto, o professor executa práticas pedagógicas inclusivas nas relações construídas ao longo de sua formação, seja com experiências em sala de aula ou com seu professor-formador. Com isso, a “construção de uma identidade passa necessariamente pela reconstrução ou redefinição dos saberes do professor-formador” (Araújo, 2016, p. 95).

Diante do exposto, considerando o trabalho da inclusão juntamente com a integralidade, faz-se necessário refletir e analisar o fazer pedagógico sob todos os seus aspectos, incluindo práticas que reconhecem e valorizam os múltiplos conhecimentos e o modo pelo qual cada discente constrói um novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades e desenvolvimentos, rompendo com os modelos pedagógicos tradicionais.

Na pesquisa de Albuquerque (2014), os professores também mostraram fragilidades na formação inicial e continuada, afirmando a necessidade de fazer constar essa problemática nas

⁷ A partir de estudos teórico-históricos de Pimenta (2002), Araújo (2016) reconhece três tipos de saberes da docência: o saber da experiência, aprendido pelo professor desde quando era aluno, produzido na prática, em um processo de reflexão; o saber do conhecimento, aquele transmitido pela escola e o saber pedagógico, que integra o saber do conhecimento e o da experiência.

políticas educacionais inclusivas para efetivar uma educação plena e de qualidade para todos. Nos resultados, a autora constatou que, embora os professores saibam da existência das leis, a falta de compreensão impede a efetiva aplicação delas, tornando-as quase inexistentes.

Os resultados também indicaram que professores apresentavam atitudes de exclusão, em sala de aula, por se prenderem aos laudos, rotulando os inclusos com estigmas de distúrbios, déficits, problemas⁸ e, por isso, incapazes de aprender algo. Eles demonstraram não conhecer o trabalho de integralidade, o qual proporciona atividades pedagógicas múltiplas que estimulam os diversos aspectos que compõem as pessoas. Por fim, a autora percebeu que os professores se achavam despreparados e incapazes de atuar com estudantes nessa condição, deixando-os sob a intervenção do apoio pedagógico, para dessa forma acontecer o movimento de integração escolar.

Nesse diálogo, torna-se importante destacar a diferença entre os movimentos de integração e inclusão, pois esses dois, muitas vezes, são confundidos. Isso acarreta, na prática, atitudes de integração, mesmo diante do atual processo de inclusão educacional. Dessa maneira, é fundamental esclarecer esses movimentos a fim de que possamos atuar de forma coerente.

Sobre esse assunto, Santana (2016) traça um percurso desde a segregação, em que a nomeou como atitude de eliminação. As pessoas com alguma deficiência eram, de diversas formas, rejeitadas e eliminadas da sociedade por estarem fora dos padrões esperados. Tempos depois, com o fortalecimento do poder social e político da igreja católica, essa visão mudou para compaixão e pena; passamos, então, para o movimento de exclusão, chamado pela autora de atitude de separação, com atendimentos específicos para as pessoas com alguma deficiência.

Continuando esse percurso histórico, chega-se ao momento da integração, nomeado, pela autora, de atitude de reconhecimento. Nesse período, investiu-se em experimentos pedagógicos para pessoas com deficiência associados a uma nova concepção de educação, pois contabilizou o grande número de pessoas amputadas, cegas ou com transtornos mentais observados no pós-guerra. No entanto, esse movimento de integração escolar tratava o sujeito com deficiência como invisível do ponto de vista social; sua cidadania passava despercebida aos olhos do Estado e da sociedade. Ressaltamos que a educação era segregacionista e assistencial, uma vez que a concepção de inclusão educacional poderia, supostamente, atrapalhar o desenvolvimento das crianças sem deficiência.

⁸ Os termos distúrbios, déficits e problemas são apresentados por Albuquerque (2014), em sua tese, para demonstrar a visão docente ao analisar os dados na categoria “O aluno com deficiência: um incapaz”.

Por iniciativa de movimentos sociais, surgiram reivindicações pelo reconhecimento, valorização e respeito às diferenças. O modelo de convivência mútua, com igualdade de direitos e equidade nas oportunidades, passou a dar voz ativa a todos, promovendo a construção de uma sociedade que garanta a dignidade humana.

Seguindo a lógica da integralidade, o ato de educar não deve apresentar rupturas entre afetividade, socialização e cognição, pois, estimulando-se o trabalho integral, rompe-se com a homogeneização da construção do conhecimento, valorizando a individualização e as singularidades.

A escola inclusiva, consoante Sartoretto (2011), busca ações coletivas que considerem as diferenças mola propulsora de novas práticas pedagógicas. Logo, a educação inclusiva adota uma abordagem que visa à integralidade dos aprendentes, englobando o cognitivo, o emocional, o físico, o espiritual, o criativo e o estético. Ainda segundo a autora,

[...] torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transferência da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada uma traça para sua aprendizagem, possibilitando a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões (Sartoretto, 2011, p. 77).

Com efeito, para manter a inclusão plena, devemos passar por situações pedagógicas de integralidade, de maneira que o indivíduo se desprenda dos dispositivos de controle e possa experimentar uma educação igualitária, justa, equitativa, de princípios libertadores e emancipatórios.

4 ESTADO E POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, propomos explicar as concepções de Estado, refletindo como tais noções influenciam a tomada de decisões na formulação de políticas educacionais de inclusão no Brasil. Examinaremos suas diferentes formas de organização, assegurando, em nossos estudos, uma abordagem de ação pública. Acreditamos que essa abordagem eleva o poder de fala de toda a sociedade, não apenas de uma pequena parcela de representantes, para que assim se construa um contexto de influência que leva o poder de decisão até as instituições do Estado, impactando as políticas em suas formulações e implementações.

Na primeira parte, discutimos a concepção de Estado na sociedade moderna, que se apresenta como totalitário, visando a um Estado mínimo. Nesse modelo, a atuação estatal é reduzida e cresce a participação do mercado, garantindo direitos para seus governados e afirmando o bem-estar social com base no pressuposto da rentabilidade econômica. Os sujeitos, ligados às lógicas do mercado, devem operar conforme os retornos esperados, adequando-se aos modelos hegemônicos, posto que as oportunidades são dadas a todos, sem levar em conta as individualidades e a complexidade do ser humano.

Por outro lado, também apresentamos uma concepção que surge da resistência e das lutas sociais. Esse Estado promove novas formas de subjetivação partindo da individualidade que se desamarra dos padrões impostos e desconstrói o conceito de normalização. Esse conceito rompe com as relações do poder coercitivo e da retórica, permitindo-nos conhecer, afirmar e valorizar uma identidade local em que as diversas instituições do Estado passam a operar para garantir essa pluralidade de ideias e concepções, acabando com sistemas reguladores que tendem a normalizar mediante vigilância, recompensa, punição ou hierarquia.

Em um segundo momento, discutiremos o modo pelo qual as políticas ETI e AEE são desenvolvidas pelos formuladores de políticas educacionais inclusivas e de que maneira elas, juntas, podem garantir uma educação plena e de qualidade com inclusão educacional para todos. Adiante, delinearemos um panorama da ETI no Brasil, com recorte para o estado de Pernambuco, e analisaremos a política do AEE como aporte à inclusão a estudantes com deficiência no ensino regular.

Por fim, com a apresentação de um apanhado histórico das políticas educacionais inclusivas no Brasil, desde 1988 até o último governo federal, encerrado em 2022, mostraremos os caminhos percorridos pela sociedade brasileira em busca de políticas educacionais eficientes que atendessem a inclusão de todos.

Percebe-se, todavia, que as políticas dependem das concepções de Estado vigentes. O processo de implementação, formulação e avaliação das políticas públicas educacionais seguirá as concepções de sociedade e Estado que engendramos, levando em conta as representações sociais, o discurso ideológico, a cultura e outros aspectos atrelados ao meio social. Essas formulações tornam-se conceitos de verdade que, por meio de códigos prescritos, construirão uma perspectiva de governo para todos, adentrando assim no contexto da prática.

Nesse panorama, as ressignificações de poder criadas podem seguir uma vertente de interesses dominantes, ligadas a um aspecto hegemônico, originando uma construção que não considera a história na relação entre conhecimento e interpretação, entre verdade e interpretação. Alternativamente, essas ressignificações poderão ser transformadoras, dada essa verdade prescrita, que emancipa as massas, sendo o ponto de partida a criação das subjetividades de cada sujeito. Esta última concepção sustenta a ideia de Estado desta pesquisa.

4.1 CONCEPÇÕES DE ESTADO: VISÃO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Realizando um estudo na perspectiva histórica, nota-se que o Brasil transitou por distintas concepções de Estado que não visavam ao bem-estar de todos. Andrade (2011) fez uma retrospectiva histórica, afirmando que o Brasil passou por uma dominação patrimonialista durante o período colonial. Na República Velha, houve a manutenção do poder na elite agrária e, com a Revolução de 30, passou para as oligarquias regionais no setor empresarial. Ao longo da ditadura militar, o Estado foi regido por forças coercitivas que se centralizavam em ideologias militares. Essa exposição histórica mostra que o Estado sempre foi soberano, não havendo abertura ao protagonismo do poder local. Mesmo depois da formação de um Estado Federativo⁹, o Brasil ainda concentra o poder de decisão (regulação) na União, restando aos entes federativos, via regime de colaboração, a execução das tomadas de decisão por meio dos quadros normativos únicos.

Andrade (2013) corrobora a ideia de que

Tem-se, no Brasil, um Estado federativo, mas que reedita historicamente grande concentração do poder de tributação no âmbito federal, além de uma desigual repartição das receitas tributárias entre os três entes federados. A inexistência de um sistema de transferências financeiras, correspondente às necessidades dos governos municipais e estaduais, agrava consideravelmente esse quadro, uma vez que não se

⁹ Segundo Lopreato (2022), o estado federativo se caracteriza pela descentralização e compartilhamento das decisões pelos estados-membros e dessa forma se facilita o atendimento das demandas da população local.

consegue conceber real perspectiva de enfrentamento dos desequilíbrios quanto à capacidade tributária entre as regiões, diante das disparidades decorrentes da concentração da atividade econômica (Andrade, p. 245).

Na concepção neoliberal, o Estado exerce um papel de guardião dos interesses públicos, provendo os bens necessários ao bem-estar (*welfare state*), mas adota um conceito de liberdade baseado no individualismo e na competitividade, princípios do mercado que regulam as ações estatais e, conseqüentemente, norteiam as formulações das políticas. O Estado passa a ter pouca atuação nas formulações, reduzindo-se a avaliador de resultados, cabendo ao mercado interno, então, a tarefa de operar e ditar as regras para as formulações das políticas; mas, diante das internacionais, as reais necessidades locais não são atendidas.

Ball (2001) argumenta que o movimento de globalização é propulsor de políticas globais (convergência, transferência ou empréstimo de diretrizes) em detrimento de abordagens específicas, concebendo uma única ação baseada na competitividade econômica, na aprendizagem e no conhecimento. O autor afirma que há um processo de convergência das políticas educativas e de bem-estar social, porém a implementação dessas diretrizes ocorre em diferentes contextos nacionais, ou seja, são formuladas com base em uma lógica de mercado internacional, sem adaptação às necessidades locais e às subjetividades dos indivíduos. O que se observa são políticas pensadas para uma maioria, pois o mercado neoliberal opera na lógica de que a oferta é igual para todos e só os aptos poderão alcançar bons resultados. O estado de direito não discrimina quando há competitividade entre as pessoas.

A globalização tem por essência o Estado enquanto entidade cultural e política que requer uma transformação econômica, política, cultural e social. As culturas locais passam por processos de unificação, regulação, homogeneização, nos quais os sujeitos tornam-se seres interpretativos de ações sociais significativas, pois as influências não vêm apenas do campo econômico, mas também dos interesses das indústrias culturais globais disseminadas pela mídia, trazendo ideologias pelo movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos. Isso acelera as produções, tornando-as mais efêmeras e voláteis. Bauman (2008) descreve essa teoria como uma modernidade líquida, segundo a qual as instituições e relações carecem de expressões fixas e duradoras.

Desse modo, corroboramos a ideia de Ball (2001) ao afirmar que os efeitos da globalização na sociedade não destroem as expressões locais, mas as reinventam e as concretizam em novas identidades conectadas à globalização – o que não constitui novidade. Elas são apenas aperfeiçoadas de contextos globais para locais e, por meio da

recontextualização, via discursos de influências e interdependências, realizam a interconexão, a multiplicidade ou a hibridização da produção do conhecimento. A recontextualização acontece de maneiras diferentes nas diversas formas organizacionais da sociedade, manifestando-se no âmbito oficial, dominado e criado pelo Estado; e no pedagógico, por meio das instituições escolares.

Em outra perspectiva, o Estado que garante a democracia avalia o momento histórico, a conjuntura política, social e cultural em vigor para construir um quadro normativo que se aproxime da realidade social, atendendo às demandas da sociedade.

Então, questionamos: como podemos delimitar o papel do Estado na formulação de políticas públicas a fim de proporcionar equidade para grupos minoritários? Ao responder a essa pergunta, devemos ter clara a função do Estado, que, para Casassus (1995), deve manter ações democráticas, pautadas em constantes transformações, transições e diálogos.

De acordo com essa concepção democrática, devemos exigir que o Estado ultrapasse a visão puramente mecanicista, não restringindo políticas públicas à regulamentação e legitimação voltadas à lógica da globalização. O Estado deve transpor normas e disposições específicas para situações emergentes, garantindo coerência simbólica e meios de se estabelecer a plena cidadania. Nacionalmente, devemos construir nossa identidade utilizando os aspectos territoriais, pertencentes a grupos locais, juntamente com elementos homogeneizadores comuns, evitando o fortalecimento das desigualdades e, conseqüentemente, a consolidação das segregações.

De acordo com Andrade (2011),

Assume-se, portanto, a concepção de Estado como espaço de lutas entre os diferentes sujeitos que ocupam as diversas posições e que compartilham relações de poder em diversos campos constituídos, com regras do jogo e desafios específicos que não se reduzem às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos em que as políticas públicas se desenvolvem (Andrade, p. 58).

Destacamos que as políticas educacionais estão inseridas em um contexto de lutas entre diferentes grupos, sendo as questões de classe que determinam as relações sociais vigentes. A conquista de direitos sociais se dá nas lutas de classes nos campos econômico, político e ideológico.

Nessa mesma direção, Azevedo (2004) elucida que

Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (Azevedo, 2004, p. 60).

Diante dessa concepção de Estado e ação política, entende-se que as formulações de referenciais normativos que abrangem a coletividade de ideias são as que proporcionam as políticas inclusivas. Portanto, um Estado democrático é regido pelas diversas forças de poder, em que setores sociais, juntos, operacionalizam as demandas para entrar na agenda de governo e, assim, construir políticas públicas eficazes, coesas, inclusivas e concatenadas com a realidade social.

4.2 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EQUIDADE SOCIAL

Em sintonia com a concepção de Estado e ação pública que assumimos no presente estudo, as políticas devem ser formuladas com base nas reais necessidades de diversos atores sociais e suas lutas. Muller e Surel (2002) nos permitem compreender que a implementação de uma política pública se dá na política de ação, no programa de ação (*policy*). A esfera política (*politics*), enquanto atividade (debate partidário), é complementar. É na ação que os atores sociais vão poder opinar e construir, junto ao Estado, diretrizes que atendam aos pleitos sociais.

Em essência, as políticas públicas são o Estado em ação, pois é por meio delas que seus feitos se concretizam. Azevedo (2004) aponta que essas diretrizes estão ligadas por sistemas de significações ideologicamente culturais e simbólicas próprias de uma realidade social, acarretando assim a acomodação ou a resistência das práticas, seja em maior amplitude, quando atingem os sistemas de ensino ou especificamente nas escolas. Portanto, a materialização dessas diretrizes responderá às demandas e suas reformulações, uma vez que é na ação que podemos avaliá-las.

As políticas públicas são constituídas por um contexto de influências, no qual fenômenos sociais ganham destaque e suas resoluções são atribuídas ao Estado. Esses fenômenos entram nas agendas devido ao papel dos atores na política democrática. Por esse motivo, é necessária a pluralidade de representações das diversas instâncias sociais, permitindo o surgimento de diretrizes educacionais com enunciados plurais, no intuito de garantir um ensino transversal e territorial, em vez de criar estratégias de repressão e ideologias normalizantes.

Dessa forma, foi idealizado o conceito de Escola de Tempo Integral como política educacional com o propósito de possibilitar o acesso à educação para todos, permitindo que o estudante se desenvolva plenamente tal como é, um sujeito cognitivo, afetivo, social, cultural e sinestésico, garantindo uma educação para o desenvolvimento integral e em tempo integral.

Acerca dessa temática, corroboramos a ideia de Moll (2012), ao defender que este projeto de educação deve observar a integralidade do ser humano. A responsabilidade social de uma ETI não é apenas retirar estudantes de situações de vulnerabilidade social, mas também de assegurar a educação integral, devendo reconfigurar os tempos e espaços da escola, possibilitando novas oportunidades de ensino. É necessário repensar a função social da escola e questionar o currículo, de modo a impulsionar e criar cidadãos críticos, reflexivos, criativos e autônomos, eliminando diferenças, exclusões e injustiças sociais.

Assim, acreditamos numa ETI cujo trabalho mantenha um ensino voltado ao desenvolvimento integral do sujeito, isto é, que o tempo na escola seja significativo, útil e prazeroso, próximo da realidade do estudante, conforme exposto no capítulo anterior.

Por essa via, o estado de Pernambuco, por meio do PEE/PE vigente, especificamente na Meta 6, explana em 12 estratégias como essa abordagem visa à valorização das individualidades e a formação integral do sujeito, abrangendo aspectos cognitivos, históricos, sociais e afetivos. Essa Meta segue a normativa da Meta 6 do PNE/PE (2014-2024) e a LDB, no art. 87, parágrafo 5º. Em matéria de financiamento, é sustentada pelo FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007¹⁰ e pelo Decreto nº 6.253/2007¹¹.

Destacamos que a ampliação do tempo na escola e a presumível melhoria das condições de aprendizagem ocorreram com a implementação dos programas do Ministério da Educação: o Programa Mais Educação (PME) – Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – para o ensino fundamental, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 09/10/2009) para o ensino médio, que, com um regime integral ou semi-integral, visavam à melhoria da qualidade e à qualificação profissional.

As escolas integrais de Pernambuco contemplam 184 municípios e o Distrito de Fernando de Noronha, distribuídas em uma rede de 300 escolas de referência e mais de 61 escolas técnicas estaduais. Com esse feito, segundo o PEE/PE (2015-2025), Pernambuco alcançou o 4º lugar entre os estados da federação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Explanando as estratégias, nota-se que o objetivo é ampliar a permanência dos alunos na escola para um período igual ou superior a sete horas, com uma infraestrutura que atenda às demandas de alimentação, aprendizagem significativa e exercício pleno da cidadania.

¹⁰ Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

¹¹ Dispõe sobre o FUNDEB; regulamenta a Lei nº 11.494/2007.

Quando analisadas as estratégias da Meta 6 do PEE/PE (2015-2025), em uma perspectiva inclusiva, percebe-se que o quadro normativo pretende atender a essa visão. Na estratégia 6.4, por exemplo, a lei afirma que o currículo dessas escolas deve incluir atividades socioeducativas no contraturno como forma de inclusão, ressaltando que as individualidades e a subjetividade deverão ser observadas nas vivências pedagógicas, garantindo uma construção coletiva das identidades. No entanto, a estratégia é bem generalista, não especificando se a inclusão se dará por meios adaptativos ou assistivos e quais recursos e metodologias serão utilizados.

Na estratégia 6.5, o objetivo é o exercício da cidadania na formação do aprendiz autônomo, competente, solidário e produtivo. Esses princípios, que tangenciam a inclusão, tencionam garantir esse exercício, de modo que os estudantes se tornem construtores de seus próprios conhecimentos, com sua história e cultura que serão o ponto de partida para a construção dos saberes.

A estratégia 6.10 visa garantir a oferta de infraestrutura material, didática e pedagógica, além de recursos humanos qualificados. A escola de tempo integral está interligada à inclusão, porque, em sua essência, adapta-se para acolher as diferenças, seja por meio da infraestrutura, combatendo as barreiras arquitetônicas, diversificando materiais didáticos para atender às diversas demandas de aprendizagem e de comunicação, ou qualificando os profissionais da área para valorizar e compreender a diversidade humana.

Ademais, na Meta 6 do PEE/PE, referente à educação integral, não encontramos uma estratégia específica sobre o AEE ao PAEE, embora o PNE, na estratégia 6.8, garanta o AEE para esse público nas escolas integrais. No entanto, nenhum dos documentos especificam o modo pelo qual deve ser ofertado esse atendimento, uma vez que não há contraturno nesse sistema de ensino.

Sotero, Cunha e Garcia (2019) destacam a necessidade de pesquisas que apresentem caminhos para solucionar essa problemática, pois ocorre um déficit na aprendizagem dos alunos que frequentam escolas integrais, haja vista que não há garantia do seu direito ao apoio especializado para atender suas necessidades particulares.

Para maior coerência, nesta pesquisa, analisamos também a Meta 4 do PEE/PE (2015-2025) e observamos que o documento apresenta diversas estratégias na perspectiva inclusiva, não especificando, contudo, a maneira pela qual devem ser implementadas. Por exemplo, proporcionar o acesso e a permanência do estudante com deficiência nas escolas, minimizando barreiras arquitetônicas e comunicacionais, adquirindo materiais didáticos e paradidáticos apropriados, mobiliários e transportes inclusivos. Além disso, disponibilizar recursos multifuncionais e

qualificação de profissionais, incluindo professores do AEE e do ensino regular, a fim de compreender e abraçar a proposta de ensino inclusivo, envolvendo nessa discussão a diversificação dos instrumentos de avaliação.

No entanto, diante das 21 estratégias, o estado não consubstancia o modelo de educação inclusiva. O PEE/PE, ao não abordar essa problemática, converge com leis maiores, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB de 1996 (Brasil, 1996) e a PNEEPEI (Brasil, 2008b), que garantem o AEE como forma complementar e suplementar ao ensino regular, assegurando assim a inclusão plena de qualquer estudante, independentemente de suas individualidades.

Diante disso, tendo em vista a ausência da oferta do AEE no PEE/PE, podemos julgar essa problemática um fenômeno social que necessita de atenção do Estado para construir a política pública adequada, pensando em uma educação inclusiva somada à educação integral em tempo integral. Lembramos que as ações entram na agenda pelo papel dos atores com participação na política democrática.

Compreende-se que o Estado deve assegurar a formação humana para pessoas com deficiência nas diretrizes educacionais, e essas ações devem ser regulamentadas pelo Decreto nº 7.611 de 11 de novembro de 2011 (Brasil, 2011, art. 2º, § 1º), que assim define o AEE: “conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade”. Também se faz necessário integrá-lo ao projeto pedagógico da escola, promovendo a participação plena dos estudantes com deficiência, atendendo às necessidades específicas e articulando com outras políticas públicas. Com isso, o AEE deverá estar presente em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, realizando adaptações razoáveis conforme as necessidades específicas, tendo o apoio especializado com o propósito de eliminar barreiras.

O decreto acima referenciado visa promover condições de acesso, participação e aprendizado, garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, visando a continuidade de estudos em demais níveis de ensino. Sendo o AEE ponto fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, podemos perceber o movimento de uma problematização social na inscrição na agenda governamental. Por meio de movimentos sociais que solicitaram o fim da integração escolar, o Estado normatizou, por meio de lei, a ação inclusiva importante e essencial para o ensino regular e de qualidade para todos, independentemente das necessidades específicas.

Mesmo com a formulação de quadros normativos que garantam a inclusão, destacamos que a etapa mais importante de uma política é a implementação, pois é nela que as ações

pensadas na agenda se concretizam. Segundo Lotta (2019), a implementação de uma política pública requer um olhar mais atento, pois a atuação de diferentes atores pode acarretar variações nos resultados. As diversas práticas, interações e/ou comportamentos influenciam os resultados alcançados nas decisões tomadas nas agendas.

Para evitar decisões arbitrárias, Andrade (2011) ressalta a importância da criação de sistemas municipais de educação que propiciem a autonomia do poder local, dando aos gestores municipais maior independência administrativa. Dessa forma, as políticas públicas estarão mais alinhadas à realidade local; mais próximas, assim, de atitudes sócio-históricas e culturais da comunidade, superando as políticas de compensação. Sobre essa questão, o autor afirma que

A descentralização é um mecanismo que é viabilizado através das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que incrementam sua ação à luz tanto de suas influências culturais, quanto de suas convicções político-ideológicas (Andrade, 2011, p. 17).

Ball (2001) nos alerta que a descentralização auxilia no processo de implementação, evitando que a educação passe por descontinuidade e fracassos. Percebe-se que os Estados, ao importarem práticas de países consolidados para outras realidades locais com déficit em recursos e materiais humanos, realizam apenas adaptações seletivas nos discursos globais. Não havendo políticas para todos os povos dentro de uma realidade local, ocorrem crises agudas no setor econômico, resultando em exclusão social.

Isso posto, entende-se que para se garantir as necessidades específicas e o ensino para a cidadania dentro das ETI, são necessárias orientações legais sobre o AEE, em caráter suplementar e complementar. Encontramos essa orientação apenas na Nota Técnica nº 62/2014, do Ministério da Educação (MEC/SECADI/DPPEE), publicada em 10 de setembro de 2014, na qual se lê:

No que tange às escolas que ofertam educação em tempo integral, cabe a cada instituição prever em seu projeto político pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes (Brasil, 2014b).

Sabendo que o trabalho do AEE se baseia em estudos de caso e anamneses para traçar medidas pedagógicas que possibilitem a cada estudante construir seus conhecimentos partindo de suas realidades e possibilidades, compete a cada escola organizar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) as ações inclusivas que garantam a todos os matriculados o direito à permanência e à continuidade dos estudos com êxito.

Porém, conforme já observado, mesmo na Nota Técnica acima citada, ainda não encontramos meios que explicitem de que forma deverá ser ofertado o AEE nas ETI, atendimento que visa à promoção da autonomia e à plena participação em sala de aula dos estudantes com deficiência. Nas Salas de Recursos Multifuncionais, os atendimentos visam capacitar os estudantes a utilizarem tecnologias assistivas que proporcionam outros meios de comunicação e aprendizagem, além de ensinar-lhes outros sistemas de escrita tal qual o Braille, e outra língua, a LIBRAS. Portanto, faz-se necessário um debate amplo para entender como essas duas políticas serão garantidas enquanto direitos dos alunos com deficiência.

Sobre esse debate, Santos e Andrade (2020) ressaltam a importância de manter diálogos na implementação das políticas com instâncias não-governamentais e locais, e com acordos firmados no PPP das escolas. Assim, rompe-se com o discurso hegemônico dominante, tão distante das reais necessidades locais e releva-se, em uma sociedade globalizada, uma escola comprometida com a pluralidade e o respeito às singularidades.

Ante a compreensão da necessidade de complementaridade entre o AEE e a ETI, formas de diretrizes públicas educacionais, podemos ampliar o debate para as diversas políticas inclusivas no Brasil, discutindo sua construção no setor social ao longo dos anos, demonstrando avanços e retrocessos, uma vez que estão ligadas a uma determinada concepção de Estado.

4.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Em torno dos debates sobre a quebra do paradigma da integração, novas demandas sociais surgiram e novos conflitos entraram em discussão na pauta reivindicatória nacional. As velhas políticas educacionais já não davam mais conta da diversidade presente nas escolas e, por sua vez, os quadros normativos tiveram que ser modificados para refletir a nova realidade estabelecida pela Constituição Brasileira de 1988.

Para compreender melhor essas mudanças, no Quadro 3 é possível visualizar a trajetória da educação inclusiva como política pública, destacando os avanços e retrocessos históricos.

Quadro 3 – Políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil

ANO	TÍTULO	ALTERAÇÃO/LEI	ARTIGO INCISO PARÁGRAFO	REDAÇÃO
1988	Constituição Federal	—	Art. 205	A educação enquanto direito de todos para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípio.
1994	Portaria do Ministério da Educação (MEC)	1.793	—	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)	9.394	Art. 58	Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
1999	Decreto	3.298	—	Dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
2001	Resolução CNE/CEB	nº 2	—	Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica com matrícula para todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais garantindo a qualidade.
2001	Parecer CNE/CP	nº 9	—	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. A educação básica inclusiva exige uma formação dos docentes com conhecimentos relativos na área.
2001	Parecer CNE/CEB	nº 17	Item 4	Afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.
2002	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Portaria MEC	10.436 2.678	Art. 1º	LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e o uso do Braille em todo o território nacional.
2003	Portaria	3.284	—	Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência. Autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2004	Programa Universidade para Todos (PROUNI)	11.096	—	Bolsas integrais em instituições privadas de educação superior em cursos de graduação a estudantes com deficiência.

2005	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir)	5.296 5.626	—	Ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
2005	Decreto	5.626	Art. 1	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	6.094	—	Acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).
2007	Decreto	6.094	—	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva		—	Indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).
2008	Decreto legislativo	186	Art. 24	A educação inclusiva como direito das pessoas com deficiência
2009	Decreto executivo	6.949	Art. 1º	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.
2009	Resolução MEC CNE/CEB	nº 4	—	Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite)	7.612	Art. 3º	Garantia de um sistema educacional inclusivo com equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.
2011	Decreto	7.611	Art. 1º, I	Dever do Estado garantir diretrizes para um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
2011	Nota Técnica MEC/SEESP/GAB	nº 06	—	Avaliação pedagógica processual para estudante com deficiência intelectual.
2012	Decreto	7.750	—	Programa um computador por aluno (PROUCA) e regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM); inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência.

2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA	12.764	—	Configura a pessoa com TEA, as diretrizes da política, os direitos dentro das esferas sociais: família, escola; e a assistência à saúde.
2013	Parecer CNE/CEB	nº 2	—	Flexibiliza o currículo e possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	13.005	Meta 4	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o Atendimento Educacional Especializado.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	13.146	—	Condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.
2016	Lei	13.409	—	Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2018	Alteração na LDB	13.632	Art. 3º - XIII	Direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
2018	Alteração na LDB	13.632	Art. 58 - § 1º, § 2º e § 3º	Serviços de apoio especializado na escola regular. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.
2020	Política Nacional de Educação Especial Aprendizagem ao Longo da Vida ¹²	10.502	—	Defende a educação especial isolada da educação geral; é ofertada às pessoas com deficiência para atender às suas necessidades, desconsiderando a educação inclusiva.
2020	Lei Romeo Mion. Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA)	Lei 13.977 de 2020	—	Visibilidade da deficiência e aceitação às diferenças, prioridade nos atendimentos públicos e privados nas áreas da educação, saúde, assistência social, sessão de cinemas específico para as pessoas com TEA, facilita a contagem dos dados sobre essas pessoas para se pensar em política públicas de inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora.

¹² Lei revogada em 1º de janeiro de 2023.

Após a exposição de políticas educacionais voltadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência, podemos realizar uma análise crítica para compreender os avanços e retrocessos ao longo dos anos, tendo em vista a ideologia do governo em exercício.

Observando o Quadro 3, percebe-se que as mudanças tiveram início nos governos de Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002). Algumas políticas públicas foram criadas apenas para compor o quadro de Metas estabelecidas pelas agendas de órgãos internacionais, uma vez que, esses órgãos – Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – renegociaram as dívidas com os países supradependentes, partindo de Metas a serem cumpridas no âmbito da educação. Essas Metas, no entanto, frequentemente refletiam a influência da lógica neoliberal do mercado, mantendo um discurso hegemônico, uma abordagem competitiva, desconsiderando a individualidade na construção dos saberes e afirmando que o fracasso ou o sucesso dos indivíduos estava relacionado à falta de adaptação da pessoa com deficiência ao ambiente educacional.

Diante de um Estado regido por uma lógica mercantilista, as legislações tomavam rumos bem parecidos. A LDB nº 9.394/96, por exemplo, mencionava o termo “preferencialmente”, em seu art. X, enfatizando a oferta de educação inclusiva (Brasil, 1996). No entanto, essa mesma lei imprimia uma exceção, caso não ocorresse a adaptação do sujeito ao ensino ofertado, o qual deveria voltar ao ensino em classes ou escolas especiais. Entende-se que a escola não foi preparada para todos, mas sim para seguir as lógicas de mercado de uma classe detentora dos meios de produção capitalista. Dessa forma, mesmo sendo a educação especial transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ainda cabia às escolas a organização para atendimento a esses educandos, cenário em que o Estado se ausenta da responsabilidade de garantir a materialidade da legislação vigente, tornando-a, ainda, muito passiva, sem produzir mudanças significativas no tocante à educação especial e à inclusão escolar plena.

Para refletir sobre o processo de inclusão escolar, evocamos Longman (2002) em sua afirmação que o espaço escolar é o lugar que mais classifica, pois, ao desprezar a ideologia da diferença cultural, os indivíduos, por meio de uma educação compensatória, não conseguem reivindicar seus direitos, visto que não se veem como sujeitos históricos. Na escola, quando se focaliza a competitividade, são conservados valores e conhecimentos ao invés de se promover uma visão de alteridade, o que é essencial para inclusão.

Segundo Barros (2019), em vista das desigualdades sociais, os órgãos internacionais orientam a substituição de políticas sociais por políticas de programas de combate à pobreza,

tornando universal o padrão de justiça social e o direito à cidadania, garantindo, por meios assistencialistas, uma possível ofensiva de massa populacional frente à extrema desigualdade.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), o que se pode destacar são os processos de avanço nas políticas públicas visando a uma inclusão que propaga a autonomia e a oportunidade igualitária de acessos. Nos dois mandatos, foram inúmeras as medidas para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência, das quais ressaltamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), meio de aporte para efetivar a inclusão, pois as atividades suplementares ou complementares, no contraturno, dariam o suporte necessário. Da mesma forma, releva-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que veio agregar diversas políticas tais quais o PNEEPEI e o FUNDEB, garantindo assim o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola de forma equitativa, rompendo barreiras arquitetônicas ao ofertar a acessibilidade nos prédios escolares.

No primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), ocorreram mudanças importantes para inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Uma das primeiras foi a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), cujos assuntos passaram à competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo os tópicos sobre diversidade incorporados ao currículo escolar. Sobre a atenção à inclusão das pessoas com deficiência em salas regulares, observa-se um movimento de flexibilização curricular e no processo avaliativo, em que se tomam por base as demandas individuais, atentando às necessidades específicas de cada indivíduo.

Um ponto bem específico sobre a inclusão de pessoas com TEA na escola foi a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), reafirmando o que já se garantia em leis anteriores. Ao considerar e classificar o transtorno como uma deficiência, a lei assegura ao estudante o direito de estar na escola, em qualquer nível ou modalidade de ensino, com um acompanhante especializado, mesmo não sendo clara ao especificar esse acompanhante. Ainda assevera que a educação é um direito subjetivo, conforme a Constituição Federal, que deve assegurar o acesso e a permanência à educação plena para exercício da cidadania.

A inclusão desse grupo específico foi uma proposta intersetorial, na qual a escola se une a outros setores sociais para assim implementar políticas públicas e estimular pesquisas científicas. O objetivo é promover a justiça social, a equidade nas oportunidades e, principalmente, combater a discriminação e a exclusão.

A Lei nº 12.764/2012 traz um diferencial na medida em que enfatiza a responsabilidade do poder público de garantir os direitos da pessoa com TEA, por meio da divulgação de

informações, incentivo à formação de profissionais especializados e participação da comunidade na formulação de políticas públicas. Isso reforça as reais necessidades desse público, confirmando a parceria entre sociedade e escola, princípio de uma gestão democrática. À luz de Cunha (2020, p. 41), “a lei precisa ser vista como um instrumento eficaz, legítimo e legal para pôr em prática ações que irão superar os obstáculos e as limitações historicamente impostas ao ensino do aluno com autismo”.

Ainda nesse período, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a), que, na Meta 4, estabeleceu dezenove estratégias garantindo ao alunado de 4 a 17 anos a educação básica e o AEE como ponte para a educação inclusiva. Especificou, também, que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

As estratégias garantem desde o acesso por meio da matrícula até a permanência mediante o AEE, complementar e suplementar, sendo, ainda, acrescidas de políticas intersetoriais, visando ao atendimento específico nas áreas da saúde, assistência social e direitos humanos. Dessa forma, atende-se às especificidades educacionais integrais dos estudantes com deficiência, incluindo os com TEA. Contudo, na lei, ainda se lia o termo “preferencialmente”, dando a entender que a permanência nesse sistema de ensino destina-se apenas aos aptos.

Macena, Justino e Capellini (2018), ao realizarem um estudo sobre o PNE (2014-2014) e os desafios para uma educação especial na perspectiva inclusiva, concluíram que garantir a permanência de estudantes PAEE nas salas regulares não assegura a implementação da Meta 4 do PNE. A estratégia 4.8 do plano enfatiza a “articulação pedagógica” como meio de uma educação de qualidade para todos, em que se articula o ensino regular com o AEE, lembrando da importância de a escola disponibilizar recursos e estratégias diversas para atender à multidimensionalidade estudantil. Assim sendo, corroboramos a ideia sobre educação inclusiva das autoras segundo os quais

[...] uma Cultura Inclusiva proporciona a esse aluno condições para interagir ativamente no contexto social, levando em conta as adaptações necessárias, mas, acima de tudo, capacitando o professor para a promoção de uma convivência coletiva, onde todos os alunos se sintam pertencentes ao grupo – pois esses sentimentos de pertencimento e de identificação com o grupo são extremamente necessários para um desenvolvimento mais eficaz do indivíduo (Macena; Justino; Capellini, 2018, p. 127).

No segundo mandato da presidente (2015-2016), foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que veio complementar e alterar as leis anteriores, garantindo que os sistemas de ensino

deveriam se adequar às diferenças e não o contrário (Brasil, 2015). Este é um debate que requer as mudanças partindo da acessibilidade, seja no âmbito arquitetônico, comunicacional, instrumental, programático, metodológico ou atitudinal.

Assim sendo, confirma-se que as lutas pela materialização das políticas públicas são suscitadas pelas lutas sociais, começando pela reconstrução do espaço público, dando poder de fala e escuta à pessoa com deficiência na construção dessas políticas em prol do interesse da coletividade. Partindo desse pressuposto, Arroyo (2010) confirma a importância de se garantir o poder de fala, de reconhecer os atores políticos e manter o diálogo entre os movimentos sociais e os formuladores, gestores e analistas, para assim superar a visão de políticas públicas de controle e de diminuição das desigualdades. Dessa forma, as políticas de igualdade e os coletivos populares com os sujeitos presentes nas agendas públicas, garantirão a construção de diretrizes voltadas às reais necessidades das demandas sociais.

Após o golpe contra a democracia, que resultou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o seu então vice-presidente, Michel Temer (2016-2018), assume o governo brasileiro, mantendo algumas alterações que já estavam previstas, por exemplo, a alteração no art. 3º, da Lei nº 9394/96, que prevê uma aprendizagem necessária para o exercício da cidadania sem preconceitos ou discriminações, visando à redução das desigualdades sociais e à promoção do bem comum. Em complemento, o art. 58, da mesma lei, garante o AEE em toda a vida escolar do estudante.

Frente a essas mudanças pontuais, sentimos falta de uma verdadeira transformação no sistema de ensino, pois uma educação com equidade de oportunidades, visando a uma educação inclusiva é mais que garantia em leis. A viabilização e a responsabilidade do Estado, para garantir a concretização dessas leis ou decretos, são de extrema importância, uma vez que observam a diversidade dos contextos sociais, as adaptações necessárias e, ainda, a formação continuada dos docentes para promover uma convivência múltipla, plural e benéfica para todos.

Ainda realizando esse resgate histórico das políticas educacionais de inclusão no Brasil, podemos ressaltar o último governo que foi o do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Em seu primeiro ano de governo, extinguiu a SECADI, caracterizando um golpe em anos de conquistas sobre a diversidade existente dentro das salas de aulas. Com essa decisão, o governo tentou a dominação das condutas para que os indivíduos fossem talhados por um modelo padrão de aprendizagem de modo que as políticas públicas alcançassem o êxito desejado.

Dessa forma, corroboramos a ideia de Gallo (2017) quando afirma que as políticas educacionais necessitam de diálogo com a diversidade, sem usar a lógica em detrimento da diferença. Ou seja, ao utilizar a lógica da diversidade para formular as políticas, o Estado deverá tomar por base os desdobramentos das diferenças dentro desse contexto, pois se assim não o fizer, as políticas educacionais estarão na intenção de domar, apaziguar e neutralizar o que é diferente dos padrões ditos normais.

Nesse período, ainda houve a elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), que provocou o desmonte de conquistas que envolviam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Esta feria os princípios de inclusão educacional dessas pessoas, pois fez retroceder o processo de educação inclusiva, quando instituiu as escolas especializadas para aqueles que não se beneficiavam (quando incluídos em escolas regulares), transferindo a responsabilidade do fracasso da inclusão para o sujeito e não para o sistema de ensino falho.

A PNEE-2020 afirmava a valorização da diferença em detrimento das identidades e era baseada em um discurso de relação de poder hegemônico, ressaltando a discriminação, além de ser determinista e capacitista quanto às possibilidades dos desenvolvimentos humanos. Esse enfoque gerou a segregação de alunos com ou sem deficiência, descumprindo a Constituição Federal que garante a educação, a dignidade da pessoa humana e a não discriminação. Por esse motivo, foi revogada em 1º de janeiro de 2023.

Ademais, podemos destacar a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020b), que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Essa lei altera a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) e assegura atenção integral, pronto atendimento, prioridade nos atendimentos e no acesso aos serviços públicos e privados nas áreas de saúde, assistência social e principalmente educação. Promove a inclusão social das pessoas com TEA, dá visibilidade social, acolhe e respeita as suas individualidades e torna público os direitos dessas pessoas.

Diante de toda problemática, se o Estado e, conseqüentemente, as políticas públicas educacionais se envolverem em debates sobre a transferência de serviços públicos ao setor privado, poderá ocorrer uma redução geral dos encargos e direitos sociais, com abertura da economia para a entrada de empresas multinacionais e suas lógicas de mercado no ambiente escolar, com defesa dos princípios econômicos do capitalismo e ênfase na globalização, reforçando um retorno à segregação. Nessa perspectiva neoliberal, educa-se para que os discentes reproduzam os papéis de uma sociedade emergente imbricada com as novas e

crescentes demandas, modificada pelo crescimento econômico e o desenvolvimento social, que tem um padrão a ser seguido e ignoram as diferenças.

Isso posto, concordamos com a apreensão de que as políticas públicas voltadas para a equidade de oportunidades terão como base os fenômenos sociais a fim de que o Estado construa as suas ações, que entram para agenda pelo engajamento dos atores na política democrática. Devemos ressaltar as narrativas ou explicações que esses atores formulam a respeito dos fenômenos sociais como ponto de partida, construídos pelo imbricamento dos fatores cognitivos, normativos e retóricos.

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este trabalho corrobora a ideia de que a pesquisa está para o processo de humanização do homem, para a transformação social e para a formação global do indivíduo, de modo que cada um possa ser sujeito da sua própria história e não objeto dela, posto que a educação é instrumento de libertação; sua prática antecede ao pensamento pedagógico.

Em uma pesquisa de cunho científico, quem irá explicar os fatos são as categorias, para assim serem criados os métodos para a experimentação e a validação, já que o saber científico não é absoluto, podendo mudar conforme as circunstâncias de tempo, espaço, cultura, sujeitos, entre outras.

Diante do exposto, e visando contribuir para a inclusão de estudantes com TEA nas escolas de tempo integral do estado de Pernambuco, demanda-se uma pesquisa qualitativa, uma vez que as pesquisas sociais são essencialmente desse tipo e, portanto, fazem relações com as estruturas nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados. A metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (Minayo, 2007).

Recorremos à pesquisa qualitativa porque ela torna possível analisar os questionamentos iniciais na medida em que proporciona as diversas respostas de situações cotidianas, enfocando aquelas que não podem ser quantificadas, vivenciando as múltiplas possibilidades de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2007, p. 21).

Foi nessa perspectiva que o estudo analisou atos, fatos e dados sobre a inclusão de estudantes com TEA nas escolas de tempo integral do estado de Pernambuco, haja vista que se assume a ideia de que a educação é um dos meios de emancipação das massas, de combate às desigualdades e resistência, em que cada sujeito, dentro de suas singularidades, garante sua formação plena, independentemente de sua posição econômica, cultural e social, tais quais as condições afetiva e cognitiva.

No decorrer deste capítulo, iremos expor o campo empírico, conhecendo o local e porque foi escolhido para coletar os dados, de modo a atender aos objetivos aqui apresentados, além dos sujeitos participantes da coleta. Adiante, descreveremos os procedimentos e

instrumentos da coleta de informações, finalizando com a discussão acerca da análise dos dados obtidos.

5.2 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa analisa a materialização da inclusão de estudantes com TEA, com base nas concepções de inclusão e de sujeito incluído no PEE/PE, e como esse documento normatizador reverbera nas falas dos sujeitos dentro dos ambientes escolares.

Em face dos objetivos traçados na pesquisa, fez-se necessário adentrar no espaço, conhecimentos e concepções de alguns sujeitos escolares: o gestor, o professor do AEE e o coordenador. As escolhas surgiram da compreensão de que é o gestor o responsável por gerir as diretrizes escolares, estabelecendo uma ponte entre as políticas públicas educacionais e a realidade de sua escola, implementando-as no PPP em parceria com sua equipe pedagógica. O professor do AEE, a seu turno, foi escolhido dada a necessária representação do segmento de professores, compreendendo que a sala de aula é a fase final da implementação de uma política; e o coordenador por ser o porta-voz dos professores do ensino regular. Dessa forma, foram reconhecidas as concepções e práticas inclusivas adotadas em salas de aula regulares.

A seguir, apresentamos os sujeitos entrevistados no Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Sujeitos entrevistados

SUJEITO	PERFIL
Sujeito A	Gestora da escola 1. 44 anos. Especialização em Gestão escolar e licenciatura em Matemática. 20 anos de formada. Exerceu a função de secretária e apoio pedagógico. 15 anos de atuação no estado.
Sujeito B	Professora do AEE da escola 1. 32 anos. Licenciatura em Letras e especialização em educação especial. 5 anos de formada. Exerceu a função de intérprete de LIBRAS. oito anos de atuação no estado.
Sujeito C	Gestora da escola 2. 41 anos. Mestrado em educação e licenciatura em História e Serviço social. 17 anos de formada em História. Exerceu a função de professora. 16 anos de atuação no estado.
Sujeito D	Coordenadora da escola 2. 54 anos. Licenciatura em Letras. 20 anos de formada. Exerceu a função de professora. 16 anos de atuação no estado.
Sujeito E	Professora do AEE da escola 2. 51 anos. Especialização em Psicopedagogia e licenciatura em Pedagogia. 20 anos de formada. Exerceu a função de professora. 4 meses de atuação no estado.
Sujeito F	Coordenador da escola 3. 46 anos. Licenciatura em Letras e Pedagogia, Especialização em Metodologia do ensino em práticas pedagógicas, Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa e Arte e educação, Mestre em Letras com ênfase em linguística. Sete anos de formado em Pedagogia. Exerceu a função de professor. 26 anos de atuação no estado.

Sujeito G	Professora do AEE da escola 3. 47 anos. Licenciatura em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. 15 anos de formada. Exerceu a função de professora. Um ano de atuação no estado.
Sujeito H	Gestora da escola 4. 60 anos. Especialização em Gestão escolar e licenciatura em Pedagogia. 40 anos de formada. Exerceu a função de professora. 40 anos de atuação no estado.
Sujeito I	Coordenadora da escola 4. 47 anos. Licenciatura em Pedagogia. 30 anos de formada. Exerceu a função de professora. 20 anos de atuação no estado.
Sujeito J	Professora do AEE da escola 4. 61 anos. Especialização em educação especial e em gestão escolar e licenciatura em Pedagogia. Mais de 20 anos de formada. Exerceu as funções de professora, gestora, coordenadora e inspetora. 19 anos de atuação no estado.
Sujeito K	Gestor da escola 5. 46 anos. Licenciatura em Matemática, Computação, Teologia e Filosofia. 20 anos de formado na primeira graduação. Exerceu a função de professor. 20 anos de atuação no estado.
Sujeito L	Coordenador da escola 5. 42 anos. Especialização em História das artes e das religiões e licenciatura em História. 17 anos de formado. Exerceu a função de professor. 17 anos de atuação no estado.
Sujeito M	Professora do AEE da escola 5. 48 anos. Especialização em educação especial e licenciatura em Pedagogia. 18 anos de formada. Exerceu a função de professora. Seis meses de atuação no estado.
Sujeito N	Gestor da escola 6. 44 anos. Mestre em educação, especializações em educação e licenciatura em Letras e Pedagogia. 22 anos de formado na primeira graduação. Exerceu a função de professor. 20 anos de atuação no estado.
Sujeito O	Coordenadora da escola 6. 31 anos. Especialização em Linguística da língua e licenciatura em Letras. 11 anos de formada. Exerceu as funções de professora e educadora de apoio. Seis anos de atuação no estado.

Fonte: Produzido pela autora.

Por essa via, ficou conhecido e compreensível o modo que a escola apreende e vivencia a Meta 4 do PEE/PE, quais as ações executadas pela escola que garantem a sua materialização e a visão pela qual são concebidos os estudantes com TEA no ambiente escolar.

Enfatizamos que, durante o projeto de pesquisa, pensou-se em realizar entrevistas com 18 sujeitos, 3 pessoas em cada uma das 6 escolas. Mas, durante as entrevistas, ficou esclarecido a estes os benefícios da pesquisa enquanto possibilidade de reformulação das políticas educacionais inclusivas para estudantes com TEA nas escolas estaduais de Pernambuco, que todos seriam voluntários e com plena liberdade de recusa a envolver-se no estudo. Diante do exposto, 2 sujeitos não realizaram a entrevista (coordenadora da escola 1 e gestor da escola 3); a escola 6 não conta com professor do AEE, portanto, a análise dos dados embasou-se em 15 entrevistas.

Quanto ao campo empírico, foram 6 escolas estaduais; 2 em cada uma das cidades de Abreu e Lima, Igarassu e Itapissuma, localizadas na Região Metropolitana do Recife, no litoral Norte de Pernambuco, regidas pela Gerência Regional de Educação (GRE - Metropolitana Norte), vide o Quadro 5, adiante.

Quadro 5 – Escolas pesquisadas

CIDADE	ESCOLAS
Abreu e Lima	Escola 1 – ETI – Ensino fundamental dos anos finais e ensino médio. Escola 2 – Regular – Ensino fundamental dos anos finais e médio, e Educação de Jovens e Adultos, fases II e IV do ensino fundamental e ensino médio (módulos 1, 2 e 3).
Igarassu	Escola 3 – ETI – Ensino médio. Escola 4 – Regular – Ensino fundamental dos anos finais e médio e Educação de Jovens e Adultos.
Itapissuma	Escola 5 – ETI – Ensino médio. Escola 6 – Regular – Ensino fundamental dos anos finais e médio, e Educação de Jovens e Adultos, fases II e IV do ensino fundamental e ensino médio (módulos 1, 2 e 3).

Fonte: Produzido pela autora.

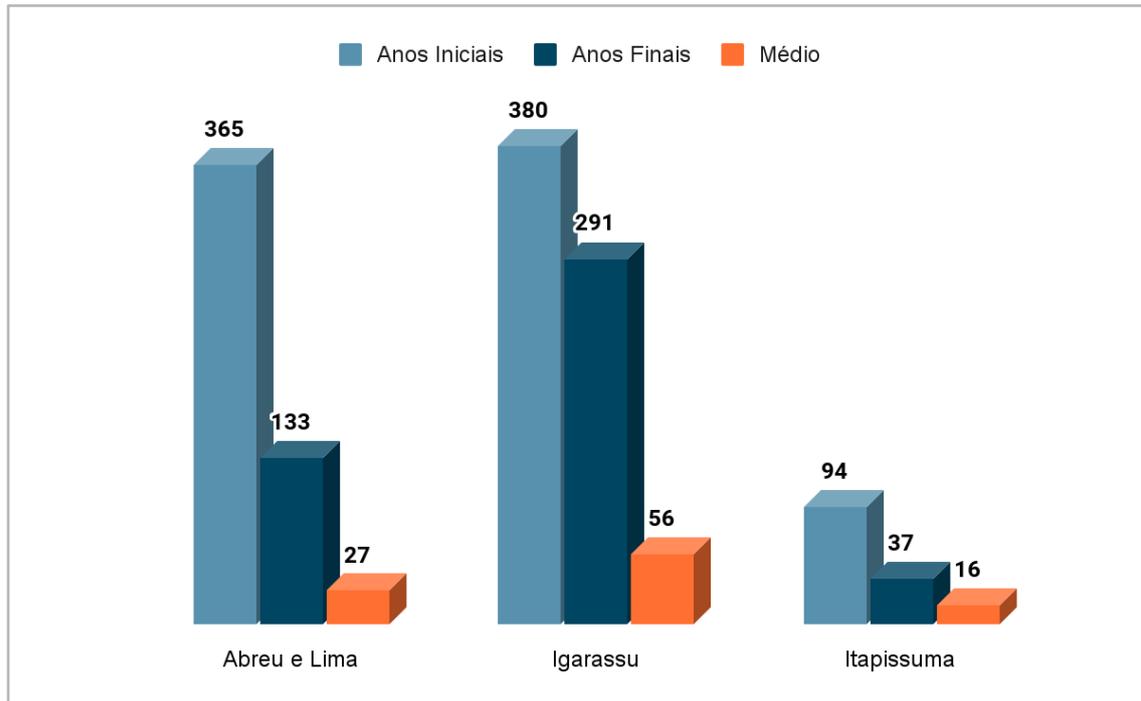
Foram escolhidas escolas de diferentes etapas de ensino para se ter uma visão geral da inclusão educacional de estudantes com TEA, desde os anos finais até o ensino médio, de modo a observarmos o desafio da continuidade e da permanência desses sujeitos na educação básica.

Em cada município, foram visitadas duas escolas: uma de tempo integral e outra que oferta o ensino escolar em apenas um turno (regular). Esse comparativo foi pertinente para podermos visualizar as propostas de inclusão em ambos os ambientes, questionando como ocorre o AEE nas escolas regulares que atendem estudantes com deficiência no contraturno e de que maneira uma unidade de tempo integral implementa essa política já que não há contraturno. Com esse comparativo, podemos inferir o modo pelo qual o PEE/PE assegura essas duas políticas educacionais, o AEE e ETI.

A escolha por esses campos ocorreu não só pela proximidade de localização, mas também pelo número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular¹³. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou, no último censo escolar de 2022 (Brasil, 2023), o quantitativo de estudantes com deficiência nas redes estaduais e municipais brasileiras; dentre eles, destacamos Abreu e Lima, Igarassu e Itapissuma, vide o Gráfico 1 a seguir.

¹³ Utilizamos o critério quantitativo de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, pois a SEE/PE não dispõe de dados dos estudantes matriculados por deficiência específica.

Gráfico 1 – Número de estudantes com deficiência – Censo Escolar de 2022/INEP



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar de 2022/INEP (Brasil, 2023).

Verifica-se, no Gráfico 1, uma tendência decrescente do quantitativo de alunos com deficiência em matéria de matrícula escolar à medida que avançam as etapas da Educação Básica. Nesse sentido, as taxas de presença dos estudantes mostram maior incidência nos anos iniciais e menores números no ensino médio, sublinhando um teor de descontinuidade.

Observa-se, ainda, que Igarassu apresentou, no censo escolar analisado, o maior quantitativo de alunos com deficiência, ficando à frente de Abreu e Lima e Itapissuma, tendo este último as menores taxas de estudantes com deficiência matriculados. Esses números superam outros municípios pernambucanos, por exemplo, Paulista e Camaragibe. Vale ressaltar que esses dados são equivalentes ao Público-Alvo da Educação Especial, pois não há números específicos em censo para alunos com TEA na rede estadual de ensino.

Paralelamente aos dados quantitativos, essas localidades também vêm desenvolvendo ações pioneiras para a inclusão desse público, tal qual a disponibilização da carteira de identificação da pessoa com TEA (CIPTEA) (Lei 13.977/2020) e as várias outras políticas educacionais implementadas por cada uma, demonstrando que há esforços para garantir projetos de inclusão das pessoas com TEA. Igarassu, além de ser o primeiro de Pernambuco a implementar a CIPTEA, ainda inaugurou, no ano de 2022, o Centro Especializado Casinha Azul (CECAI), para atendimento multidisciplinar para crianças e adolescentes. Abreu e Lima foi o segundo a implementar a Lei nº 13.977 e, pelo Decreto nº 016 de 2022, cria e

regulamentou a expedição da CIPTEA, mostrando como os municípios desenvolvem meios que impactam as mudanças sociais.

5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NA COLETA DE DADOS

Os procedimentos desta pesquisa foram divididos em três partes. Primeiro, nos debruçamos na pesquisa bibliográfica para capturar os conceitos necessários à realização do estudo da temática, a exemplo das teorias sobre inclusão e autismo, o percurso histórico e normativo sobre inclusão de pessoas com TEA e pesquisas sobre políticas públicas nacionais e estaduais em Pernambuco (implementação e materialização).

Sobre isso, Gil (2019, p. 28) assegura a importância dessa etapa na pesquisa ao afirmar que a “vantagem é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Com isso, o pesquisador, após uma busca bibliográfica, obtém uma visão mais clara do tema, aprimora seu problema de pesquisa e compreende a relevância teórica e prática do estudo.

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa documental das principais legislações, planos e relatórios/documentos publicados pela União e pelo estado de Pernambuco sobre inclusão e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas. A pesquisa documental com análise do PEE/PE foi necessária para se compreender a visão do Estado sobre o sujeito com TEA e as ações que garantem a permanência com qualidade, além de verificar se esse quadro normativo está em consonância com outros aparatos legais, diga-se o PNE, a Lei nº 12.764/12, a Lei nº 13.146/15, entre outras. Também foi realizada a análise dos PPPs das escolas pesquisadas a fim de interpretar a materialização dessas concepções de inclusão.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Bardin (2011) segundo a qual os documentos analisados poderão direcionar os objetivos de uma pesquisa, visto que há pertinência de análise de documentos em pesquisas qualitativas, pois

[...] os procedimentos de exploração, aos quais podem corresponder técnicas ditas sistemáticas (e nomeadamente automáticas), permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses (Bardin, 2022, p. 125).

É importante frisar que esta pesquisa seguiu as normas estabelecidas no calendário desenvolvido e enviado ao comitê de ética, portanto tivemos tempo hábil para executar a coleta de dados proposta no projeto. Entretanto, por motivo de mudança nas etapas de ensino em uma

das escolas, a unidade não pôde disponibilizar o seu PPP e, conseqüentemente, este documento não foi analisado neste trabalho. Esta etapa do estudo, portanto, ficou restrita a cinco documentos.

Por fim, na terceira etapa, a entrevista foi o instrumento para analisar e aprofundar as compreensões acerca do nosso objeto de estudo, levando em conta a interação direta com os sujeitos da pesquisa, quais sejam: os gestores, coordenadores e professores do AEE em escolas que tenham estudantes com TEA em salas regulares. A entrevista semiestruturada constituiu-se uma fase importante para a coleta de dados, pois permitiu identificar as percepções dos atores pedagógicos das escolas sobre inclusão, materializando as estratégias da Meta 4 do PEE/PE. A esse respeito, Minayo (2007) afirma que

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos — que são objetos principais da investigação qualitativa — referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (Minayo, 2007, p. 65).

Portanto, a entrevista foi uma forma de coletar as informações objetivas e de captar a subjetividade dos entrevistados, possibilitando analisar opiniões, atitudes e valores e, assim, interpretar o discurso na sua amplitude, mediante palavras e gestos não-verbais na interação com o entrevistador.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para esta pesquisa de caráter qualitativo utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) para inferir e examinar os dados coletados no campo empírico.

Segundo Franco (2005), a prática de analisar o conteúdo já era utilizada com a hermenêutica, teoria de tratamento em que se interpretavam os textos sagrados ou filosóficos. Esse cenário mudou em virtude do rigor científico proveniente dos Estados Unidos e teve origem no interesse pela simbólica política e a sistematização das regras agravadas pelos problemas advindos da Segunda Guerra Mundial.

Nesta investigação, julgamos que a Análise de Conteúdo (AC) é capaz de revelar mecanismos no tratamento dos dados, ao investigarmos as falas e os conteúdos coletados, reconhecendo, ainda, que essa análise extrapola a mensagem (oral ou escrita), investigando o gestual, a mensagem silenciosa, a figurativa e a documental. Somam-se a essas mensagens os elementos cognitivos, subjetivos, afetivos e valorativos, além daquelas mutáveis

historicamente, conforme afirma Franco (2005). Logo, apoiamo-nos na afirmação de que a AC é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 44).

Assim sendo, aplicar esse método para analisar dados coletados permite inferir das falas e dos documentos informações que serão analisadas, descobrindo o que está oculto no que se profere nas mensagens faladas (linguagem) e escrito nos documentos, ao observarmos seus objetivos e informações, elaborando uma nova visão que proporciona uma representação da primeira versão.

Dessa forma, entende-se que a exposição oral ou escrita, geralmente, traz mensagens dissimuladas, seja em concordância ou discordância com a investigação. Porém, muito do que se discursa pode estar ligado a uma vertente hegemônica ou não, pois o locutor tem por hábito comunicar o que ele conhece por verdade e, principalmente, defender aquilo que ele acredita.

É importante frisar que, para obter a inferência dos dados, o analista terá que ter uma base teórica sólida, pois, segundo Franco (2005), a descrição da linguagem ou das mensagens extraídas dos documentos só serão compreendidas e reveladas se mantiverem um diálogo com a produção acadêmica para assim realizar o crescimento e o significado do processo.

Para as etapas de organização da análise, delimitamos um plano de pesquisa que visou completar e examinar os dados a fim de responder à pergunta da investigação. Para isso, tivemos a garantia da integração entre teoria, coleta, análise e interpretação, destacando a importância de manter a inter-relação entre elas, a fim de realizar análises e interpretações mais amplas, considerando as variadas instâncias de sentido e de significados implícitas nas comunicações orais, escritas ou simbólicas. Obtidas as unidades, chegamos ao momento de organizá-las.

De acordo com Bardin (2011), a pré-análise dos materiais inclui a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final constituindo o *corpus* da análise. Durante a pré-análise, realizamos a organização dos documentos, selecionamos os mais relevantes e formulamos hipóteses ou objetivos. Por meio de uma leitura flutuante dos diferentes documentos, obtemos as primeiras impressões que eles nos deixam. Nessa leitura, buscamos significados importantes, questões relacionadas ao objeto de estudo da pesquisa, criando hipóteses que servirão como afirmações provisórias, impulsionando-nos para um objetivo mais geral.

Após a pré-análise, define-se o *corpus* da pesquisa, que diz respeito a um conjunto de documentos selecionados na leitura flutuante. Julgamos favorável, no nosso caso, assegurar a regra da homogeneidade em diversos fatos para assim garantir a representatividade, as semelhanças e os objetivos com o que a pesquisa se compromete, segundo firma a AC (Bardin, 2011). Essa aproximação entre a representatividade e a homogeneidade é verídica, pois “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 2011, p. 124).

Portanto, a regra da representatividade implica trabalhar com uma amostragem representativa do universo investigado. Nesse contexto, a escolha das amostras deve abarcar todo o conjunto, ou seja, em um universo heterogêneo faz-se necessário uma amostragem maior do que a de um universo homogêneo.

Após a definição do *corpus* da pesquisa, chega-se à etapa da exploração do material, que é o tratamento dos resultados e a codificação com escolha de unidades. Esse é o momento de se definirem os indicadores que podem ser agrupados na mesma categoria de análise, para logo após, pensar na enumeração e nas regras de contagem, observando, também, a frequência ou a ordem em que o item aparece dentro do que foi analisado.

Para isso, os depoimentos foram selecionados por temáticas e seguidos das unidades de significado ou inferências extraídas das entrevistas e da análise dos documentos. A seguir, agrupamos em conjuntos, sendo o critério as unidades de significado, para depois ordenar esses dados obtidos em categorias. O formato para realizar a AC partindo da categorização foi observar e confrontar os dados coletados durante as entrevistas com base no estudo semântico das informações. Para Franco (2005, p. 63), trata-se do “processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A categorização, assim, foi composta por palavras classificatórias reunidas em classes e, nos respectivos grupos, segundo o seu sentido, o significado e a posição ocupada para sua interpretação. Essa etapa, além de ser criteriosa, é de tamanha importância, pois fortalece o valor da formulação da análise categorial e fundamenta sua constituição com elementos que dão mais veracidade à pesquisa.

Considerando que as possibilidades de categorização são amplas, evitamos essa expansão mantendo sempre a fidelidade ao objeto de estudo com o rigor científico e vigilância metodológica.

Para esclarecer essa proposta de análise, organizamos os dados no Quadro 6 a seguir com as categorias analíticas que subsidiaram a avaliação dos dados desta pesquisa.

Quadro 6 – Categorias analíticas

Categorias Analíticas		
<u>Pré-análise</u>	<u>Hipóteses</u>	<u>Categorias</u>
<p>1) Formulação das hipóteses/objetivos;</p> <p>2) Escolha dos documentos;</p> <p>3) Definição das palavras-chave, ideias que se sobressaem e organização de ideias por temáticas e unidades de significados.</p>	<p>1) Repercussões do PEE/PE e a inclusão de estudantes com TEA;</p> <p>2) O papel da integralidade na inclusão educacional;</p> <p>3) Desafios da inclusão de estudantes com TEA na ETI e no ensino regular.</p>	<p>1) As políticas de inclusão educacional na atual conjuntura socioeconômica de Pernambuco;</p> <p>2) A inclusão educacional de estudantes com TEA nas metas e estratégias do Plano Estadual de Educação - Lei nº 15.533 (2015- 2025);</p> <p>3) A proposta de inclusão educacional no PEE/PE, projetos e ações do estado de Pernambuco para assegurar a inclusão escolar de estudantes com TEA;</p> <p>4) Materialização das políticas de inclusão de estudantes com TEA com base nas ações das unidades escolares;</p> <p>5) Políticas de inclusão educacional para estudantes com TEA: ações escolares desenvolvidas por meio do AEE e suas proximidades e distanciamentos com o PEE/PE;</p> <p>6) Políticas de inclusão educacional para estudantes com TEA: o Projeto Político Pedagógico e o lugar desse estudante na escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

6 AÇÕES DO ESTADO DE PERNAMBUCO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA

No presente capítulo, temos o propósito de responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Assim sendo, iremos mapear as ações de inclusão educacional para estudantes com TEA asseguradas às escolas pelo estado de Pernambuco por meio do PEE/PE vigente. Em seguida, analisaremos essas ações com base na primeira categoria, que visa compreender as repercussões do PEE/PE (2015-2025) sobre a inclusão educacional desses estudantes.

Por conseguinte, apresentaremos as ações e projetos que Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEE/PE), da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH) e da Unidade de Educação Inclusiva (UNEDI), desenvolve para assegurar e garantir a inclusão educacional de estudantes com TEA, em uma perspectiva inclusiva, em Escolas de Tempo Integral para materializar as estratégias do PEE/PE.

Para isso, organizamos este capítulo em quatro momentos. O primeiro apresenta um panorama econômico, social, cultural e político do estado para conhecer todas as áreas sociais, tendo em vista que a pessoa com deficiência poderá ter outras características que a coloquem no âmbito da exclusão. Dessa forma, realizamos uma intersecção das políticas de inclusão educacional com outras políticas públicas por meio da intersetorialidade, do diálogo e da territorialidade, valorizando as singularidades, promovendo a representatividade e afirmando a educação como fator de enfrentamento à desigualdade social.

No segundo momento, mapeamos as estratégias do PEE/PE, Lei nº 15.533, comparando-o ao PNE, Lei nº 13.005 (2014-2024) para saber de que forma é garantida a inclusão educacional de estudantes com TEA na realidade das escolas estaduais de Pernambuco.

No terceiro momento, apresentamos os projetos e ações desenvolvidos pelo estado, por meio da Secretaria de Educação, com o objetivo de assegurar a inclusão de estudantes com TEA no âmbito escolar, e o modo pelo qual esses projetos e ações estão em consonância com outras legislações que tratam do tema.

Por fim, foi necessário conhecer as ações que as escolas desenvolvem para incluir o público-alvo da educação especial para compreender a materialização delas no contexto da prática das políticas de inclusão de Pernambuco.

6.1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ATUAL CONJUNTURA SOCIOECONÔMICA DE PERNAMBUCO

Nesta seção, expomos alguns dados socioeconômicos do estado de Pernambuco sobre o acesso e a permanência da população à escolarização, vez que políticas educacionais exitosas são as formuladas levando em conta outros elementos e problemáticas existentes no âmbito social, cultural, político e econômico em que o estado está inserido consoante Arruda e Andrade (2017).

Situado no Nordeste brasileiro, Pernambuco é um dos nove estados que integram a região. Tem uma população de 9.058.155 habitantes, sendo o sétimo estado mais populoso do Brasil e o segundo da região, conforme dados do IBGE (2022).

Está dividido em cinco mesorregiões (metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste, Sertão e São Francisco) e, por isso, é marcado por diferenças físicas onde predomina um relevo diversificado do litoral ao sertão. É bem diversificado, também, no aspecto cultural, dada a variedade de influências culturais e a origem de uma forte miscigenação de raças e etnias.

Sobre sua economia, de acordo com dados do Mapa da Riqueza divulgado pela Fundação Getúlio Vargas, a população de Pernambuco foi a quinta que mais empobreceu no país durante o período mais restritivo da pandemia da Covid-19, no qual a renda média caiu 0,57% entre 2019 e 2020, passando de R\$ 688,00 para R\$ 684,00.

A respeito do panorama político, por dezesseis anos Pernambuco foi governado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), sendo o PEE/PE aprovado pelo governador Paulo Henrique Saraiva Câmara. Após esse longo período do PSB à frente das decisões políticas, em 1º de janeiro de 2023, foi eleita a governadora Raquel Lyra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), havendo, então, uma mudança na conjuntura política.

Diante de todo exposto, podemos afirmar que os sistemas de ensino de Pernambuco devem considerar, no ciclo de políticas, todas as características e subjetividades humanas e não mais formular políticas públicas de forma macro. É importante destacar que estas devem ser elaboradas garantindo as experiências singulares com representatividade plena dos seus beneficiários diretos.

Desse modo, corroboramos a ideia de que para se alcançar a educação inclusiva para pessoas com deficiência, as políticas educacionais deverão observar a integralidade do sujeito, afirmam Órru (2020) e Cunha (2020). Dessa forma, as políticas serão pensadas não apenas para um sujeito com deficiência, mas para um estudante que necessita de outras atenções sociais, para que lhe seja garantida a equidade no ensino e para que ele dê continuidade aos estudos sem pensar em desistir por algum empecilho social.

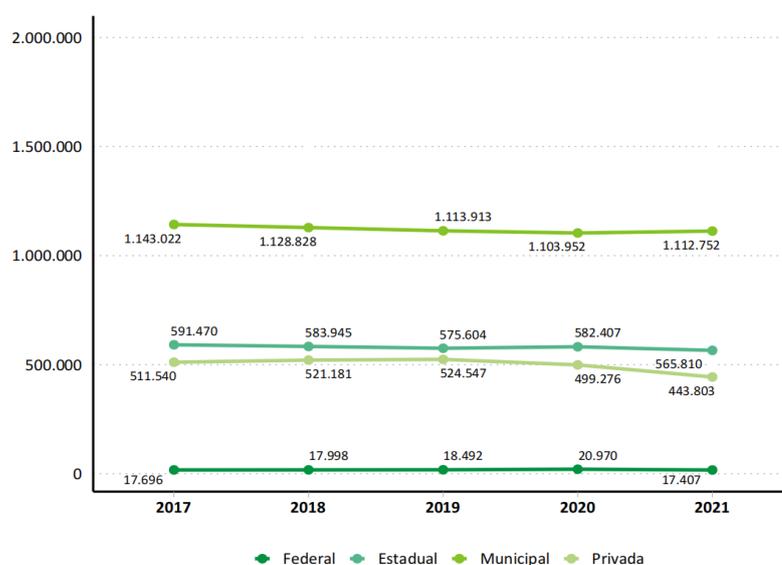
Defendemos, neste estudo, que as políticas devem incorporar atitudes, desejos e ações das mais diversas experiências sociais, não apenas uma representação mínima do mundo que não abarca todas as singularidades e existências. Se as realidades forem definidas para todos com base nas experiências de uma minoria, as representações serão julgadas coerentes e corretas, sem levar em conta a ação das diversas subjetividades e formações histórico-sociais humanas.

Por isso, as formulações e implementações de políticas devem conhecer, aceitar e valorizar as diferenças que cada uma traz consigo, valendo-se de uma educação que desenvolva as potencialidades individuais, dando autonomia intelectual a cada sujeito para que seja protagonista de sua aprendizagem, afastando-se das práticas excludentes e integradoras que focam na deficiência e reduzem o estudante com TEA apenas a essa característica (Orrú, 2020).

Diante dessa problemática, iniciamos a análise de alguns dados de Pernambuco e como estes influenciam no desenvolvimento da qualidade do ensino.

Começamos pela taxa de analfabetismo, pois, segundo dados do IBGE (2023), Pernambuco tem 833 mil pessoas que não sabem ler nem escrever, destacando-se um maior número de pretos, pardos e idosos. Podemos considerar a influência dessa informação no desenvolvimento educacional do estado, haja vista que, segundo informações da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), em seu Resumo Técnico do Estado de Pernambuco e Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (Brasil, 2021), o estado sofreu uma redução de 5,5% no total das matrículas comparado aos anos de 2017 a 2021, conforme se observa no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Matrículas na educação básica segundo a rede de ensino – PE (2017-2021)

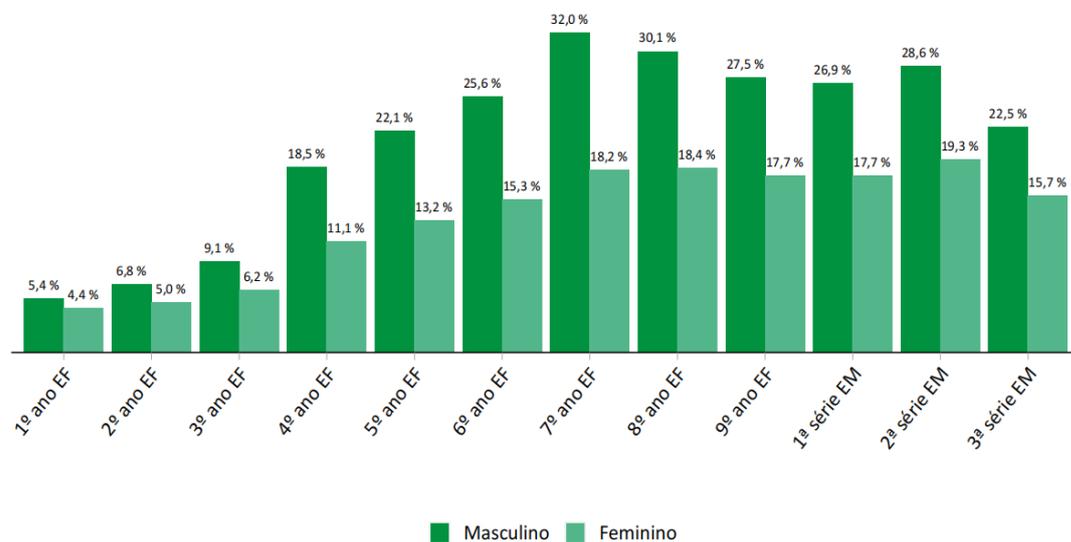


Fonte: Elaborado pelo DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2017-2021 (Brasil, 2021, p. 15).

Diante dessa redução de matrículas, destacamos a taxa de analfabetismo de pessoas com deficiência com idade entre 15 anos ou mais, que aponta um percentual de 28,4%, mais que o dobro do percentual encontrado na população total, que é de 11%, (IBGE, 2023). Ainda podemos ressaltar que, entre a população de 25 anos ou mais, período em que se estima a conclusão da educação básica, 68,8% da população com deficiência nunca estudou ou cursou apenas o ensino fundamental incompleto; 17,9% têm ensino médio completo ou superior incompleto e 4,1% conseguiram concluir o ensino superior, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022 (PNAD Contínua) (IBGE, 2023).

Além desse fato, consideramos a distorção idade-série tão significativa nos sistemas de ensino de Pernambuco, fenômeno que repercute negativamente no sistema escolar. Esse fator se manifesta pelo baixo desempenho dos alunos, que são reprovados ou simplesmente abandonam a escola por diversas questões, geralmente irreversíveis, que os impedem de prosseguir com os estudos. Observa-se maior frequência desse fenômeno entre pessoas do sexo masculino, conforme mostrado no Gráfico 3 adiante.

Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série por etapas dos ensinos fundamental e médio segundo o sexo – PE/2021



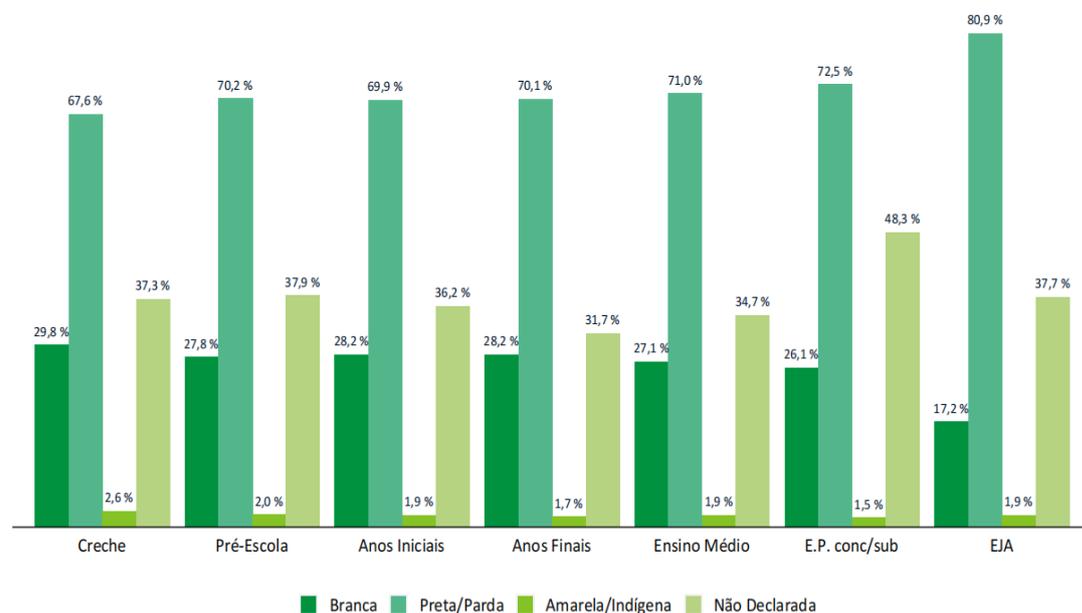
Fonte: Elaborado pelo DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2017-2021 (Brasil, 2021, p. 17).

Destacamos, segundo estudos da PNAD Contínua (2022), que, em relação ao sexo, as mulheres com deficiência concluem a etapa educacional em maior proporção que os homens, sendo 26,5% para elas e apenas 24,4% para eles.

A pesquisa também constatou que a distorção idade-série é maior entre os estudantes com deficiência, apresentando um percentual de 89,3% no ensino fundamental para estudantes sem deficiência e 93,9% para os com deficiência. Essa distorção aumenta no ensino médio, passando de 54,4% de estudantes sem deficiência para 70,3% para os com deficiência. A pesquisa aponta a falta de acessibilidade como fator preponderante para a distorção idade-série.

Outro fator alarmante é o percentual de matrículas por raça ou cor. Analisando o Gráfico 4, a seguir, percebemos que há uma constância nos percentuais da população declarada branca, mostrando que existe uma continuidade e avanço nas etapas de ensino. Entretanto, nos percentuais referentes à população declarada preta e parda, observamos um crescente número na modalidade de ensino EJA. Ou seja, pretos e pardos não conseguem finalizar as etapas de ensino no curso normal e acabam na Educação de Jovens e Adultos para dar continuidade ao que foi interrompido por diversos fatores, sejam de ordem social, econômica ou cultural. Note-se essa informação no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Percentuais de matrículas por cor/raça segundo as etapas de ensino - PE/2021



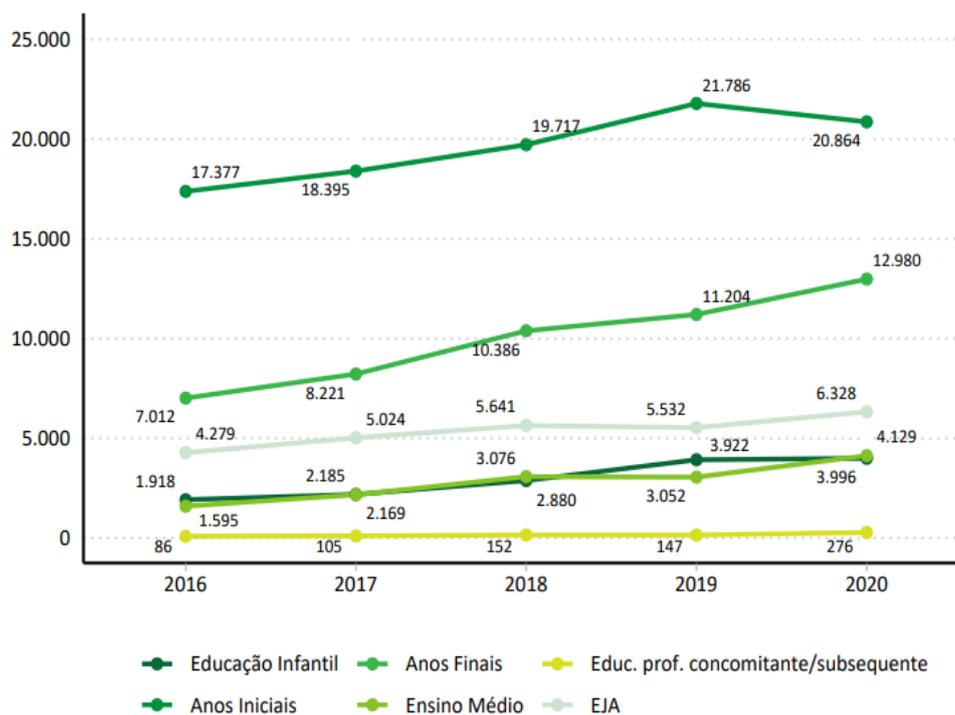
Fonte: Elaborado pelo DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2017-2021 (Brasil, 2021, p. 20).

Diante dos dados apresentados, ratificamos a ideia de que o Estado deve assegurar o acesso universal à educação para todos, consoante a Declaração Mundial sobre Educação para

Todos (UNICEF, 1990). Também é dever do Estado garantir políticas educacionais e assegurar para todos uma escola inclusiva, com educação de qualidade, reconhecendo e respeitando as necessidades de aprendizagens diversas em concordância com os ideais da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Analisando o Gráfico 5, a seguir, e comparando com os dados de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas de Pernambuco, inferimos que, no ano de 2020, há uma maior porcentagem de matrículas nos anos iniciais, com uma diferença de quase 8.000 em relação ao número de matrículas nos anos finais. Quando comparamos com o ensino médio, essa diferença cresce para quase 17.000. Concluimos, portanto, que o ensino nas escolas estaduais não garante a permanência com qualidade, pois há uma diferença notória entre o número de matrículas nos anos iniciais e no ensino médio.

Gráfico 5 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – PE (2016-2020)



Fonte: Elaborado pelo DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2017-2021 (Brasil, 2021, p. 36).

Mesmo diante de um número crescente de alunos com deficiência nas classes comuns, nas diversas etapas de ensino entre 2016 e 2020, percebemos que esse crescimento não se mantém constante entre as etapas. O número de estudantes com deficiência no ensino médio é muito inferior ao dos anos iniciais. Ressaltamos, ainda, que a quantidade de alunos nos anos iniciais poderia ser bem maior, uma vez que, em Pernambuco, segundo o Censo de 2022, há 949 mil pessoas com deficiência em idade escolar.

Podemos concluir, pela análise dos gráficos e dos dados anteriores, que há um número baixo de pessoas com deficiência matriculadas no ensino médio, incluindo aquelas com TEA, o que indica que elas não conseguem dar continuidade aos estudos e, por consequência, há um número inexpressivo das que completam o ensino superior. Além disso, observa-se um alto percentual de distorção idade-série na última etapa da educação básica entre as pessoas com deficiência.

Dessa forma, os dados analisados confirmam que as formulações de políticas educacionais necessitam de mais representatividade, pois se acontecer rejeição dos diversos discursos nesta etapa, as formulações surgirão das relações do poder vigente, refletindo o conjunto de ideias de uma única instituição e assim afastando a palavra (lei) do discurso verdadeiro (realidade). Nesta pesquisa, afirmamos a necessidade de considerar todos os tipos de linguagem, de saberes e de cultura, construindo políticas educacionais com a participação ativa das próprias pessoas com TEA.

Na etapa da implementação, as escolas devem atentar ao sujeito do saber, e não apenas do conhecimento, ou seja, o sujeito histórico, cultural e social inserido em uma sociedade com relações macro, mas que se subjetiva nas microrrelações (cultura local). As escolas responsáveis pela implementação das políticas devem desconstruir os conceitos de normalização e exaltar a individualização, conhecendo e valorizando cada identidade e rompendo com as relações de poder.

Portanto, percebe-se que as políticas educacionais, quando elaboradas desprezando as singularidades humanas, acabam excluindo os sujeitos com TEA e suas particularidades na aprendizagem. Quando se formulam políticas educacionais utilizando uma estratégia considerada uma verdade, ela será seguida como enunciado de verdade, servindo de função enunciativa que institucionalizará o discurso de massa. Assim, os saberes locais, quando não legitimados, são julgados subversivos e estranhos, com o enunciado de verdade controlando, selecionando e organizando um padrão a ser seguido. As identidades serão, então, construídas tendo por base essa ordem vigente (Foucault, 2014).

Para finalizar esta subseção, também se faz necessário abrir o diálogo sobre a formação dos docentes do ensino regular, pois a inclusão educacional depende da relação entre professor e aluno. Quando se compreende que a prática docente inclusiva valoriza e dialoga com as diferenças, a inclusão educacional acontece com êxito. O professor é o mediador entre o aprendizado escolar e a descoberta de si, proporcionando condições de existência e, mediante uma relação de afetividade, inicia a inclusão educacional pelo próprio incluído. Assim, por meio de uma aprendizagem significativa, o docente poderá promover a capacidade criadora, com originalidade e autonomia, de todos os discentes, incluindo os estudantes com TEA (Rogers, 2009).

Ao analisar a formação dos docentes de Pernambuco, revelou-se que, segundo dados do Resumo Técnico do Estado (Brasil, 2021), existem 84.417 professores. Desse total, encontram-se, em maior quantidade, docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, representando 35,5% do total, com 29.951 professores. Realizando uma análise por etapas de ensino, encontram-se, na educação infantil, 17.475 docentes, dos quais 65,2% possuem nível superior completo, seja em licenciatura ou bacharelado. No ensino fundamental, há 57.641 docentes, sendo 29.957 nos anos iniciais e 27.684 nos anos finais. Do quantitativo total de docentes do ensino fundamental, 71,0% têm nível superior completo em licenciatura ou bacharelado.

O Resumo Técnico do Estado (Brasil, 2021), baseado nos dados do Censo 2021, mostra um crescimento na formação inicial docente em nível superior, tanto em licenciatura quanto em bacharelado. Abaixo, vê-se o Quadro 7 com esses dados.

Quadro 7 – Formação dos docentes de Pernambuco das etapas dos ensinos fundamental e médio (2017-2021)

Etapas de ensino	ANO									
	2017		2018		2019		2020		2021	
	LIC	BACH								
Ensino fundamental anos iniciais	54,0	1,3	56,1	1,2	62,2	5,7	64,0	4,9	66,4	4,6
Ensino fundamental anos finais	75,3	1,8	75,8	1,9	81,1	5,3	82,3	4,2	82,2	308
Ensino médio	86,7	5,6	86,2	5,9	86,9	9,4	88,2	8,2	88,9	7,7

Números em percentuais. LIC - Licenciatura / BACH - Bacharelado.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Resumo Técnico do Estado de Pernambuco (Brasil, 2021).

No que se refere à pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* dos docentes, os dados estatísticos são crescentes, mostrando que, em 2017, tinha-se um percentual de 30,1% de docentes com pós-graduação e, em 2021, esse percentual cresceu para 42,1%. Sobre a formação continuada, em 2017, foram atendidos 27,0% dos docentes e, em 2021, esse número subiu para 32,9%.

Diante do exposto, concluímos que a formação inicial, permanente ou continuada dos docentes do ensino regular pode auxiliar na inclusão educacional de estudantes com TEA. Se os currículos e/ou programas dessas formações estiverem em consonância com a perspectiva inclusiva, poderão reformular os paradigmas da inclusão e trazer esclarecimentos aos professores sobre a importância de uma prática docente que pode contribuir significativamente para a valorização das singularidades humanas.

Em relação à formação dos profissionais da educação especial em uma perspectiva inclusiva, o estado de Pernambuco, no ano de 2021, criou ações para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, que incluíram a seleção pública simplificada de profissionais de nível superior e médio a fim de ocupar as funções de professores do AEE, intérpretes de LIBRAS, brailistas, instrutores de LIBRAS e profissionais de apoio escolar, com atenção às singularidades de aprendizagem desses estudantes. No entanto, não foi implementada nenhuma ação específica para as peculiaridades dos estudantes com TEA.

6.2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NAS METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 15.533 (2015-2025)

Esta seção analisa a inclusão educacional de pessoas com TEA nas escolas estaduais de Pernambuco com base no PEE/PE (2015-2025).

O PEE/PE (Pernambuco, 2015b) foi aprovado em 23 de junho de 2015 e estabelece metas para garantir o direito à educação plena e de qualidade para todos dentro de um prazo de vigência de 10 anos. É uma ação do estado que pretende garantir as demandas sociais no tocante à educação, elaborada mediante metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014). Esse documento foi elaborado para traduzir e articular, em âmbito local, as diretrizes estabelecidas nacionalmente, tendo em vista que a educação de qualidade perpassa pelo atendimento a todos, sem qualquer discriminação, baseada nos princípios dos direitos humanos.

Em uma visão geral, o plano é embasado pelos princípios da igualdade, cidadania e valores morais para todos, pretendendo a erradicação do analfabetismo, a qualidade na educação e a valorização dos profissionais. Com seus nove artigos, 20 metas e 359 estratégias, utiliza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para monitorar a qualidade da educação e orientar a formulação de políticas públicas. Além disso, possui seu próprio monitoramento por meio de avaliações a cada três anos e pelas Conferências Estaduais de Educação, realizadas a cada quatro anos, que atuam via regime de colaboração para alcançar as metas estabelecidas. Quanto ao orçamento, este é elaborado mediante plano plurianual.

Para atender às demandas locais de Pernambuco, o PEE/PE foi organizado em metas e estratégias para o atendimento escolar da população nos diversos níveis, etapas e modalidades do ensino, visando contribuir para o acesso e a qualidade do ensino a todos. No Quadro 8 abaixo podemos visualizar melhor essa organização.

Quadro 8 – Níveis/etapas/modalidades, metas e estratégias do PEE/PE

NÍVEIS/ETAPAS/MODALIDADES	METAS	ESTRATÉGIAS
Educação Infantil	1	22
Educação Fundamental	2	14
Ensino médio	3	11
Educação Especial	4	21
Alfabetização	5	7
Educação Integral	6	12
Qualidade no fluxo e aprendizagem	7	32
Elevação da escolaridade média	8	36
Alfabetização/EJA	9	25
Educação profissional/EJA	10	18
Educação profissional	11	27
Educação superior	12	17
Qualidade educação superior/titulação	13	9
Elevação de pós-graduação	14	14
Formação de professores/regime de colaboração	15	19
Formação de professores para desenvolvimento local	16	30
Valorização de professores/escolaridade	17	9
Plano de carreira	18	15
Gestão democrática	19	14
Financiamento	20	7

Fonte: Elaborado pela autora com base no PEE/PE (Pernambuco, 2015b).

6.2.1 Análise da inclusão educacional do estudante com TEA no PEE/PE

Inicialmente, esclarecemos que as pessoas com TEA passaram a ser denominadas pessoas com deficiência pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que garante direitos a esse público e aos seus familiares. Consoante esse dispositivo, o PEE/PE deve assegurar a inclusão educacional desses estudantes.

A inclusão educacional no PEE/PE abrange todo o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por isso, ao analisar as estratégias, expomos nossas ideias sobre inclusão escolar para o PAEE, sabendo que, quando o plano faz referência à pessoa com deficiência, estudantes com TEA estão sendo contemplados.

Inicialmente, realizamos uma busca no PEE/PE pelo termo Transtorno do Espectro Autista e constatamos que ele ocorre 11 vezes, das quais sete estão localizadas na Meta 4.

Diante desse fato, fizemos uma análise de todo o documento e, na Meta 01, observa-se a estratégia 1.9, que argumenta sobre estabelecer padrões de infraestrutura para romper, apenas, as barreiras arquitetônicas. No entanto, não há garantia de um atendimento especializado nessa etapa da educação básica para PAEE, visando às aprendizagens, conforme afirmado no PNE na estratégia 1.11.

A respeito da Meta 2, ambos os planos não remetem às estratégias sobre inclusão educacional de estudantes com TEA. Isso demonstra uma fragilidade, uma vez que a Meta 2 é a que se refere à educação fundamental, etapa do ensino em que o estudante passará mais tempo – nove anos de vida acadêmica. No entanto, não houve citações à intersetorialidade, oferta do AEE, acessibilidade ou qualquer outra ação que configure uma educação inclusiva.

Na Meta 3, destacamos as estratégias 3.1 e 3.5, as quais fazem menção às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. A primeira estratégia trata da elaboração de materiais e recursos segundo necessidades específicas, enquanto a segunda aborda a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a formação continuada de professores do AEE. No PNE, encontramos a estratégia 3.13, que propõe uma ação bem mais significativa, pois releva a importância de “implementar políticas de prevenção à evasão motivada pelo preconceito ou quaisquer formas de discriminação [...]” (Brasil, 2014a). No entanto, o PEE/PE se restringe à elaboração de materiais e à implementação de SRM e formação de professores sem especificar como essas ações serão realizadas.

Na Meta 6, do PEE/PE, a inclusão educacional aparece nas ações metodológicas socioeducativas no contraturno, mas não há explicação sobre o modo pelo qual será feita a

inclusão de PCDs. Segundo o Decreto nº 7.611/11¹⁴ (Brasil, 2011), o AEE deve ser realizado no contraturno, mas o plano não exemplifica como essas duas políticas educacionais se complementam no contexto da especificidade da educação em tempo integral. Sem garantir o AEE na ETI para alunos com TEA, estamos apenas integrando esses sujeitos no ambiente escolar, tornando-os invisíveis diante das políticas de inclusão escolar.

A inclusão excludente é ressaltada na política da Escola de Tempo Integral, pois está ligada à lógica neoliberal, preparando um sujeito útil de acordo com as métricas normatizantes que garantem apenas o acesso e não prezam a acessibilidade no ambiente escolar. Nesse modelo de educação, não se valorizam as singularidades dos estudantes com TEA e, conseqüentemente, omite-se a garantia de seus direitos ao apoio do AEE para efetivar a inclusão plena. A política de ETI deve atentar à história de vida de cada aprendente, pois os “marginalizados por dentro” (Bourdieu, 2011, p. 483) necessitam mais do que escolas igualitárias. O sistema precisa superar os velhos mecanismos de exclusão para que todos os estudantes alcancem os lugares que são capazes de conquistar.

Dutra (2021), ao realizar uma pesquisa sobre escolas integrais em Pernambuco entre os anos de 2004 e 2021, afirma que as ETIs ofertam uma educação de qualidade, baseando essa afirmativa nos índices de desempenho alcançados nas avaliações externas. No entanto, essa visão não corrobora a ideia de uma educação multidimensional. O autor destaca a necessidade de rever a política educacional, investindo na formação dos educadores com atenção no fortalecimento da base filosófica e na educação interdimensional.

Analisando essa mesma temática no PNE, o documento garante, na estratégia 6.8, o AEE nas ETIs para população de 4 a 17 anos. No entanto, essa garantia de inclusão educacional não é contemplada no PEE/PE.

Na Meta 7, a estratégia 7.22 garante a implementação de processos avaliativos que respeitam as diferenças de aprendizagem, assegurando a qualidade do ensino para todos. Todavia, o PNE sinaliza uma estratégia que transcende algo tão pontual, tais quais os instrumentos de avaliação. A estratégia 7.18 assegura que a qualidade da educação depende da acessibilidade, garantindo que todos tenham os mesmos direitos e oportunidades para evoluírem plenamente, sem prejudicar ou atrapalhar seu desenvolvimento autônomo. Ressaltamos que a proposta do PNE sobre acessibilidade abrange não apenas as adequações de processos avaliativos, mas também a adequação dos espaços físicos, a diversificação dos

¹⁴ Decreto que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado como fator que garante a inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino regular.

sistemas e práticas de ensino, e ações afirmativas que promovem a dignidade humana, consoante Santos e Andrade (2020).

Na Meta 9, as estratégias 9.23, 9.24 e 9.25 promovem a inclusão social da população da EJA por meio de temas como tecnologia e valorização do envelhecimento ativo e produtivo. Porém, não há estratégias que garantam a inclusão educacional nessa modalidade de ensino e esse movimento também não é observado no PNE. Embora o público prioritário do AEE, que é a ponte para inclusão da pessoa com TEA no ensino regular, esteja na faixa etária de 4 a 17 anos, a modalidade de ensino EJA é crucial e necessária nas políticas educacionais do estado de Pernambuco. Devido às desigualdades sociais que o marcam, uma grande parte da sua população recorre à EJA para dar continuidade à sua formação acadêmica. Em vista disso, o estado, por meio das políticas educacionais, deve contemplar a inclusão educacional na EJA dentro do PEE/PE.

Na Meta 10, o PEE/PE não menciona estratégias específicas para estudantes com TEA na educação profissional na modalidade EJA, mostrando a falta de alinhamento com o PNE, cuja estratégia 10.4 refere a ampliação de oportunidades profissionais para jovens e adultos com deficiência.

Sobre o ensino técnico, na Meta 11, ambos os planos enfatizam a importância da educação profissional técnica de nível médio.

Apesar disso, nas Metas 12 e 14 não há menções de estratégias no PEE/PE para pessoas com TEA. Apenas o PNE inclui uma estratégia (14.7) que busca expandir os acervos bibliográficos digitais dos cursos de pós-graduação para assegurar a acessibilidade.

Na Meta 15 do PEE/PE, as estratégias 15.12 e 16.25 visam garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes PAEE.

A Meta 16 faz menção à inclusão educacional para o PAEE nas estratégias 16.6, 16.7 e 16.8, que asseguram, nos cursos de pós-graduação, a formação de professores em temáticas inclusivas de modo a garantir práticas pedagógicas que atendam às diferenças, além da implementação de programas específicos e de AEE nas diversas modalidades de ensino. Essas ações estão prescritas nas estratégias 16.25, 16.26, 16.27 e 16.29.

Deixamos a Meta 4 por último para analisar como o estado trata a Educação Especial dentro de uma modalidade de ensino. Iniciamos com o texto de introdução, que discute a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades. O Plano Estadual de Educação de Pernambuco assegura que a escola deve educar todos os alunos em um mesmo contexto, e que para situações específicas, seja ofertado o AEE de forma complementar ou suplementar nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O plano também prevê que a superação das desigualdades educacionais deve abordar questões relacionadas a raça, etnia, região, gênero e diversidade sexual. Ou seja, o plano visa contemplar o sujeito em sua totalidade, promovendo ações afirmativas para combater a discriminação e valorizar o respeito à diversidade. Com isso, busca-se romper com a ideologia da uniformidade (dos iguais) e valorizar as diferenças e a diversidade. Ressaltamos ainda que o texto de introdução enfatiza a importância de se vivenciar a integralidade na escola.

Observamos que os textos da justificativa e da introdução trazem problemáticas como a garantia do AEE, a inclusão educacional baseada na globalidade humana e a integralidade. No entanto, ao analisar as estratégias, percebemos que nenhuma dessas temáticas é contemplada na Meta 4 do PEE/PE, indicando que o Estado não assegura esses direitos aos estudantes com TEA.

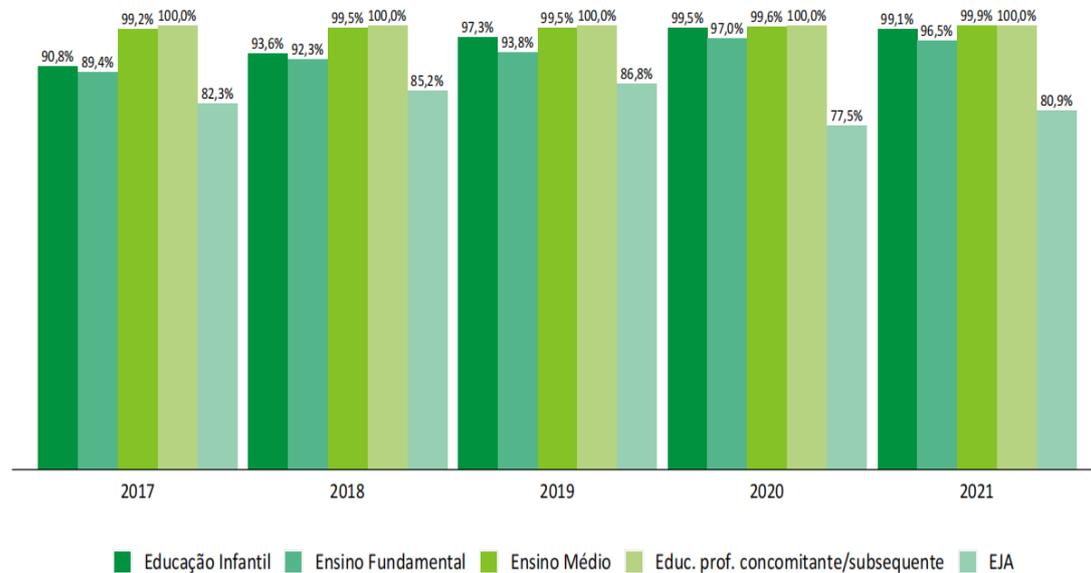
Após analisar a Meta 4 do PEE/PE, observamos que, das 21 estratégias, várias contemplam o ensino voltado para a diversidade humana, prevendo igualdade de oportunidades com aprendizagem ao longo da vida. Elas incluem a adequação de infraestruturas para eliminar barreiras arquitetônicas, a formação continuada dos profissionais de educação na perspectiva inclusiva, garantindo a qualidade do ensino e a diversidade nos currículos e avaliações. Esses pontos mostram que a Meta 4 está em consonância com o PNE.

Para melhor esclarecimento, organizamos as estratégias nos seguintes tópicos:

- a) Acessibilidade no espaço escolar: 4.1, 4.3, 4.5, 4.10, 1.15, 4.16, 4.18 e 4.21;
- b) Apoiar tecnicamente os municípios: 4.2, 4.6, 4.12 e 4.17;
- c) Qualificação de profissionais: 4.3, 4.8, 4.13 e 4.14;
- d) Dupla matrícula para alunos matriculados no AEE; 4.4;
- e) Intersetorialidade no atendimento: 4.7 e 4.19;
- f) AEE na educação infantil: 4.9;
- g) Garantir e ampliar equipe de profissionais: 4.11;
- h) Diversidade de instrumentos de avaliação: 4.20.

Analisando essas estratégias e os tópicos aos quais estão relacionadas, entendemos que a inclusão do PAEE, abrangendo estudantes com TEA, está assegurada pelo estado por meio do acesso, conforme se vê no Gráfico 6 do número de matrículas de alunos do PAEE disposto no Resumo Técnico do Estado de Pernambuco segundo dados do Censo Escolar de 2021 (Brasil, 2021).

Gráfico 6 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – PE (2017-2021)

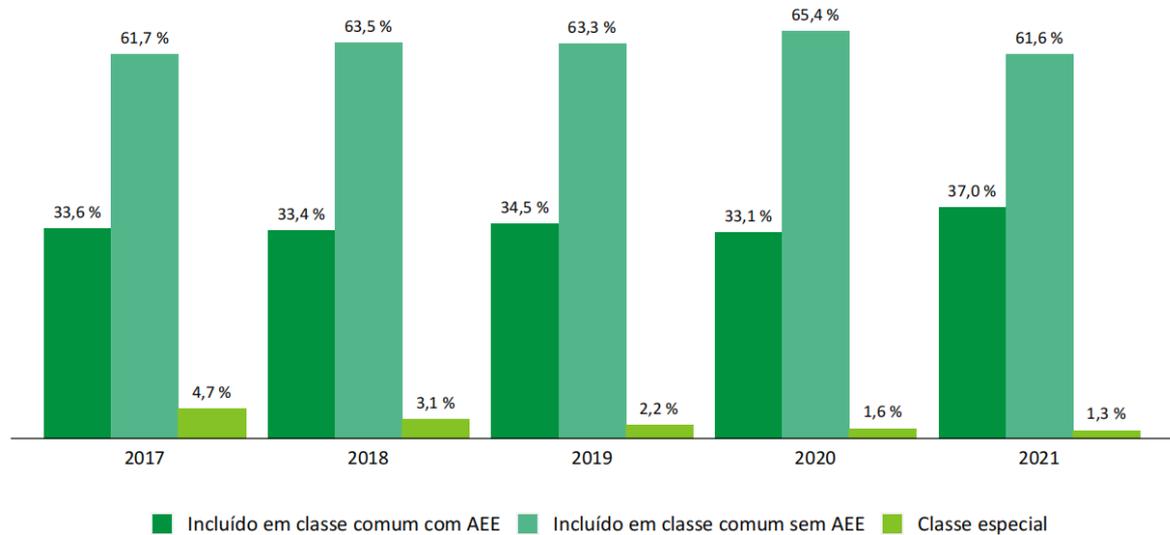


Fonte: Elaborado pela DEED/INEP nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021, p. 36).

Percebemos que houve um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, com exceção da EJA, o que destaca a necessidade de ações específicas para essa etapa da educação.

O desafio de incluir estudantes com deficiência no ensino regular ainda é a oferta do AEE de forma complementar e suplementar nas escolas para garantir a permanência com qualidade. A estratégia 4.4 do PNE prevê a oferta do AEE, de acordo com o referendado na PNEEPEI (Brasil, 2008b). O PEE/PE traz apenas estratégias de acompanhamento pedagógico e monitoramento do acesso e da permanência na escola e no AEE (4.6), além da que trata de implementar, ampliar e garantir SRMs (4.12). À vista disso, é perceptível que o estado de Pernambuco não assegura a política do AEE como direito ao PAEE conforme nos mostra o Gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 – Percentuais de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com ou sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas) – PE (2017-2021)



Fonte: Elaborado pela DEED/INEP nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021, p. 37).

Com base no Gráfico 7, fica evidente que entre os anos de 2017 e 2021 ainda é bem maior o índice de alunos inclusos sem o AEE, revelando a necessidade do estado, enquanto o responsável pelo bem-estar da população, de pensar em políticas educacionais eficazes para assegurar uma educação inclusiva com direito ao acesso e à permanência com uma aprendizagem plena com equidade na participação.

6.3 A PROPOSTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PEE/PE: ALGUMAS PONDERAÇÕES

O PEE/PE propõe ratificar o acesso e a permanência com qualidade para todos os estudantes do estado de Pernambuco, porém ainda é muito vaga a ideia de atingir metas com propostas que visem à qualidade e à universalização do atendimento, uma vez que o plano não assegura o direito a um ensino de qualidade para todos.

Inclusão educacional de pessoas com deficiência é mais que pôr em vigência legislações; é olhar e sensibilizar-se com as especificidades de cada aprendente para que possa desenvolver com autonomia suas competências e habilidades. É conscientizar as pessoas de que inclusão não é a adequação do sujeito ao meio social, mas sim preparar a sociedade para atender as

particularidades de cada um, atendendo às suas demandas (Sasaki, 2010). Nesse contexto, a sociedade se transforma revendo suas atitudes e ações para proporcionar o desenvolvimento pleno de todos.

Entende-se que não se pode esperar que o ambiente escolar seja reprodutor do mercado vigente que rege a sociedade, limitando a aprendizagem à obtenção de conteúdos, para que os estudantes deem respostas homogêneas. Uma escola que visa à integralidade, à formação de um sujeito multidimensional, que articula as diferenças e valoriza a cooperação é uma escola inclusiva.

Para alcançar uma proposta de educação inclusiva, é importante manter políticas educacionais não vinculadas às lógicas do mercado competitivo, regidas pelas normas dos organismos internacionais, que concebem a justiça social como um padrão a ser seguido, visando à homogeneização das aprendizagens. Esse discurso de equiparação da diversidade se sobrepõe ao discurso do reconhecimento e valorização das diferenças.

Portanto, é necessário que a avaliação do PEE/PE, se volte para as questões de inclusão educacional dos estudantes com TEA, para que esta seja mencionada em todas as metas, traçando estratégias que possam alcançar as diretrizes de universalização do ensino, a erradicação da alfabetização e a superação das desigualdades. É essencial observar o cumprimento da inclusão com qualidade para todos, alinhando-se a outras legislações como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) –, efetivando uma educação única que leva em conta as singularidades e as subjetividades, potencializando as habilidades e assumindo os estudantes como aprendentes, o que é próprio do ser humano.

Diante de todo o debate sobre inclusão descrito no PEE/PE, vemos que o tema necessita de mais abrangência no texto da lei para que as diretrizes sejam alcançadas com êxito. Não se pode fazer educação de qualidade para todos desrespeitando as identidades e as relações sócio-históricas e culturais de cada sujeito aprendente. Consoante Mantoan (2015), a educação inclusiva é plural, democrática e transgressora; quebra o paradigma educacional e inclui a diversidade dos recursos e metodologias, proporcionando significado e competência científica às práticas escolares.

Para que o debate sobre educação inclusiva para pessoas com TEA se materialize, é necessário que a temática esteja presente e articulada em todas as metas e em todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta do AEE garantida, a fim de evitar atitudes segregativas e/ou de exclusão.

Ressaltamos também as lacunas no PEE/PE no que diz respeito à qualidade na oferta do ensino, por não testificar direitos adquiridos por legislações, tal qual a aquisição de tecnologias assistivas para adaptações de recursos e metodologias, especificar quem será o acompanhante

pedagógico para pessoas com TEA, garantir o AEE em todos os níveis e modalidades com atendimento complementar e suplementar para todos, e proporcionar aprendizado ao longo da vida, conforme garantem a PNEEPEI (Brasil, 2008b), a Resolução CNE/CEB nº 9/2009, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/2012) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). É igualmente fundamental testificar uma gestão democrática que garanta ações afirmativas inclusivas no Projeto Político Pedagógico da escola.

6.4 PROJETOS E AÇÕES DO ESTADO DE PERNAMBUCO PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

Nesta seção, discutiremos o modo pelo qual o estado de Pernambuco vem promovendo ações e projetos por meio da Secretaria de Educação do Estado com o intuito de assegurar a inclusão educacional de estudantes com TEA, seguindo as estratégias traçadas no PEE/PE (2015-2025).

Após uma busca pelos projetos e ações sobre a temática “inclusão educacional de estudantes com TEA em escolas regulares” na página da Secretaria de Educação¹⁵ e com os dados fornecidos pela Gerência Regional de Educação (GRE - Metropolitana Norte), pudemos conhecer e analisar de forma crítica cada ação no período de 2015 a 2023. Para isso, apresentamos os dados encontrados no Quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – Ações e projetos sobre a inclusão educacional de estudantes com TEA em escolas regulares do estado de Pernambuco

ANO	PROJETOS E AÇÕES
2015	Programa Pacto pela Inclusão
	Formação continuada de professores do ensino regular
	Lei estadual nº 15.487 que garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante à pessoa com TEA
2016	Formação de professores das redes públicas e particulares sobre educação inclusiva para estudantes com TEA ofertada pela Escola do Legislativo de Pernambuco e pelo Grupo de Trabalho Inclusão para Pessoa com Deficiência
2017-2021	Monitoramento do Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola) ¹⁶
2021	Formação para implementação do Cognvox
	Formações remotas com temáticas sobre educação inclusiva e inclusão educacional de estudantes com TEA

¹⁵ Cf. PERNAMBUCO. Educação Inclusiva – inclusiva. **Secretaria de Educação e Esportes do Governo de Pernambuco**, Recife, [2022]. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 22 maio 2023.

¹⁶ O programa surgiu por iniciativa interministerial, que envolve os ministérios da Cidadania, da Educação, da Saúde e dos Direitos Humanos e da Cidadania.

	Seleção simplificada com contratação temporária de profissionais para o AEE e apoio escolar
	Criação e consolidação do Centro Educacional Inclusivo Ulisses Pernambucano (CEIUP)
2022	Formação sobre autismo para municípios da mesorregião do São Francisco
	Formações remotas sobre AEE, atribuições dos profissionais da educação inclusiva, educação inclusiva (escolas estaduais), formação AEEs (escolas privadas) e o direito à inclusão da pessoa com autismo
	Semana Estadual da Pessoa com Deficiência com a palestra “TEA - autismo e as relações interpessoais: família e escola”
	Reunião de trabalho no Ministério da Educação em Brasília - DF
	Formação continuada de Educação Especial na perspectiva inclusiva 2022
	Monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais
	Reunião de Trabalho CONED
2023	Visitas às escolas
	Sala azul para acolher as famílias das GREs Metro Norte, Metro Sul e Metro Recife
	Acompanhar alunos egressos de salas especiais
	Formação para AEEs
	Acompanhar e atualizar os números das matrículas de alunos com deficiência no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados cedidos pela SEE e GRE Metropolitana Norte.

Em 2015, Pernambuco implementou o pacto pela inclusão, visando combater a discriminação e o preconceito preexistentes na sociedade, dando aos estudantes, com ou sem deficiência, mais dignidade, mais acesso e melhora na qualidade do ensino.

Essa iniciativa estadual visava garantir aos municípios o monitoramento e a formação de docentes para compreender a diversidade de um trabalho pedagógico inclusivo. O estado também auxiliava na implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, com profissionais do Atendimento Educacional Especializado e garantia políticas educacionais de inclusão de pessoas dentro das suas diversas singularidades, incluindo o autismo. O pacto, ao longo dos anos, foi mantendo novas adesões, fazendo com que o estado desse apoio e monitorasse cada nova cidade participante, conforme é apontado na estratégia 4.2 do PEE/PE (2015-2025).

Ainda em 2015, foram realizadas diversas ações voltadas para a formação de professores em educação especial na perspectiva inclusiva. Com essas ações, o estado visava ao cumprimento da estratégia 4.8 do Plano Estadual de Educação vigente, que prevê a formação de docentes da sala regular para garantir práticas pedagógicas inclusivas que atendam à estratégia 4.13, que propõe a formação continuada para professores de SRMs.

Dando continuidade às políticas de formação de professores, em 2016, o estado investiu em formações sobre educação inclusiva, visando à inclusão de pessoas com TEA no ensino regular. Para isso, no dia 7 de junho de 2016, na Escola do Legislativo de Pernambuco (ELEPE), em parceria com o Grupo de Trabalho Inclusão para Pessoas com Deficiência, foi ofertada uma formação sobre a educação de crianças com TEA e outras dificuldades de

aprendizagem para 55 profissionais da educação pública e privada do estado. Nesse contexto, foi apresentada a estratégia “Sons e gestos que alfabetizam”, idealizada por Adriana Teixeira, fonoaudióloga pernambucana (Escola [...], 2016).

Essa ação de formação continuada de professores visava garantir o direito de estudantes com TEA em salas regulares nas escolas de Pernambuco, com professores capacitados de acordo com a Lei nº 15.487/2015 (Pernambuco, 2015a). Essa lei culminou com a elaboração de uma cartilha (Santos *et al.*, [2016]) sobre o transtorno, que explica as características, a identificação de pessoas com esse transtorno, os tratamentos e os direitos desses indivíduos, incluindo o direito à educação, cumprindo assim a estratégia 4.17 do PEE/PE vigente.

O direito à educação na Lei Estadual nº 15.487/2015 está previsto nos incisos IX e X, e no parágrafo único do art. 3º e nos artigos 4º, 5º e 7º. Essa lei garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante para pessoas com TEA, que devem ser acompanhadas por especialistas e por professores capacitados nas salas regulares. A inclusão desses estudantes em ambientes escolares deve ocorrer tanto no âmbito público quanto no particular, e o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula estará sujeito a punições. Assim, a lei estadual condiz com o parágrafo único e o art. 7º da Lei nº 12.764/12. A lei estadual ainda estipula que os estabelecimentos de ensino da rede privada devem apresentar projetos de inclusão, indicando os recursos e vagas disponíveis.

Outro projeto que o estado garante para a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com TEA, é o monitoramento do Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola), foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2023). Tem por objetivo desenvolver ações intersetoriais, visando garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiários do BPC da assistência social, com a participação da União, do Distrito Federal e dos municípios. Sua principal diretriz é a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de educação, de assistência social, de saúde e de direitos humanos com vista à superação dessas barreiras.

O monitoramento e acompanhamento do BPC na Escola auxilia os gestores públicos com o apoio do estado para fomentar a inclusão socioeducacional e ampliar oportunidades para a construção de autonomia e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência beneficiárias desse programa. Essa ação, realizada em conjunto com a Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, SEAD e INSS, instituições parceiras, contou com 2.228 beneficiários dentro do período já citado.

Com essa ação, o estado assegurou o que está posto na Lei nº 12.764/12, que prevê em seu art. 2º, inciso I, a “intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista” (Brasil, 2012). Isso significa que o setor da educação deve trabalhar junto a outros setores, tal qual saúde e assistência social, para garantir a inclusão de estudantes, não se restringindo apenas à característica da deficiência como o transtorno, mas ampliando a inclusão para eliminação de outras barreiras, cumprindo também com a estratégia 4.6 do PEE/PE (2015-2025).

Dando prosseguimento às ações de inclusão educacional de estudantes com TEA no ensino regular, em 2021, foi ofertada uma formação que possibilitou o conhecimento de diversas ferramentas de aprendizagem, incluindo a implantação do Cognvox, uma plataforma de tecnologia assistiva de interação social. Essa formação objetivou ensinar aos professores a utilizarem o programa de desenvolvimento cognitivo com pessoas neurodiversas, incluindo as pessoas com TEA, para que elas se desenvolvessem nos aspectos escolar, social, afetivo e profissional, acreditando nas diversas habilidades que os sujeitos trazem consigo. A formação destinou-se para os professores do AEE na Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão no mês de setembro.

Em tempos de pandemia da Covid-19, a Secretaria de Educação organizou o *workshop* intitulado I Congresso Internacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, realizado por meio das plataformas digitais YouTube e Google Meet. O evento ocorreu em agosto de 2021, aproveitando a Semana da Pessoa com Deficiência, sob o tema: “Incluir é garantir o direito de pertencimento à educação”. Voltado para professores e profissionais da educação das redes pública e privada, o congresso contou com duas palestras sobre temáticas de educação inclusiva.

Ainda apresentando as políticas de formação continuada para professores, também destacamos a IV Formação Continuada: Dialogando em Rede – Educação Inclusiva: olhares para (re)construção da prática. O evento, cujo público-alvo foram professores de salas comuns, teve o objetivo de discutir, refletir e fortalecer a efetivação da inclusão na escola. Realizado por meio das plataformas YouTube e Google Meet, teve a participação de toda a comunidade escolar, incluindo gestão e docentes.

Sobre essa formação, destacamos a oficina “Entendendo o espectro autista no âmbito da escola: características e singularidades”. Realizada remotamente pela plataforma Google Meet, contou com a participação de docentes que atuam no atendimento educacional especializado ao aluno com espectro autista. O objetivo foi discutir as principais características

do TEA, contribuindo para superar os desafios encontrados e, acima de tudo, garantir que a prática pedagógica de inclusão desses alunos ocorra efetivamente.

Com a extinção das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) em 2019, onde se realizava o Atendimento Educacional Especializado ao PAEE, o estado de Pernambuco, em 2021, realizou uma seleção simplificada para contratação temporária de profissionais de nível médio e superior. Buscou-se ampliar as equipes da educação para atender às demandas de estudantes com deficiência, conforme as estratégias 4.11 e 4.21 do PEE/PE. Foram preenchidas 501 vagas, sendo 77 para professores do AEE e 318 para profissional de apoio escolar, entre outros da área da educação especial. A contratação desses dois primeiros profissionais já atende à demanda de inclusão educacional de estudantes com TEA em salas de aula regulares.

Porém, ao realizar uma análise mais sistemática desses números, observa-se que, embora possam parecer significativos de forma isolada, há uma disparidade quando se respeita a evolução do número de matrículas dos estudantes PAEE em salas de aula regulares. Na GRE Metropolitana Norte, por exemplo, há apenas 68 professores de AEE para atender 921 estudantes com deficiência. Isso evidencia o desequilíbrio entre o quantitativo de estudantes incluídos na educação especial e o número de profissionais especializados.

A GRE Metropolitana Norte não tem o número exato de alunos com deficiência por município, mas disponibilizou o quantitativo de professores do AEE, sendo um em Itapissuma, seis em Igarassu e nove em Abreu e Lima. Assim, pode-se constatar que existe uma demanda maior de estudantes para cada professor do AEE. Conforme o apresentado no Gráfico 5, isso demonstra que o atendimento, ponte de inclusão educacional de estudantes com TEA no ensino regular e consequente oferta de uma educação de qualidade, não está sendo garantido em Pernambuco, infringindo a estratégia 4.3 do PEE/PE vigente.

Podemos também destacar um dado relevante da GRE Metropolitana Norte: das 96 escolas, incluindo as quatro prisionais, 86 possuem estudantes com deficiências inclusos. No entanto, apenas 25 dessas escolas têm Sala de Recursos Multifuncionais. Em vista disso, embora as escolas disponham de professores do AEE, muitas não têm acesso a recursos diversificados para auxiliar a multiplicidade de materiais e métodos de ensino. Dessa forma, Pernambuco não está contemplando a estratégia 4.12, que visa implementar, ampliar e garantir a SRM.

A SRM não é o único lugar de atuação do professor do AEE. Isso implica que a função desse profissional se estende para além desse ambiente e se distribui por vários contextos e modalidades de ensino. De fato, o AEE não se limita a um único local, mas deve ser integrado e disponibilizado em diferentes contextos educacionais. A função do professor de AEE é mais

ampla e diversificada do que apenas sua atuação na SRM, exigindo suporte em diferentes áreas e contextos educacionais.

Segundo o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008a), no art. 1º, alínea 1, o AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados, e o art. 2º estabelece que o AEE deverá disponibilizar recursos de acessibilidade. Logo, é dever do estado assegurar condições adequadas de trabalho para que o professor do AEE execute as suas funções de caráter suplementar, complementar e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, utilizando variados recursos tecnológicos, tanto de baixo quanto de alto custo.

Santos e Andrade (2020) afirmam que a implementação dessa política, ao sofrer influências globais, compromete o diálogo e a territorialidade local. Sob a influência de poderes hegemônicos, diverge do conceito de escola acessível e inclusiva, que se preocupa com a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, além de promover a diversificação pedagógica. Portanto, é necessário romper com os paradigmas da educação tradicional e reconhecer a multiplicidade humana para assegurar um ensino de qualidade, com recursos materiais e pessoais, para que a educação seja um meio de enfrentamento à desigualdade social.

Para finalizar as ações em 2021, a extinta escola especial Ulisses Pernambucano passa a ser um Centro Educacional Inclusivo (CEIUP), possibilitando a criação de planejamentos, elaboração de instruções normativas e ações voltadas para a educação inclusiva de estudantes com deficiência, garantindo a materialização da estratégia 4.8. Ademais, o CEIUP tornou-se um centro de formação que disponibiliza oficinas e cursos nas mais diversas áreas da educação especial, inclusive cursos sobre o TEA.

No ano de 2022, destacamos uma ação importante direcionada à inclusão educacional de estudantes com TEA em sala de aula regulares no estado de Pernambuco. Essa ação, que contou com 400 participantes, teve por objetivo formar profissionais da educação com foco na inserção dos municípios de Floresta (incluindo Belém de São Francisco; Carnaubeira da Penha e Itacuruba), Jatobá, Tacaratu e Petrolândia. O público-alvo da formação presencial incluiu professores, coordenadores, profissionais de AEE e apoio.

Diversas outras formações se realizaram remotamente, versando sobre Atendimento Educacional Especializado, Atribuições dos Profissionais da Educação Inclusiva, Formação em Educação Inclusiva, para escolas estaduais, Formação de AEE, para os professores de escolas privadas, e tópicos bem específicos como “A escola que escuta dialoga sobre: o direito à inclusão da pessoa com autismo”. Todas essas ações estão vinculadas às políticas de formação de professores, trazendo para discussão novas metodologias de ensino, recursos

diversificados para vivências pedagógicas e a concepção de um sujeito plural inserido no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos ainda a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência, com o tema “Educação Inclusiva – Qual a minha parte nessa história?”. O evento foi presencial e discutiu políticas públicas de educação inclusiva para melhor atender os estudantes da rede com necessidades educacionais especiais, enfatizando a necessária formação dos professores e técnicos educacionais. Entre as diversas temáticas, destacamos “TEA – Autismo e as relações interpessoais: família e escola”, ministrada por Ana Regina. O evento aconteceu no dia 17 de agosto de 2022, no Teatro Beberibe, no Centro de Convenções de Pernambuco.

No mesmo ano, a formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva visou assegurar a diretriz de implantação do Programa Pacto pela Inclusão, dando apoio e assessoria à rede municipal de ensino no atendimento aos educandos com deficiência. Também foi realizado o monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais, com amostragem representativa de algumas escolas públicas para avaliação das atividades das SRMs. Por fim, houve uma reunião de trabalho com o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de Pernambuco (CONED/PE), a fim de avaliar as políticas públicas da educação voltadas à Educação Inclusiva, reunindo professores e técnicos.

Para finalizar as ações de 2022, enfatizamos a importância da Reunião de Trabalho no Ministério da Educação em Brasília-DF, em 23 de agosto de 2022. Essa reunião técnica de coordenadores das Instituições Federais de Ensino Superior que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação (RENAFOR) teve o intuito de programar ações conjuntas de formação continuada, apresentar os novos cursos autoinstrucionais de formação continuada e acompanhar a implementação das ações e políticas de educação especial.

Os objetivos foram: 1) promover a articulação entre os representantes da DEE e os dirigentes da educação especial nos estados e no DF; 2) discutir temas e perspectivas de trabalho; 3) refletir sobre ações de formação continuada de professores; 4) a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais; 5) acessibilidade nas escolas comuns e nas especializadas; e 6) apresentar os novos cursos de formação continuada em educação especial desenvolvidos pelo MEC na plataforma AVAMEC.

Continuando com a análise das ações desenvolvidas pela SEE de Pernambuco, destacamos que, no ano de 2023, as visitas às escolas foram realizadas pela GRE de acordo com a demanda, dependendo de solicitações do Ministério Público, Conselho Tutelar ou da ouvidoria. Essas visitas também ocorrem pontualmente na Semana da Pessoa com Deficiência ou quando há queixas de negativa de matrícula, uma vez que muitas escolas ainda

desconhecem o processo de inclusão escolar de pessoas com TEA e afirmam não estarem aptas a receber esses alunos.

Para enfrentar essa problemática, as GREs Metropolitana Norte, Sul e Recife estão desenvolvendo uma ação chamada Sala Azul, destinada a acolher as famílias que tiveram a negativa de matrícula em alguma escola das referidas GREs, buscando a resolução do problema antes de recorrer às esferas jurídicas.

Outra ação importante que está acontecendo no decorrer deste ano é o acompanhamento aos estudantes egressos das extintas salas especiais, incluindo a Escola Ulisses Pernambucano, no Recife, Orfanato Estrela de Betel, em Abreu e Lima, e a Escola Coronel Valeriano de Melo em Olinda. Com essa extinção, a Secretaria de Educação acompanha esses discentes por meio de avaliações classificatórias para determinar em qual modalidade devem ser matriculados em salas de aula regulares, dando o apoio técnico necessário e cumprindo a estratégia 4.2 do PEE/PE.

Sobre a formação continuada dos profissionais que atuam com discentes PAEE, a GRE Metropolitana Norte apontou que a formação para professores do AEE é organizada por bimestre e, semestralmente, são disponibilizadas formações por segmento, dando ênfase a brailistas e intérpretes, por exemplo.

Para finalizar as ações do ano de 2023, especificamente até o mês de julho, ocorreu um acompanhamento e atualização dos dados de matrículas no SIEPE dos alunos com deficiência. Esses dados são importantes para que outras políticas ligadas à educação sejam desenvolvidas. No entanto, ainda há muitos estudantes que fazem parte do PAEE e não aparecem nas estatísticas, seja por dificuldade dos gestores escolares em registrar a quantidade de alunos com deficiência seja pela dificuldade das famílias em conseguir o laudo.

Esses problemas poderiam ser resolvidos se o estado cumprisse as estratégias 4.9, 4.11 e 4.13 do PEE/PE vigente que garantem a presença de profissionais do AEE em todos os níveis e modalidades de ensino. Esses profissionais, que têm os conhecimentos específicos da área da educação especial, poderiam auxiliar os gestores escolares no apontamento de cada deficiência, contribuindo para o preenchimento eficaz dos dados quantitativos. A respeito dos estudantes fora das estatísticas por não possuírem laudo, se a estratégia 4.7 fosse cumprida, as escolas contariam com um núcleo multidisciplinar, facilitando a intersetorialidade entre educação e saúde.

Diante dessa exposição sobre ações e projetos do estado de Pernambuco para assegurar a inclusão educacional de estudantes com TEA, percebemos um aumento na política de formação continuada de professores, valorizando a formação docente em uma perspectiva

inclusiva. As ações aqui descritas são oriundas de uma ação dialógica, revelando a preocupação em manter práticas pedagógicas que necessitam de olhares sensíveis às singularidades, que se baseiam nas experiências reais e concretas dos discentes. Esse diálogo traz para o debate um Plano Estadual que se coaduna com outras legislações, por exemplo a CF/88, a LDB/939496, a Lei nº 12.764/12 e a Lei nº 13.146/15. Ele aponta para uma relação ensino-aprendizagem que não necessita se centrar nas funções formais, nem nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar, integrando a escola à realidade e às relações afetivas dos educandos (Cunha, 2020).

Porém as ações e projetos que contemplam as estratégias do PEE/PE vigente ainda deixam algumas lacunas na inclusão educacional de estudantes com TEA nas escolas de tempo integral. Depois dessa análise, podemos questionar: Como se dá a organização do tempo e do espaço de uma ETI para acolher e valorizar as singularidades humanas? De que forma são realizados os atendimentos educacionais especializados em escolas onde o aluno não tem um contraturno?

O *caput* do art. 28 da Lei nº 13.146/15 determina que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” os objetos dessa determinação descritos no inciso I e complementado pelo inciso II, conforme se lê:

I - os sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da toda a vida”.

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...] (Brasil, 2015, art. 28).

Entretanto, compreendemos que não só o Estado, mas a família e a comunidade escolar também devem assegurar o acesso à educação, assim como a permanência com qualidade, respeitando e valorizando as diferentes habilidades humanas com suas singularidades, visando ao enfrentamento à desigualdade social.

6.5 MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA A PARTIR DAS AÇÕES DAS UNIDADES ESCOLARES

Segundo Ball e Mainardes (2011) e Ball (2008), quando as políticas educacionais estão alinhadas com o movimento da globalização, elas trazem consigo a convergência, transferência e empréstimo de políticas em detrimento das políticas locais. No entanto, as

identidades locais não são esquecidas, elas passam por um processo de recontextualização por meio da hibridização, que resulta na homogeneização das culturas.

Para compreender essa questão, foi necessário conhecer as ações de cada escola pesquisada por meio de entrevistas com professoras do AEE, gestores e coordenadores. Buscamos investigar os distanciamentos e aproximações nas ações desenvolvidas por cada unidade escolar em relação ao PEE/PE, enquanto política educacional. Ball (2008) concebe as políticas como um processo dinâmico que se desenvolve por meio das interações em terrenos instáveis, em arenas de prática e retóricas que terminam se distanciando das práticas institucionais ou vice-versa.

Esse distanciamento pode ocorrer devido ao poder discricionário (Lotta, 2019), que pode tanto potencializar a inclusão com uma visão de equidade quanto gerar processos contraditórios, tal qual as injustiças estruturais. Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que as políticas educacionais são “encenadas” e não implementadas; são elaboradas apenas para que as escolas as executem, mas nessa elaboração existe uma relação de poder nas interações sociais, com pouca participação dos atores, sem uma verdadeira democracia que dê importância ao poder de fala legítima de todos os envolvidos.

Além dessa problemática, as políticas são dinâmicas e interagem com fatores objetivos e subjetivos por meio das práticas discursivas dos atores. Os quadros normativos terminam sendo decodificados e recodificados. Dessa forma, pesquisas sobre políticas educacionais devem valorizar o contexto de cada escola, incluindo as culturas profissionais, os contextos materiais e os externos¹⁷, uma vez que cada escola possui realidades históricas, sociais e econômicas distintas.

Tendo em vista o processo dinâmico e complexo das implementações de políticas educacionais, analisamos as ações de inclusão educacional de estudantes com TEA, nas escolas estaduais de Pernambuco, conhecendo cada realidade escolar por suas diversas vivências pedagógicas. Para isso, organizamos as ações desenvolvidas nas escolas na Quadro 10 a seguir.

¹⁷ Ball, Maguire e Braun (2016), em sua obra “Como as escolas fazem as políticas”, argumentam que as pesquisas em educação não analisam as implementações, mas colaboram para compreender a realidade de cada escola, considerando a localidade, a história escolar e as matrículas. Também levam em conta os valores, compromissos e experiências dos professores e da gestão pública, além dos funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologias e infraestrutura. Ademais, é importante perceber o grau e a qualidade das autoridades locais, inclusive as pressões e expectativas oriundas do contexto político mais amplo.

Quadro 10 – Ações de inclusão educacional para estudantes com TEA desenvolvidas pelas escolas

AÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	ESCOLA 1	ESCOLA2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	ESCOLA 5¹	ESCOLA 6²
Semana da Pessoa com Deficiência	X	X	X	X	X	X
Atendimento semanal	X	X	X	X	X	
Atividades coletivas (estudantes com deficiência na SRM)	X					
Orientações para adaptação de recursos, atividades e avaliações	X	X	X	X	X	X
Parceria com Conselho Tutelar (infrequência, negligência)	X			X		
Reunião com os pais dos estudantes com deficiência	X		X			
Vivências do calendário inclusivo (Dia Mundial da Conscientização do Autismo)	X	X	X	X		X
Estimular a participação dos estudantes nas atividades escolares	X		X	X		X
Formação com os professores	X			X	X	X
Orientação para os apoios	X	X				
Relatório e encaminhamentos para atividades clínicas				X	X	
Palestras de sensibilização para toda a comunidade escolar		X	X	X	X	
Parcerias com o Centro Especializado do município (Clínica)				X	X	
Dar suporte ao ensino fundamental de Educação de Jovens e Adultos - EFEJA				X		
Contato com as famílias para Busca Ativa			X			
AÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	ESCOLA 1	ESCOLA2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	ESCOLA 5¹	ESCOLA 6²
Roda de conversa: estudantes com deficiência falam de suas experiências na escola para outros estudantes.			X		X	
Roda de conversa: pais de estudantes com deficiência falam de suas experiências na escola para outros pais.			X			
Levantamento das matrículas de estudantes com deficiência					X	
Conversa com as famílias para anamnese e orientação para buscar o laudo.					X	
Jogos acessíveis		X				X

¹ Professora da escola 5 assumiu a função de AEE no dia 16/05/2023.

² Informações das ações na escola 6 foram cedidas pela vice-gestora, pois a escola não conta com o professor do AEE.

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base no Quadro 10, podemos destacar que ações do tipo da Semana da Pessoa com Deficiência, orientações para adaptação de recursos, atividades e avaliações e vivências do calendário inclusivo, o Dia Mundial da Conscientização do Autismo¹⁸, por exemplo, são mais relevantes e aparecem mais frequentemente. Os atendimentos semanais também foram frequentes em quase todas as escolas, exceto na escola 6, que não tem professor do AEE para realizar esses atendimentos.

Entretanto, a respeito desse tópico, fica evidenciada a necessidade de repensar essas ações nas escolas de tempo integral, onde não há contraturno para realizar o atendimento especializado. Nessa circunstância, os professores retiram os estudantes de momentos julgados menos importantes para que sejam realizados os AEEs. Para resolver essa questão, a escola, juntamente com toda a comunidade escolar e a participação dos próprios estudantes com deficiência, deve, em seu PPP, traçar novas diretrizes para o AEE nas ETIs, garantindo o pleno envolvimento de todos nos mais diversos espaços da escola, conforme estabelecido pelo PNE (2014-2024) e a PNEEPEI (Brasil, 2008b).

Entre as ações destacadas na Tabela 2, a formação de professores e a orientação para os apoios merecem atenção especial, pois são pontos cruciais para uma escola inclusiva. Consoante apontado na revisão da literatura desta pesquisa, ações direcionadas a esses dois aspectos promovem mudanças significativas e ajudam a quebrar conceitos ultrapassados de educação, demonstrando que a pluralidade humana deve ser aceita, acolhida e valorizada no processo de ensino-aprendizagem. Apesar da relevância dessas ações, a primeira aqui citada está presente em quatro das seis escolas, enquanto a segunda ação é encontrada apenas em duas escolas.

Outras ações que merecem destaque são a busca ativa, encontrada em uma escola, e a parceria com o Conselho Tutelar, realizada por duas escolas, para abordar, junto às famílias, questões de infrequência, negligência e elaboração de relatórios. Essas iniciativas garantem não apenas o acesso dos estudantes com TEA à escola, mas também sua permanência e continuidade dos estudos, fazendo-os avançar para outros níveis da educação.

Seguindo essa lógica de garantir a permanência com qualidade, também podemos destacar as ações para encaminhar estudantes para a área clínica e as parcerias com os Centros Especializados de clínicas das cidades. Esses pontos são de extrema importância para atender necessidades específicas, como sensibilidades sensoriais e comunicação alternativa, entre

¹⁸ Consideramos a ação do Dia Mundial de Conscientização do Autismo em todas as escolas, muito embora a professora do AEE da escola 5 tenha assumido a função no mês de maio, ou seja, um mês após a vivência dessa data.

outras demandas que ultrapassam a esfera pedagógica e requerem apoio da área da saúde para assegurar a integralidade do cuidado. Mesmo diante de toda essa necessidade, verificamos que apenas duas escolas realizam essas ações.

Adicionalmente, destacam-se ações relevantes que deveriam constar nas políticas educacionais para inclusão de pessoas com deficiência, mas que aconteceram em apenas uma escola. Entre elas, o AEE para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é crucial, pois, das três escolas que ofertam essa modalidade de ensino, apenas uma proporciona esse atendimento. Segundo dados do Inep de 2020, Pernambuco tinha 930.683 estudantes com deficiência matriculados na EJA, evidenciando a necessidade de AEE nessa modalidade. Outra ação pouco praticada nas escolas é a roda de conversa com pais de estudantes com deficiência, que falam de suas experiências para outros pais. Essa prática é importante para disseminar o conhecimento sobre as diversas deficiências e para esclarecer o conceito de inclusão para toda a comunidade escolar, criando redes de apoio entre as famílias para fortalecer os laços de inclusão dentro das escolas.

As ações relacionadas às experiências escolares compartilhadas pelos próprios estudantes com deficiência e aos jogos acessíveis são essenciais para a promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Mesmo assim, essas práticas só foram percebidas em quatro escolas, cada uma com uma ação distinta. A primeira citada é pertinente para se discutir inclusão e representatividade.

Outra ação pouco mencionada é a que se refere aos jogos acessíveis, que são importantes para desmistificar estigmas e ideias capacitistas. Muitas vezes, pessoas com deficiência são julgadas inaptas para a prática de esportes. A implementação de jogos acessíveis demonstra que elas podem estar onde elas quiserem, pois elas têm desejos, anseios semelhantes aos de qualquer outro indivíduo. Suas habilidades esportivas podem ser expressas por meio de atividades adaptadas às suas necessidades, de modo que sejam exercidas as diversas aptidões humanas, inclusive as habilidades sensório-motoras. Esses jogos necessitam de adaptações específicas para atender as individualidades de cada sujeito, o que justifica o caráter acessível.

Diante dos fatos apresentados, é evidente que, muitas vezes, as políticas e as ações são pensadas e formuladas para um público-alvo sem a participação ativa dos que delas vão usufruir, resultando em um discurso bem distante da realidade. Esses enunciados validam os discursos julgados verdadeiros e rejeitam os divergentes, classificando os sujeitos de acordo com os lugares que devem ocupar, sejam representantes ou silenciados, influenciando assim a constituição das identidades e das subjetividades. Por esse motivo, é importante tratar a inclusão educacional segundo a ótica dos incluídos, ouvindo-os e promovendo diálogos abertos para que

possamos compreender suas reais necessidades. Isso permitirá ações escolares mais significativas para a inclusão educacional de estudantes com TEA.

Depois de toda essa exposição, chegamos à conclusão de que as ações mais destacadas estão voltadas para o conhecimento sobre o que é TEA, a garantia da permanência e a qualidade do ensino. Por outro lado, as ações que menos se destacam estão ligadas ao reconhecimento da plenitude do sujeito com TEA, valorizando não apenas sua cognição, mas também sua e integralidade.

Para que o estudante com TEA tenha êxito escolar, é fundamental reconhecer a necessidade de que ele também alcance êxito nas outras esferas sociais. É importante que todos na escola o conheçam e acreditem nas suas potencialidades, entendendo que esse progresso não está restrito ao conhecimento formal, aquele que o mercado exige, que todos saiam aptos às demandas do mundo globalizado. É essencial que a escola permita e apoie a vivência de diversas formas de ser e estar no mundo, de acordo com os interesses próprios do estudante, preparando-o para um futuro que ele mesmo poderá traçar.

Vale ressaltar que a escola 6, mesmo sem professor do AEE, executa diversas ações que contribuem para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

Diante do exposto, vimos que há um esforço de cada unidade escolar para garantir a inclusão educacional de estudantes com TEA, respeitando a realidade de cada escola. A Tabela 2 mostra a seguridade do direito de estar e permanecer na escola com qualidade, assegurando a preservação desse direito. Também se notou que a integralidade – o sujeito um ser global –, abrange o fazer pedagógico das escolas visitadas, sendo um aspecto importante do AEE (complementar e suplementar) para o processo de uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Portanto, todo o processo de formação e as possibilidades de mudanças para uma educação inclusiva foram observados nas ações desenvolvidas nas escolas. As relações de proximidades e distanciamentos ao PEE/PE serão analisadas e refletidas no próximo capítulo empírico, permitindo compreender a materialização das políticas educacionais inclusivas e a concepção de estudante com TEA adotada por toda a comunidade escolar.

7 A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PEE/PE (2015-2025) E O CONTEXTO ESCOLAR

Neste segundo capítulo, o objetivo é identificar as ações previstas e desenvolvidas pelas escolas estaduais de Pernambuco, promovidas pelas professoras do AEE e integradas aos PPPs, e também entender o modo pelo qual essas ações materializam a política estadual de inclusão educacional para estudantes com TEA. Focaremos, especificamente, nas estratégias da Meta 4 do PEE/PE vigente e buscaremos compreender a percepção dos estudantes com TEA pelos membros das escolas.

Assim, analisaremos as ações escolares para incluir estudantes com TEA, divididas em duas categorias: 1) Políticas de inclusão educacional para estudantes com TEA: ações escolares realizadas pelo AEE e suas proximidades e distanciamentos com o PEE/PE; 2) Políticas de inclusão educacional para estudantes com TEA: o Projeto Político Pedagógico e o lugar desse estudante na escola.

Temos, portanto, um debate que visa compreender o papel da integralidade na inclusão educacional, além de assegurar a qualidade e a permanência dos estudantes por meio do AEE complementar e suplementar, da gestão democrática e das formações continuadas dos profissionais da escola, como possibilidades de mudança para uma inclusão educacional plena.

Seis escolas estaduais da Gerência Regional de Educação (GRE) Metropolitana Norte de Pernambuco foram escolhidas para se conhecer e analisar as ações do AEE e dos PPPs, sendo três Escolas de Tempo Integral e três de ensino regular. Para isso, foram realizadas análises do PEE/PE, dos documentos de cada unidade escolar (PPP) e das entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores do AEE a fim de examinar o panorama de materialização das estratégias da Meta 4 do Plano Estadual de Educação (2015-2025).

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos uma análise das ações desenvolvidas pelas professoras do AEE, pois esta pesquisa corrobora a ideia de que a inclusão educacional de qualidade para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, depende da garantia do AEE complementar, suplementar e transversal, conforme asseguram a PNEEPEI (Brasil, 2008b) e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Essa abordagem promove uma visão omnilateral com humanização, percebendo o sujeito na sua inteireza, englobando os aspectos intelectual, cultural, psicossocial, afetivo, estético, ambiental, artístico, físico, tecnológico e lúdico, todos ligados à territorialização do currículo e suas intersetorialidades.

Na segunda parte, fez-se necessário conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois compreende-se que esse documento é o resumo local de uma política geral. Afirmamos que a escola busca pelo PPP a democratização administrativa, que permite à comunidade escolar organizar as políticas educacionais de acordo com a sua identidade local, ou seja, uma organização do macro para o microcontexto.

Por fim, trazemos reflexões sobre os achados e afirmamos que toda política educacional deverá incluir momentos de escuta e debates, culminando em uma construção coletiva. Esse processo torna as políticas mais próximas da realidade local e, ao abordar a pluralidade humana, pode ajudar a combater práticas de exclusão e silenciamento.

7.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM TEA: AÇÕES ESCOLARES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO AEE E SUAS PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS COM O PEE/PE

Neste subtópico, analisaremos as ações desenvolvidas pelas professoras do AEE para inclusão educacional de estudantes com TEA, observando as aproximações e distanciamentos relacionados à materialização das estratégias descritas na Meta 4 do PEE/PE. Acrescentaremos a este debate a necessidade de manter uma educação dialógica que promova a formação de estudantes multidimensionais em uma Escola de Tempo Integral, que tenham uma jornada ampliada, mas com um currículo que atenda às singularidades do sujeito e não às necessidades do mercado.

Enfatizamos que esta pesquisa parte do pressuposto de que a educação especial, na perspectiva inclusiva, demanda conhecer e acolher as diversas formas de ser e de se expressar. Afirmamos que uma educação de qualidade acolhe o sujeito na sua globalidade, sempre respeitando as diversidades de aprendizagens. Segundo Cunha (2020), escola inclusiva é aquela que se organiza pensando na individualidade do sujeito com TEA em ambientes desafiadores e realistas, evitando os modelos normalizantes que tentam ajustar comportamentos, mentes e corpos aos modelos tidos por normais.

Antes de iniciar a análise, é importante frisar que a maioria dos professores do AEE ocupou suas funções após uma seleção simplificada realizada no ano de 2021. Outros são estatutários transferidos de cargos que ocupavam como professores dos anos iniciais ou professores readaptados de salas de aulas regulares de anos finais e médio. Em ambas as situações, os professores passavam a ocupar o cargo de professor do AEE se tivessem a

especialização em educação especial ou educação inclusiva, segundo informações da GRE Metropolitana Norte.

Para analisar as ações voltadas à universalização do atendimento escolar aos alunos com TEA no ensino regular, foi necessário, primeiramente, agrupá-las tomando por base as proximidades dessas ações desenvolvidas pelas professoras do AEE com as estratégias descritas na Meta 4 do PEE/PE, conforme se vê no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Proximidades das ações das escolas com as estratégias da Meta 4 do PEE/PE (2015/2025)

ESTRATÉGIAS META 4	AÇÕES ESCOLARES
4.3 Acessibilidade para permanência e aprendizagem	✓ Atendimento semanal
	✓ Atividades coletivas (estudantes com deficiência na SRM)
	✓ Reunião com os pais dos estudantes com deficiência
	✓ Estimular a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares
	✓ Dar suporte ao Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (EFEJA)
	✓ Levantamento das matrículas de estudantes com deficiência
	✓ Conversas com as famílias para anamnese e orientação para buscar o laudo
4.5 Garantir que todos os materiais didáticos e paradidáticos estejam em formato acessível	✓ Compra de materiais acessíveis e tecnologias assistivas com as verbas próprias da escola
4.6 / 4.19 Monitoramento do acesso e da permanência na escola e no AEE, acompanhamento pedagógico e busca ativa com auxílio de órgãos ou organizações da sociedade civil	✓ Parceria com o Conselho Tutelar (frequência e negligência)
	✓ Contato com as famílias para busca ativa
4.8 / 4.13 / 4.14 Formação continuada para professores do ensino regular, do AEE e de outros profissionais escolares na perspectiva inclusiva	✓ Formação com os professores
	✓ Orientação para os apoios
4.11 / 4.12 / 4.21 Garantia de SRMs e equipes de profissionais da educação para atender às demandas dos estudantes com deficiência	✓ Envio de ofícios solicitando esses profissionais e recursos para a garantia dessa estratégia
4.16 / 4.17 Disseminação das informações de dados estatísticos e leis que tratam do tema inclusão educacional de pessoas com deficiência	✓ Sensibilizações com temas sobre inclusão educacional de estudantes com deficiência durante o ano com o calendário inclusivo
4.18 Assegurar adequação de todos os espaços de modo a não discriminar	✓ Jogos acessíveis
	✓ Gincanas
	✓ Jogos internos
	✓ Show de talentos
4.20 Garantir a diversidade de instrumentos de avaliação	✓ Orientações para adaptação de recursos, atividades e avaliações

Fonte: Elaborado pela autora com base no PEE/PE (2015/2025) e nas entrevistas.

Para iniciar a análise das ações das escolas, conforme mostrado no Quadro 11, ressaltamos que sete estratégias (4.1; 4.2; 4.4; 4.7; 4.9; 4.10 e 4.15) não foram contempladas no quadro acima, por tratarem temas específicos, que cabem ao Estado assegurá-los à população, por exemplo, transporte inclusivo, implementação de núcleo multidisciplinar, regime de colaboração com entes federados para garantir a acessibilidade, o repasse das matrículas de alunos com deficiência para o FUNDEB¹⁹ e apoio técnico às cidades. Outrossim, se referem a diferentes níveis e modalidades de ensino que não serão tratados nesta pesquisa, tal sejam a oferta do AEE na educação infantil e o direito à acessibilidade em escolas quilombolas.

Diante das informações do Quadro 10, observamos que a estratégia 4.3 do PEE/PE, que trata da acessibilidade para permanência e aprendizagem, está sendo efetivamente materializada pelas escolas com ações do Atendimento Educacional Especializado, levando os estudantes com deficiência a uma aprendizagem significativa e de qualidade.

As professoras do AEE têm realizado sensibilizações sobre preconceito, bullying, empoderamento e valorização das diferenças, para apoiar a permanência dos alunos na escola. Esse trabalho ativo dessas professoras está ligado (e é particularmente eficaz) a escolas que adotam princípios de gestão democrática, pois garantem a participação ativa da comunidade escolar na construção de ações afirmativas para a constituição de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos. Na gestão democrática, a ação conjunta de todos os membros da escola promove a parceria entre a sociedade e a instituição, compartilhando saberes e interesses coletivos para atingir fins comuns e benefícios que atendam a todos de forma equitativa.

Eis um exemplo dado por uma gestora:

Inserir os alunos no calendário escolar, na rotina, não tem receita de bolo, não. Aqui, normalmente, a gente até esquece um pouco do laudo, né? A gente tenta motivar o aluno e até orientar a família que o laudo não revela ninguém, certo? Então, quando a gente coloca dois meninos com autismo pra apresentar no Ciência Jovem, a gente tá comunicando muita coisa, né? Primeiro, quem é essa escola com relação à inclusão, a gente tá informando a família que um laudo, ele não define e pode limitar e pode fazer com que a gente percorra outros caminhos, mas ele também consegue chegar. Então, a função da escola é essa, trabalhar dessa forma sempre (Gestora da escola 2).

Percebemos que a gestão democrática permite a construção coletiva e eleva o poder de decisão de todos os membros da escola, promovendo um espaço que apoia a permanência dos estudantes. Em um ambiente escolar inclusivo, enxerga-se o sujeito além da sua deficiência, dando-lhe as oportunidades necessárias para, nas diferenças de aprendizagens, desenvolver

¹⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação.

habilidades e competências para a vida, rompendo com modelos pedagógicos pré-estabelecidos.

Portanto, atendendo os estudantes ou mesmo dando orientações e suporte pedagógico às famílias, as professoras do AEE vêm contribuindo para garantir o direito de estar na escola, respeitando as singularidades humanas, mesmo que ainda não seja de forma satisfatória, pois o que está descrito no PEE/PE está bem distante das realidades escolares.

Nas entrevistas, foi apontado que as estratégias da Meta 4 do PEE/PE garantem um ensino de qualidade para os estudantes com TEA. No entanto, a falta de fiscalização sobre a aplicabilidade dessas estratégias, acarreta um distanciamento entre o texto da lei e o contexto da prática. Entre os 15 sujeitos entrevistados, 13 apontaram a má estrutura das escolas – fator que compromete a efetivação das políticas de inclusão educacional. Foram citadas: a ausência de recursos humanos (o apoio pedagógico só chega por intermédio do MP) e a escassez de recursos materiais (comprados com recursos próprios da professora do AEE, alguns produzidos individualmente com auxílio dos alunos e outros financiados pela escola).

Das seis escolas visitadas, uma não tem o AEE nem profissionais de apoio pedagógico para acompanhar estudantes com deficiência na sala de aula regular. Todas as instituições visitadas não têm SRM nem contam com recursos destinados a esse ambiente. Os materiais são comprados pelos professores do AEE (jogos e acesso à Internet) ou confeccionados com resíduos sólidos. Utilizam o notebook dado pela Secretaria de Educação aos professores e os materiais de papelaria, jogos, materiais para pessoas cegas ou com baixa visão e recursos tecnológicos (televisão, projetor, etc.) adquiridos pela escola com verba do investimento.

Não há recursos tecnológicos específicos para estudantes com TEA não oralizados (tablets com aplicativos de voz, agendas visuais, pranchas de comunicação, etc.) para serem trabalhados durante os atendimentos ou utilizados na sala de aula para diversificar os recursos. Desse modo, restam apenas o livro didático, o quadro e o caderno para serem utilizados com todos os alunos, gerando-se uma padronização de aprendizagem em que todos devem se adequar aos mesmos recursos para devolver uma única resposta – já esperada –, o que vai de encontro às estratégias 4.3, 4.5, 4.18 e 4.20, que visam garantir acessibilidade e permanência, adequação de materiais didáticos e paradidáticos acessíveis, adequação de todos os espaços e diversidade nos instrumentos avaliativos. Apesar das dificuldades, as entrevistas demonstraram que os profissionais têm compreensão sobre o que é inclusão escolar:

O que a gente faz com esses alunos pra que esse aluno possa permanecer no ambiente? Porque eu acho que a dificuldade não é nem tanto ele ingressar, é ele permanecer. Porque a inclusão não acontece no momento do ingresso. A inclusão ocorre no

momento da permanência. Porque se ele permanece na escola, ele está se sentindo incluído (Coordenadora da escola 6).

Dessa forma, fica evidente que, embora a vaga do estudante na escola, seja garantida por lei, o estado não assegura os recursos necessários. Assim, cabe à própria escola dar conta dessa demanda para que o estudante não desista e possa concluir seus estudos. Nesse contexto, o fator infraestrutura foi o ponto que mais se destacou quanto à importância de garantir a permanência do estudante com TEA, conforme ilustra o relato a seguir: “[...] para a inclusão se efetivar na prática, o que falta é a infraestrutura como a Sala de Recursos Multifuncionais, com recursos necessários para que ocorram os atendimentos e deixar de dar um jeitinho” (Professora do AEE, escola 1).

Por isso, é fundamental descentralizar a tomada de decisão e consolidar diálogos locais para que haja êxito na implementação de ações locais que derivam das políticas globais, pois quanto mais próximas da realidade social, econômica, histórica e cultural estiverem, mais se afastam de decisões arbitrárias.

Com a descentralização, as escolas poderão adaptar o Projeto Político Pedagógico às suas realidades locais, assegurando a continuidade do AEE complementar e/ou suplementar. Isso permitirá condições de acesso e participação dos estudantes na aprendizagem, estabelecendo a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular. Será possível, então, o desenvolvimento de recursos visando à permanência e à plena participação dos estudantes em todos os ambientes escolares, sem precisar esperar pela decisão do estado.

Para a concretização das estratégias no tocante à garantia de SRMs e de profissionais qualificados para atender às demandas dos estudantes com deficiência (estratégias 4.11, 4.12 e 4.21), as escolas confirmam a necessidade desses profissionais e de um local com recursos apropriados para o desenvolvimento dos alunos com deficiências incluídos no ensino regular. Elas também têm a consciência de que a falta desses recursos fere um direito constitucional e retira do sujeito o direito à permanência e continuidade dos estudos com qualidade. Para enfrentar essa situação, gestores escolares solicitam, por meio de ofícios, toda a estrutura possível para garantir esse direito, afirmando que a ampliação de professores do AEE e a disponibilização de recursos necessários e adequados são cruciais para a permanência de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e consequente enfrentamento das desigualdades sociais. Sobre esse assunto, Andrade (2023, p. 9) afirma:

A verdade é que mesmo quando essas pessoas conseguem se inserir no ambiente escolar, por vezes, elas continuam à margem da principal função social da escola, que é a formação humana provida necessariamente por meio da convivência entre o conjunto dos sujeitos que integram as comunidades escolar e local.

Corroboramos a ideia de que apenas o acesso não garante o direito à educação para o estudante com TEA. É necessário que todas as medidas legais sejam asseguradas pelo estado e monitoradas, pois a avaliação das políticas de inclusão garantirá um redirecionamento, alinhando-as às necessidades individuais e ao bem-estar dos usuários das políticas.

Ainda foi apontado, nas entrevistas, que o PEE/PE não se concretiza na prática por falta de dois pontos. Primeiro, a falta de políticas públicas de intersetorialidade impede que o sujeito com TEA seja contemplado em todas as áreas de que necessita. Ou seja, faltam políticas públicas de saúde e assistência social que garantam não apenas seu direito de estar na escola com êxito (área pedagógica), mas atendam também às suas necessidades nas áreas da saúde e do social, permitindo-lhe participar ativamente do processo escolar contemplado na sua integralidade.

O segundo ponto é a falta de vivência e acessibilidade do PPE/PE. Sem a divulgação e até mesmo o estudo sobre o plano, ele se torna quase invisível e desconhecido por aqueles que dele precisam. Um trecho de uma das entrevistas ilustra esse ponto:

Eu acho que o plano ainda é invisível, ele é inacessível às escolas, ele não chegou às escolas. A gente tem ciência da existência do plano, baseado na formação, que um ou outro acontece, mas não é algo que é publicizado, não faz parte do repertório do professor. O plano é uma realidade, é uma cartilha que faz acesso como a LDB, como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, que são documentos também. Eles têm muito mais intimidade do que o próprio plano. Ele não chegou nas escolas, não. Pelo menos nas escolas que eu passei (Gestora da escola 2).

Portanto, faz-se necessário retomar a discussão sobre a formulação de políticas, pois a falta de uma escuta e de uma participação ativa de todos os envolvidos compromete a implementação destas. Isso ocorre porque a política está imersa em processos discursivos que permeiam os diferentes contextos sociais nos quais está inserida. Quer se dizer que devemos julgar a política uma ação atravessada por forças econômicas e sociais, de poderes e interesses, implicando numa política implementada envolvida por processos criativos de interpretação e recontextualização.

Assim sendo, esta pesquisa adota a ideia do estado enquanto ação política, pois é no contexto de lutas entre os diferentes grupos sociais que nasce o projeto de sociedade, que, por sua vez, tem o poder de voz, fazendo com que os seus interesses cheguem a influenciar as formulações e as implementações de políticas públicas, garantindo que estejam alinhadas com a realidade social.

Com a análise das entrevistas, percebemos que os entrevistados entendem que a Meta 4 do PPE/PE articula e propõe um bom ensino inclusivo para estudantes com TEA. No entanto,

o que falta é a escuta e a observação atentas do contexto da prática, envolvendo a comunidade escolar para que a materialização das políticas de inclusão esteja em consonância com outras políticas educacionais e atenda às peculiaridades dos sujeitos.

A estratégia 4.5 discute a disponibilização de materiais didáticos e paradidáticos em formato acessível. Quanto a essa questão, foi identificado, na fala dos entrevistados, que estes não percebem a garantia desse direito pelo estado. Consequentemente, as professoras do AEE solicitam aos gestores escolares a compra de alguns materiais de papelaria para realizar adaptações dos materiais e recursos tornando-os acessíveis. Contudo, quando perguntadas sobre tecnologias assistivas de alto custo (tabletes, computadores, licenças de aplicativos, entre outras), informaram que as escolas não têm acesso a esses recursos, o que deixa o processo de ensino-aprendizagem ainda mais comprometido, especialmente para aqueles que necessitam de algum apoio sensorial ou motor, no caso, os estudantes com TEA com suporte de nível 2 ou 3, que enfrentam prejuízo social por conta das limitações na comunicação e/ou socialização.

Não é possível garantir uma única política de permanência para estudantes com TEA sem conhecer as subjetividades de cada aluno e os contextos social, econômico e cultural em que estão inseridos. A materialidade de uma política deve valorizar a realidade local para evitar sua desmaterialização por projeções ideológicas distantes do contexto real de alunos e professores. Devem ser observados os fatores externos, as tensões psicossociais, emoções e as singularidades sociais, econômicas e culturais locais aspectos determinantes para alcançar a prática exitosa de implementação de uma política, segundo afirmam Ball, Maguire e Braun (2016).

No entanto, a escola é apenas uma das instâncias que busca padrões que atendam a uma referência nacional, desconsiderando as singularidades já debatidas no âmbito de um sujeito plural. Esses padrões sofrem influências e cobranças dos gestores locais, nacionais e até internacionais, que buscam a normatização de aprendizagens por meio da implementação de políticas globais.

A análise dos dados mostra que as escolas firmam parcerias com conselhos tutelares para asseverar a frequência do estudante com deficiência, incluindo aqueles com TEA, e atuar junto às famílias no enfrentamento às negligências que podem acarretar prejuízos educacionais. Também realizam a busca ativa para que esses estudantes voltem a frequentar as aulas, dando continuidade aos estudos com bons resultados. Dessa forma, as unidades escolares conseguem, por meio da intersectorialidade entre educação e assistência social, materializar as estratégias 4.6 e 4.19, monitorando o acompanhamento pedagógico e ratificando a permanência na escola.

Outro ponto em que há distanciamento é a formação docente. Dez entrevistados alegaram que as formações são oferecidas em caráter generalista e são restritas aos profissionais da área da educação especial. Quando ofertadas aos AEEs, enfatizam apenas o papel de cada profissional da educação especial na escola e os documentos que o professor do AEE deve preencher. Os entrevistados comentaram que sentem falta de formações com abordagem prática, com trocas de experiências exitosas, com temas específicos para cada deficiência, uso de recursos tecnológicos e políticas de inclusão do estado de Pernambuco.

Sobre as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, os depoimentos foram bem esclarecedores, alegando que, essas formações, na perspectiva inclusiva, para professores do ensino regular, abordam os temas de inclusão social e de gênero ou raça/etnia. Elas já têm um calendário definido para serem realizadas, e a Secretaria de Educação determina o tema e disponibiliza os materiais. A autonomia da escola fica apenas sobre a abordagem; ela não tem escolha de data nem tema a ser trabalhado. A temática sobre inclusão educacional de estudantes com TEA é restrita aos professores do AEE que acabam sendo os multiplicadores nas escolas.

As formações da área de educação especial na perspectiva inclusiva para professores do ensino regular e outros profissionais da educação são ofertadas nas escolas pelos professores do AEE. Observamos nesta pesquisa que, seja por meio de sensibilizações durante as vivências do calendário inclusivo destinadas aos estudantes e professores, seja por momentos de reuniões pedagógicas com os professores e profissionais ou por meio de orientações sistemáticas sobre diversos assuntos no que diz respeito à inclusão educacional de estudantes com TEA, as escolas proporcionam momentos formativos que contemplam a temática em questão. Sobre esse assunto, destacamos este trecho da entrevista:

Mas eu acredito que o AEE, somente o AEE, ou ele trabalha de forma contínua com o professor, sempre junto com o professor, fazendo aquela ponte. Se não houver isso, vai continuar se tendo o mesmo trabalho de sempre para aqueles alunos que são ‘especiais’²⁰ e eles vão ficar à margem (Gestora da escola 1).

Ressaltamos o quanto é basilar a continuidade dessas formações em rede, pois saberes docentes são subjetivos, são constituídos ao longo da vida por diversas experiências e influências sociais, antropológicas e filosóficas, que atravessam a vida docente no decorrer do percurso do professor. Ao considerar todas as influências externas, as formações continuadas

²⁰ Termo utilizado pela gestora durante a entrevista, porém essa expressão, “pessoas especiais”, foi substituída por “pessoa com deficiência” e definida pela Convenção das Nações Unidas sobre o direito das pessoas com deficiência, sendo aprovada em 13 de dezembro de 2006.

servirão de momentos de reflexão crítica de sua prática, promovendo a quebra de paradigmas, nos quais o professor poderá ativamente redirecionar sua prática pedagógica, compreendendo que o sujeito com TEA não se restringe apenas ao transtorno e que ele poderá aprender e desenvolver suas habilidades e competência de forma integral ligado ao meio social em que vive. Com essa visão, o professor irá promover uma educação inclusiva e não de integração.

Os professores e demais profissionais de educação, ao participar de formações sobre educação especial em uma perspectiva inclusiva, poderão entender que não se faz necessário ofertar um currículo paralelo ao estudante com TEA incluso no ensino regular; o que será necessário são adaptações nas metodologias e nos recursos, ou seja, adaptação na aprendizagem, no livro didático, na avaliação, na forma de comunicar, de maneira a atender ao direito de ser e de aprender diferente.

Por esse motivo, é imprescindível compreender a importância de uma educação integral, olhando o sujeito na sua totalidade, mesmo que ele esteja em uma escola de tempo integral ou não. Vale salientar que uma escola de tempo integral não garante a qualidade, pois o ensino deve atentar-se às necessidades dos aprendentes e não focar em padrões pré-estabelecidos pelo sistema, buscando a normalização comportamental em que os diferenciados são excluídos por serem diferentes.

A educação integral possibilita diversas formas de ser, de aprender, de ser avaliado; permite diversas formas de registros pedagógicos que são válidos enquanto aprendizagem. O sujeito se permite ser ousado e único, com originalidade, consciência crítica e ética; foge da performância em que estudantes são julgados pela sua produtividade segundo as demandas do mercado. Sem a proposta de educação integral, a todo tempo os estudantes são classificados, e o caráter quantitativo se sobressai ao qualitativo, em que o processo de ensino-aprendizagem se restringe ao ensino sem profundidade e com disciplina do corpo e da mente. Ball, Maguire e Braun (2016) discutem como as formas de ensinar e aprender, nessa perspectiva, são adaptadas aos processos de produção utilizando a tática da disciplina para alcançar resultados esperados.

Uma das escolas regulares (escola 6), sem professor do AEE, utiliza os momentos de aula-atividade para as formações continuadas sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência, sendo a equipe pedagógica que tenta esclarecer as especificidades desses estudantes. O gestor dessa unidade escolar relatou que alguns professores, por conta própria, vão procurar conhecimentos a respeito em cursos de especialização ou formações permanentes, pois nem a formação inicial nem a formação continuada, ofertada pelo estado, contempla essa temática, mesmo com esses estudantes na escola. Ele próprio relata sua experiência:

Mas isso foi a necessidade que eu tive enquanto gestor, de compreender esse universo desses estudantes. Por que como é que você gere se você não conhece? Então, eu fui buscar uma especialização para até compreender um pouco os transtornos, as doenças, as deficiências, até para saber lidar com esse público (Gestor da escola 6).

Sensibilizações com disseminação das informações sobre o transtorno terminam sendo as formações continuadas que os professores do ensino regular recebem. Então, além de materializar as estratégias 4.16 e 4.17 do PEE/PE, essas ações, realizadas pelas professoras do AEE, concretizam as estratégias 4.8, 4.13 e 4.14, que seriam a garantia do estado de fomentar políticas de formação continuada para professores do ensino regular, do AEE e de outros profissionais escolares na perspectiva inclusiva.

Acerca da estratégia 4.18, que trata das adequações de espaços escolares, as escolas a materializam com a oferta de jogos internos e jogos acessíveis, gincanas, show de talentos, semana da pessoa com deficiência, entre outras atividades aqui já expostas. Mas, percebemos que a infraestrutura física de três, das seis escolas visitadas, não atende às necessidades de locomoção, comunicação e bem-estar de sujeitos que têm sensibilidades sensoriais e motoras – os estudantes com TEA. As escolas funcionam em prédios pequenos, muitas vezes cedidos pelo município, sem acessibilidade, com salas pequenas e pouco ventiladas, sem muita energia solar. Não contam com espaços livres (quadra ou pátio) e as turmas contém muitos estudantes, sendo, portanto, bem barulhentas; as cadeiras são bem próximas umas das outras e os corredores são estreitos e pouco iluminados, trazendo um desconforto sensorial²¹.

Dessa forma, essa estratégia garante apenas, nas escolas, que sejam quebradas as barreiras atitudinais, mas as arquitetônicas são mais difíceis, quando existem escolas com estrutura precária, acarretando desconforto e podendo levar à desistência. Andrade (2023) afirma que: “cabe aos sistemas de ensino confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” e assim, dentro de sua realidade local, as escolas vêm tentando promover ações exitosas e materializar mais uma estratégia da Meta 4 do PEE/PE.

Em relação à estratégia 4.20, a professora do AEE da escola 3 trouxe um relato bem pertinente sobre a adaptação de recursos, atividades e avaliações na escola. Esse é um tema bastante polêmico, pois os professores do ensino regular afirmam não estarem preparados para tal tarefa, alegando a falta de formação continuada. Entretanto, a professora do AEE afirma que é um trabalho lento e gradual, e que aos poucos consegue quebrar paradigmas e levar aos professores a necessidade de reflexão de novas práticas pedagógicas inclusivas. Observamos esse fato no trecho a seguir:

²¹ Fotos das escolas encontram-se no Apêndice A.

Então, surgiu o interesse do professor... né... Como é que a gente faz? Aí, ela vinha e me perguntava... aí eu dizia: - Olha, pede a ele para apontar as respostas, mantém enunciados menores, certo e errado, circular, para ele ligar... porque são questões que... como ele também tem paralisia cerebral... os movimentos dele eram mínimos e ele conseguia... apontar, ele conseguia balançar a cabeça... sim ou não. Quando ele gostava, ele ria, então ele fazia as expressões. E aí a gente ia trabalhando com ele dessa forma (Professora do AEE da escola 3).

Porém, essas adaptações ficam restritas à diversidade de instrumentos avaliativos dentro das unidades escolares. Tratando-se de avaliações externas, a temática “adaptação” é esquecida, pois os instrumentos do SAEB e SAEPE²² são padronizados e alunos com deficiência nem entram para a contagem, são excluídos do sistema de avaliação e têm as suas competências questionadas antes mesmo de serem avaliadas. Esse fato traz para discussão a ideia de que a educação, nas escolas do estado de Pernambuco, ainda está firmada em uma visão neoliberal, mantendo a lógica de alinhamento por meio de um currículo único, sendo avaliada de forma igualitária e esquecendo dos princípios de equidade. Observemos esse fato no relato abaixo.

Eu lamento informar. Lamento por quê? Não deveria ser assim. Embora eu tenha essa compreensão e a gente esteja ainda, de forma embrionária, buscando isso, mas eu reconheço que a nossa rede precisa melhorar [...] Quando esse olhar sair dos gabinetes para vir para o ambiente escolar, vir para a sala de aula, a gente começa a ter uma mudança mais significativa [...] Na escola de tempo integral, ainda preocupada com o índice do IDEB²³, deve perceber que alunos não são números, não são CPFs, alunos são pessoas, alunos são gente, e que precisa desse olhar holístico que já está previsto na política da educação integral, na filosofia da educação Integral [...] enquanto escola, ficamos apenas em uma, que é na competência cognitiva [...] Os quatro pilares da educação, a gente fala muito, e dentro da filosofia de educação integral, a gente está preocupado apenas com o aprender. O ser, o conviver, está longe ainda (Gestor da escola 5).

Para esclarecer esse fato, apresentamos a ideia de Andrade (2023) que afirma a necessidade de o estado estar ligado à perspectiva progressista de educação, de modo a compreender que ela é um direito de todos, que é função da sociedade acolher e valorizar as diferenças e que essa educação esteja em consonância com os pilares do funcionamento integral da pessoa, para que assim a educação seja para o preparo e o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Diante de toda essa análise apresentando as proximidades e distanciamentos entre as ações escolares e o PEE/PE (2015-2025), foi perguntado aos 15 sujeitos da pesquisa quais as mudanças que deveriam ocorrer na legislação para se efetivar e materializar as políticas de

²² Sistema de Avaliação da Educação Básica e Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, respectivamente.

²³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

inclusão educacional. Foi apontado que não há necessidade de se mudar a lei, o que se carece é colocar em prática Meta 4, como observamos pelo relato abaixo.

A escola, ela acaba não sendo tão assistida pela secretaria ou pela gerência regional em relação a manter uma equipe especializada para esse acompanhamento, monitoramento, formação, o diálogo com os professores e a parceria com os professores e estudantes. Então, acaba sendo uma vivência do nosso cotidiano, práticas educativas que tentem promover essa inclusão, essa aplicação desse plano no nosso cotidiano. Eu considero que nós tivemos um avanço muito grande em termos de legislação. Há algum tempo atrás, a legislação não contemplava tão bem esses estudantes. E a legislação, ela melhorou muito. Quando você vai para o papel, se debruça no papel, você diz: – Poxa, isso aqui é muito bom! – Só que existe uma disparidade entre a teoria e a prática. O que está posto, o que está escrito. Porque a escola... o ano passado nós tivemos meninas de apoio pedagógico, para ficar trabalhando com os meninos que tinham laudos. Esse ano eu não vejo nenhum, ninguém chegou. Nós comunicamos pedindo os casos, mas não vejo ninguém. Então assim, a escola acaba ficando desassistida. Porque existe a lei, mas o cumprir-se, o cumprir-se da lei não acontece, muitas vezes, pela questão da burocracia, mudança de governo e tudo mais (Coordenadora da escola 6).

Dessa forma, chegamos à conclusão de que as leis garantem o acesso dos estudantes com TEA nas escolas do estado de Pernambuco, mas faltam momentos de escuta e debates para a construção coletiva, a fim de compreender que os sujeitos escolares são únicos, que essas leis precisam estar próximas das realidades de cada localidade, abordando a pluralidade humana e negando as práticas de exclusão. Desse modo, com base nas dimensões dos contextos, com descentralização das políticas, auxilia-se o processo de implementação evitando a sua descontinuidade.

Após a análise dos dados, identificamos oito pontos recorrentes nas entrevistas para que as políticas de inclusão para estudantes com TEA sejam efetivadas e materializadas com êxito. São eles: 1) Auxiliar os professores do ensino regular a compreender a forma de promover o ensino acessível, valorizando as diferenças de aprendizagem com formações permanentes; 2) Investimento financeiro na formação docente em que se vivencie maneiras de trabalhar o currículo da base comum de forma inclusiva; 3) Realizar uma reciclagem com os apoios pedagógicos para que eles compreendam a função social da escola, pois a formação exigida na seleção não abrange a área pedagógica, nem o contrato de trabalho explicita que sua função é ajudar no tripé (locomoção, alimentação e higiene), de modo que não conseguem auxiliar o professor do ensino regular nas atividades pedagógicas; 4) Investimento financeiro na infraestrutura das escolas, trazendo a verdadeira proposta de educação integral com uma boa estrutura (arquitetônica e pedagógica) para todas as escolas e não para algumas, transformando-as em escolas modelo; 5) Investimento na disseminação das informações sobre o que é TEA para toda comunidade escolar; 6) Efetivar a estratégia que trata da implementação das SRMs com os recursos apropriados para as especificidades das diversas deficiências; 7) Escuta atenta

de quem executa as políticas educacionais com visitas às escolas para entender a situação real de cada uma, compreendendo o contexto da prática; e por último, 8) Fiscalização do cumprimento das leis e monitoramento dos gastos destinados à educação especial.

Dessa forma, as escolas inseridas em contextos sociais, culturais e econômicos diferentes vão materializando e tentando incluir os estudantes com TEA, com todas as suas necessidades, singularidades e particularidades, sejam no âmbito cognitivo, sensorial, social ou emocional. A escola norteada por uma única política de educação inclusiva, por meios interpretativos próprios, assegura o direito de permanência de todos respeitando todas as diferenças.

Desse modo, enquanto não se tem políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos, por meio de relatórios e encaminhamentos, as escolas realizam o papel do estado e firmam parcerias com as secretarias municipais de saúde, com os centros especializados municipais e o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), em Recife, que asseguram atendimentos nas áreas de saúde e assistência social, oportunizando direitos garantidos por outras legislações, que asseguram o bem-estar da integralidade humana. Dessa maneira, vê-se uma lacuna a ser preenchida pelo PEE/PE, pois o trabalho da intersetorialidade é ponto garantido no PNE (2014-2024), na LBI (Lei nº 13.005/2015) e na Lei de Proteção à Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/2012).

Diante de todos os esclarecimentos, afirmamos que o AEE das escolas regidas por uma gestão democrática, juntamente com toda a comunidade escolar, oportuniza a materialização de políticas educacionais descritas na Meta 4 do PEE/PE, e também promove esclarecimentos às famílias para irem em busca de outras políticas públicas, a fim de que cada estudante usufrua com dignidade de seus direitos, alcançando êxito escolar e mostrando o lugar do estudante com TEA na escola, fato a ser analisado logo a seguir.

7.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM TEA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O LUGAR DESSE ESTUDANTE NA ESCOLA

Neste subtópico, iremos detalhar a organização das ações da comunidade escolar para incluir as singularidades de estudantes com TEA nas escolas, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), e como este documento expõe a concepção desse estudante pelos sujeitos da escola.

Partimos do princípio de que este documento concretiza o que está escrito nas legislações e pode traçar, de forma territorial, todas as diversas possibilidades, experiências, potencialidades e peculiaridades que existe na humanidade, vivenciando o respeito às diferenças e a valorização das diversas identidades com diálogo intersubjetivo, segundo Drago (2011).

Na LDB (Lei nº 9.394/1996), art. 12, inciso I, está prescrita a necessidade de cada escola elaborar e executar sua própria proposta pedagógica de forma a proporcionar o acesso e a permanência de todos os estudantes, por meio de um PPP inclusivo que traduza os conceitos de homem, de mundo e de sociedade que queremos formar, conjuntamente com o conceito de educação que adotamos e acreditamos, sem exclusão ou integração (Brasil, 1996).

O PPP deverá ser pautado por equidade e valorização das diferenças para que as escolas possam se afirmar como lugar de representatividade de sujeitos plurais nas suas subjetividades. Nesse entendimento, concordamos com Andrade (2023) ao afirmar que

Em sintonia com as novas diretrizes e bases da educação, incrementadas por influência da PNEE (2008), requisita-se que cada comunidade escolar incorpore à sua proposta pedagógica a incumbência de promover o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (Andrade, 2023, p. 10).

Portanto, torna-se clara a necessidade de as unidades escolares assumirem, frente aos documentos oficiais e gerais, a sua identidade, proporcionando liberdade e pluralidade de ideias e de aprendizagens por meio da escuta e do diálogo com os diversos atores pedagógicos, inclusive com os estudantes, objetivando transformar as ações nacionais e gerais em ações locais, tornando-as operacionais e ligadas às próprias identidades.

Reafirmamos a necessidade de a escola explicar, no PPP, o conceito de sujeito que pretende formar e sua visão de educação e de mundo que adota. Nesse entendimento, nossa análise está fundamentada em compreender a forma pela qual este documento elucida a educação inclusiva e acolhe as singularidades do estudante com TEA na sala de aula comum.

Para isso, realizamos uma análise dos PPPs das escolas pesquisadas, segundo os aspectos dos estudos de Veiga (2020), Resende (2020), Mantoan (2015) e Santiago (2009), ou seja, observamos as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de escola, de estudante, de estudantes com deficiência (TEA), de inclusão, de avaliação e de formação de professores para entender qual o lugar do estudante com TEA na escola e sua concepção pelos outros sujeitos escolares.

Diante dessas nove concepções, analisamos os PPPs agrupando-os em três blocos.

No primeiro, verificamos a concepção de mundo, sociedade, educação e escola, para compreender os princípios norteadores e gerais externos à instituição, de forma coletiva e reflexiva, conhecendo por quais ações esse externo foi reconfigurado e reelaborado considerando a identidade própria da escola.

No segundo bloco, analisamos os PPPs segundo as concepções de estudante, estudante com deficiência (TEA) e de inclusão. Reafirmamos que todo PPP tem por base os princípios inclusivos e acredita que o aprendente faz parte da tomada de decisão, que opina e constrói ativamente seu projeto político e pedagógico.

Ressaltamos ainda que, neste bloco, foi necessário enfatizar as concepções de estudante e de estudante com TEA, não com o intuito de destacar a diferença entre esses dois conceitos, mas sim para compreender se cada escola pensa na acessibilidade do ensino com base na necessidade de conhecer as singularidades humanas.

No terceiro bloco, elencamos a concepção de avaliação e de formação de professores, haja vista esses dois aspectos serem essenciais para uma reflexão crítica sobre inclusão educacional de estudantes com TEA e o entendimento que os demais membros da instituição têm a seu respeito no ambiente educacional. É na avaliação e na formação continuada dos docentes que se garante que ele seja um sujeito escolar pleno e críticos, que ocupe os espaços plenamente, que possa dar continuidade aos estudos, permanecendo na escola com qualidade e não apenas sendo integrado nos sistemas de ensino, de forma passiva, com garantia apenas do acesso pela matrícula.

Analisando os cinco PPPs segundo as concepções do primeiro bloco, observamos que as escolas propõem trazer, no documento, um ambiente escolar que julga a escola uma comunidade, uma instituição de formação crítico-reflexiva, que promove a cidadania respeitando a heterogeneidade, que valoriza as diferenças, sinalizando um caminho em que as práticas pedagógicas não sejam marcadas por uma relação de poder.

Nesse entendimento, os textos da introdução e da justificativa sinalizam que as concepções de mundo, sociedade, educação e escola têm por princípios a liberdade, autonomia, cidadania, respeito às singularidades sociais, culturais e intelectuais; democracia, solidariedade, justiça, cooperação, responsabilidade social e ambiental; criticidade, ética e a fraternidade. Todos esses princípios trazem a discussão do papel da escola na formação plena do aluno, desenvolvendo suas competências técnicas e humanas.

Entendemos que o PPP é um diagnóstico que constata o que está externo, global e universal, e transforma coletiva, regional e localmente. Por meio de uma nova leitura e interpretação, o documento constrói a identidade escolar pelas relações sociais de comunidade,

proporcionando o respeito à singularidade, estabelecendo sentimentos de pertencimento e de relação mútua. Entende que o conhecimento não está pronto, que está constantemente sendo construído nas ações e interações, trazendo uma escola aberta a reconhecer e valorizar as particularidades do estudante com TEA.

Nos PPPs analisados, encontramos a ideia de que a construção coletiva e a autonomia escolar vêm juntamente com a concepção de gestão democrática, viabilizando a construção de um documento que supera o caráter impessoal e burocrático, uma vez que parte de decisões e escuta de todos da comunidade escolar. Por esse procedimento, cria-se a própria identidade, resultando na autonomia, igualdade, liberdade, valorização das diferenças e, conseqüentemente, na garantia de educação de qualidade e com permanência de todos. Com isso, espera-se que seja modificada a ideia de uma gestão gerencialista, centrada em resultados, em que o gestor é o único que toma decisões por toda a escola.

Por esse motivo, é necessário que a escola esteja ligada a ideais de resistência e de lutas sociais, afirmando as diversas formas de subjetivação embasadas na individualidade, compreendendo que cada sujeito é autor de sua própria história, não amarrado aos padrões esperados e desejados pelo mercado. Nesse procedimento, a escola pode assumir o seu papel social, valorizando as identidades diversas, garantindo a pluralidade de ideias e de aprendizados, extinguindo os sistemas reguladores.

Continuando o estudo dos PPPs das instituições pesquisadas, identificamos que as concepções de educação e de escola, nesses documentos, sustentam-se por ações que contribuem para o crescimento da vida humana com trabalho criativo, estimulando a criticidade e as potencialidades. Baseiam a educação na corrente humanista, que tem um olhar único e singular para cada aprendiz e afirma um equilíbrio, integrando as diversas dimensões humanas com a teoria interdimensional.

As aprendizagens são construídas pelas interações e relações com as distintas identidades regidas por uma pedagogia interdimensional, evocando os pressupostos do pensamento holístico, ou seja, pensando o sujeito na sua integralidade. Também afirma que as práticas pedagógicas são pautadas em aprender, pensar, conhecer, questionar e criticar, colocando a aprendizagem acima do ensino, quer dizer, o processo educativo tem a finalidade de efetivo aprendizado e não só de aquisição de conteúdos.

A aprendizagem acontece por meio da dúvida e das indagações estudantis, e o trabalho pedagógico deve se iniciar no saber informal para ser transformado em conhecimento formal. Para atingir esses princípios, as práticas pedagógicas são baseadas na contextualização, na

interdisciplinaridade e na transposição, com o intento de alcançar a diversidade, a autonomia e a identidade de cada estudante.

O currículo segue as normas da SEE, porém com atividades complementares, seguindo aspectos de ludicidade, integração e interação, relação família/escola, solidariedade, ciência e cultura, com desafios cognitivos. Nas escolas de ensino médio, o currículo está pautado em itinerários formativos²⁴ – área curricular obrigatória – que aprofundam os aprendizados nas áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e/ou Matemática e suas Tecnologia) e no Projeto de vida – área complementar ao currículo – em que os estudantes escolhem para cursar os componentes curriculares com que mais se identificam. Essa escolha lhes dá mais independência e protagonismo, porque podem optar por disciplinas que desenvolvam habilidades importantes para a sua própria vivência e convivência em sociedade, com autonomia, cooperação, compreensão, responsabilidade, partilha, respeito e pensamento crítico.

Ressaltamos que o currículo das escolas de ensino médio do estado de Pernambuco está conectado a premissas de educação integral, visando preparar o sujeito para o mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania. Entretanto, é necessário que as unidades escolares atentem a não resumir a aprendizagem apenas à missão e objetivos próximos à ideia de educação enquanto preparação para o mercado de trabalho, tratando o estudante como um sujeito a ser produtivo segundo as normas vigentes. As escolas deverão ofertar currículos que visem ao sujeito holístico, que prezem o projeto social, a cidadania e os princípios da integralidade e não buscar apenas formar empreendedores competentes e éticos para o mundo do trabalho, contribuindo na formação de jovens autônomos, solidários e produtivos, preparados para o exercício da cidadania e para os desafios do mundo moderno.

Para o ensino fundamental, por diretrizes, foram elencados os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, da inclusão e do respeito ao bem comum; e ainda os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Também foram listados os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Todas essas diretrizes estão relacionadas aos aspectos físico, emocional, social e cognitivo do sujeito integral.

²⁴ Instrução Normativa SEE nº 3/2021, que fixa normas relativas à implementação das novas matrizes curriculares do ensino médio de acordo com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

As diretrizes para a EFEJA não são diferentes das citadas para o ensino fundamental, e estão sempre apontadas para o protagonismo, autonomia e criticidade do sujeito. Contudo, podemos ainda enfatizar duas diretrizes. A primeira é ter conhecimento de outros níveis e modalidades do ensino básico e profissionalizante; a segunda é incorporar o mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produtiva.

Diante do exposto, verificamos que as concepções de mundo, sociedade, educação e escola apontadas nos PPPs reafirmam que o estudante com TEA é concebido como um sujeito de direitos, mirando sua integralidade, sem esperar um padrão de estudante a ser seguido. Valoriza-se a aprendizagem e não o ensino, partindo de práticas significativas para os aprendentes, começando pelos interesses e habilidades, lançando um olhar atento para suas singularidades.

Nas entrevistas, ao questionarmos sobre o PPP e a inclusão educacional de estudantes com TEA, os entrevistados afirmaram que esse processo se dá em todos os espaços pedagógicos, que a inclusão acontece durante todo o ano com intervenções, adaptação de atividades e sensibilizações sobre o tema, seguindo as datas do calendário inclusivo. Afirmam, porém, que a permanência com qualidade ainda é precária devido à estrutura física das escolas.

Sobre esse assunto, foi-nos apresentado que, sem estruturas para ofertar um currículo diversificado que atenda à complexidade humana, a ETI do estado de Pernambuco se torna conteudista. Por esse motivo, ela exclui não só estudantes com TEA, mas qualquer aluno, pois seus direitos são burlados. Diante desse fato, eles podem até estar nas escolas, porém sem as condições adequadas para uma permanência de qualidade.

Além da falta de investimento financeiro, também foi apontada a falta de recursos humanos, como o número reduzido de apoio pedagógico, que ocasiona a concentração máxima de estudantes em uma só sala para que o apoio possa acompanhar um grupo de estudantes com deficiência.

Acerca desses assuntos, estrutura física e falta de recursos humanos, podemos destacar algumas falas dos entrevistados que elucidam esta problemática.

Só que a escola em si também não tem estrutura. A gente tem laboratório de informática, mas não funciona. Tem laboratório de matemática, mas tem coisas guardadas e também não funciona. Aí é muito conteudista. O momento que os meninos saem é quando vão para a quadra fazer educação física. Ou quando tem um projeto, ou outro, né? Uma gincana, um jogo interno, um sarau poético, que eles fazem essa interação (Professora do AEE da escola 1).

O grande problema que nós encontramos é que muitas vezes a filosofia do programa não é compreendida. E ela é vista apenas como uma escola de tempo integral. O aluno fica lá o tempo todo e os seus direitos muitas vezes são negados. Eu falo isso porque, para conseguir o profissional de AEE, que nós temos hoje, e dois apoios educacionais,

foi uma luta tremenda. Foi necessário que o Ministério Público intervisse (Gestor da escola 5).

A escola de tempo integral, a concepção da educação integral em Pernambuco, ela difere de algumas outras realidades que eu já estudei de outros estados. Então se aumenta muito a categoria de ensino propedêutico, se deixando de lado a formação mais humana. E aí quando a gente para pensar que o aumento da categoria, das disciplinas, de formação geral básica e agora da trilha, que a gente está em discussão agora. Onde é que fica, por exemplo, o espaço para a gente desenvolver habilidades nos estudantes? Socioemocionais, por exemplo, comportamentais no processo. Então, se isso já é difícil com os alunos ditos típicos, quanto mais com os atípicos. Então, infelizmente, a impressão que eu tenho é que a escola, em tempo integral, não garante um atendimento mais adequado pra esse sujeito, porque ele tem diversos fatores (Gestor da escola 6).

Muitas vezes, o que é dialogado com a comunidade escolar e colocado no PPP como metas para uma educação libertadora esbarra na realidade cruel em que as escolas se encontram. É um duelo entre teoria e prática e, por esse motivo, é necessária a construção dialógica desse documento, uma vez que chama para a escola a responsabilidade de assegurar qual formação e qual estudante queremos. Vasconcellos (2002, p. 21) afirma que

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

A análise do segundo bloco baseia-se nas concepções de estudante, de estudante com deficiência (TEA) e de inclusão.

Sobre a formação do sujeito em uma perspectiva inclusiva, corroboramos a ideia de Veiga (2020) ao afirmar que as dimensões política e pedagógica do PPP são indissociáveis. A dimensão política mantém a abrangência sociopolítica na formação de cidadãos iguais socialmente, enquanto a pedagógica eleva esse conceito de igualdade social, visando às diferenças humanas. Isso reflete o compromisso de formar cidadãos críticos, criativos, responsáveis e comprometidos.

A afirmação de Veiga (2020) declara que para ser inclusivo, o PPP deverá partir da

[...] organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (Veiga, 2020, p. 14).

Desse modo, afirmamos que o PPP, por ser o documento que expressa a identidade de uma instituição de ensino, deve conter em seu *corpus* princípios inclusivos baseados no diálogo permanente com uma educação que percebe o estudante com TEA além dos estigmas dos laudos; que valoriza e reconhece suas diversas potencialidades, suas possibilidades e suas

peculiaridades humanas. O PPP deve considerar que cada sujeito carrega consigo as experiências sociais que o constroem ao longo de sua vida, em um diálogo intersubjetivo com as diversas esferas sociais com as quais convive. Esse documento escolar, que é a identidade da escola, deve dar voz ativa aos sujeitos, acolhendo suas ideias e singularidades, para realizar a construção de um PPP coletivo e plural.

Nos PPPs analisados, encontramos as concepções de estudante como um sujeito participante e ativo na construção do conhecimento, seja de ordem cognitiva, afetiva ou social; um sujeito protagonista de sua história, que vivencia na escola sua formação plena, visando à integralidade e qualidade social. Essa formação começa pelas experiências significativas e buscam, com precisão, atender às demandas da sociedade contemporânea.

Para que ocorra uma aprendizagem plena e integral, esses estudantes devem dialogar com práticas pedagógicas embasadas nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ainda é ressaltada, nos PPPs, a proposta que todos os estudantes são cidadãos e que a escola tem que assegurar o ensino e a permanência com qualidade para que eles possam atuar de forma consciente no meio social. Na escrita dos documentos, podemos perceber que as diretrizes das escolas têm compromisso com o sujeito multidimensional, apontando a necessidade de inseri-lo nos processos decisórios da sociedade, com aprofundamento intelectual e respeito às habilidades e competências individuais, igualmente estimulando a criticidade para que todos consigam exercer plenamente sua cidadania.

Para que ocorra uma aprendizagem plena e integral, esses estudantes devem dialogar com práticas pedagógicas embasadas em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nos PPPs, é ressaltada a proposta de que todos os estudantes são cidadãos e que a escola deve assegurar ensino e permanência com qualidade, para que eles possam atuar de forma consciente no meio social.

Na redação dos documentos, podemos perceber que as diretrizes das escolas têm compromisso com o sujeito multidimensional, destacando a necessidade de inseri-lo nos processos decisórios da sociedade, com aprofundamento intelectual e respeito às habilidades e competências individuais. Também é enfatizada a importância de estimular a criticidade, para que todos consigam exercer plenamente sua cidadania.

Nas escolas de ensino médio, a visão de estudante expressa nos PPPs é a de que, ao término da última etapa da educação básica, cada aluno possa ampliar as dimensões globais juntamente com o desenvolvimento das dimensões da cidadania, visando à formação para o trabalho, pautando-se em um projeto integrador com uma atitude empreendedora.

Nos PPPs, encontramos diretrizes, tais quais o exercício da cidadania, a tomada de consciência, estudantes agentes de sua própria educação, respeito à individualidade com base na educação integral. Entretanto, na realidade, o estado requer das escolas uma outra concepção de estudante, seja ele com deficiência ou não. Diante de metas, números do IDEB e resultados das avaliações externas, o que se espera dos estudantes é que eles sejam proativos segundo as normas do mercado vigente.

O aluno pra ele [o estado] é um número, que vai indicar se o nível da aprendizagem está sendo efetivo ou não. Aí as dimensões humanas, as dimensões afetivas, ficam, infelizmente, em segundo plano [...] então, o que fica muito claro é que ele não está lidando com um aluno, sabe? Ele está lidando com um número. É um número que vai indicar se a proficiência dele está sendo bem desenvolvida ou não. (Coordenador da escola 3).

Ainda sobre a concepção de estudante, está descrito nos documentos que são consideradas as características dos alunos, seus interesses, sonhos e desejos, da mesma maneira que suas condições de vida e de trabalho. Isso se reflete em ações didáticas e pedagógicas que possibilitam o aprendizado tanto no âmbito da coletividade quanto no do próprio sujeito, garantindo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e a autonomia para continuar aprendendo. Diante dessa afirmativa, verificamos a concepção de estudante ativo que constrói sua própria trajetória escolar, continuando em sua trajetória de vida. Todavia, os PPPs não deixam claras a concepção de estudante com TEA nem a concepção de inclusão educacional para pessoas com deficiência.

Durante as entrevistas, ficou perceptível que a visão de estudante com TEA, mantida pelos sujeitos da escola, é de um estudante que necessita de adaptações para que suas necessidades sejam atendidas. Concluímos, então, que este estudante ainda se resume apenas à característica de sua deficiência, sendo ignoradas a complexidade humana e as outras dimensões sociais, culturais, econômicas, afetivas que este sujeito carrega consigo. É notório que o laudo rotula o estudante com TEA e traz amarras muito fortes que não deixam transparecer outras necessidades, anseios e desejos que ultrapassam o transtorno.

Portanto, a concepção de sujeito que decide, opina e tem voz pode não abranger aos estudantes com TEA, especialmente aqueles classificados em suporte 3. Estes, por apresentarem algum comprometimento na comunicação oral, ficam à margem da representatividade, o que compromete a sua existencialidade. Sem a estrutura adequada e sem profissionais qualificados que conheçam métodos, tais quais a Comunicação Suplementar

Alternativa²⁵ e recursos tecnológicos (*tablets* com aplicativos de voz, por exemplo), indaga-se como esses discentes poderão participar ativamente se não são escutados.

Drago (2011, p. 6) assevera que o PPP deve “imprimir uma qualidade, uma nova visão a todo o contexto vivido”, ou seja, devemos ter bem claras as concepções de estudante e de estudante com TEA representadas em um PPP ligado à realidade da comunidade escolar onde a escola está inserida. Devemos atentar para se o documento inclui momentos de pluralidade de ideias, de instrumentos avaliativos, de recursos adequados e a garantia do AEE complementar e complementar, integrando a transversalidade da educação especial no ensino regular para assegurar a permanência com qualidade para todos.

Diante dessa problemática, dentre os cinco PPPs analisados, apenas um tem uma seção para explicar sobre educação especial. Este é o da escola 6, de ensino regular, que não tem professora de AEE nem apoio pedagógico para estudantes com deficiência.

No PPP, são traçadas diretrizes que buscam a universalização do acesso e permanência por meio de três pontos: 1) escola acessível com mobilidade rompendo as barreiras arquitetônicas; 2) diversificação de recursos e metodologias para o acesso ao currículo de forma equitativa, com autonomia e independência; e 3) garantia do AEE trabalhando com a intersetorialidade para definir recursos e atividades necessárias às diversas singularidades humanas.

Podemos ligar o fato de a escola não ter AEE, e mesmo assim ser a única cujo PPP trata da inclusão educacional para pessoas com deficiência, à formação do gestor escolar em educação especial e por se tratar de uma escola que tem uma gestão democrática, que dialoga com seus pares para propor uma educação de qualidade para todos. A escola 6, mesmo sem professor do AEE, sabe da necessidade desse profissional, pois é esse professor que fará uma escuta mais atenta às necessidades de cada estudante, é ele que tem um olhar sensível à integralidade. O gestor entende que o professor do ensino regular necessita de orientações do especialista, conforme constata o relato seguir.

[...] eles [estudantes com TEA] vão ter características muito subjetivas, e a gente não pode colocar ninguém dentro da caixinha, então é no atendimento que ele consegue desenvolver no estudante diversos aspectos: biológicos, psicológicos e sociais desse estudante, que o professor da sala regular não consegue fazer. Porque na produção do PDI, que é focado no estudante, ele consegue atender às necessidades [...] Então, pra mim, é primordial, é essencial. Quando não acontece, que é o caso aqui da escola, a

²⁵ A Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) auxilia, no campo da educação especial, pessoas que apresentam limitações na oralidade, utilizando pranchas, imagens, figuras, digitação e/ou apontamentos. A CSA facilita um dos elementos fundamentais na interação humana: a comunicação. Com uma linguagem alternativa facilita as interações e, conseqüentemente, a socialização e a inclusão educacional no ambiente escolar (Araújo; Deliberato; Braccialli, 2009).

gente percebe que esse aluno é deixado um pouco fora do processo. Infelizmente. Isso é fato, porque a gente não consegue dar conta (Gestor da escola 6).

Mesmo com a legislação garantindo o direito de acesso e permanência, são as escolas as responsáveis por materializar, mediante ações desenvolvidas pelas AEEs e descritas no PPP, a política de inclusão educacional de acordo com a realidade local.

A ausência de uma seção sobre educação especial na perspectiva inclusiva nos PPPs pode gerar dúvidas sobre a oferta do AEE nas ETIs. Durante as entrevistas, foi perguntado aos participantes como e onde são realizados os atendimentos. O local sempre foi qualquer lugar da escola, bibliotecas, sala dos professores, uma sala de aula desativada, pátio da escola, sala da coordenação, sala da direção, entre outros ambientes, mas nunca a Sala de Recursos Multifuncionais. Isso porque o estado não garante a implementação dessa estratégia do PEE/PE, conforme debatido no capítulo anterior. Quanto ao modo de oferta dos atendimentos, ficou clara a complexidade do AEE dentro da ETI, o que acaba prejudicando a concepção de sujeito com TEA e sua concepção no ambiente escolar.

Pela análise dos PPPs, entende-se a necessidade de compreender o trabalho do AEE complementar e suplementarmente e de garantir a permanência do estudante com TEA na escola, afirmando a sua plena participação em todos os espaços escolares. Abaixo verificamos alguns depoimentos que esclarecem esse conflito em uma ETI.

É supercomplexo. A gente acaba trabalhando como se não fosse um tempo integral, porque o aluno sai de sala. Então ele já está perdendo algum componente curricular, ele já está perdendo algum fornecimento de conteúdo, então ele já tem uma perda, mas a gente trabalha com os professores para que esse aluno possa ser compensado (Gestor da escola 5).

Porque não existe um horário específico. Tem que ter uma conversa com os professores, né? Uma aula mais calminha, aí você pode liberar o menino. Um horário de estudo orientado que são específicos pra eles fazerem trabalhos, mas tem um professor dentro da sala de aula junto com eles, coordenando a maneira deles estudarem, aí eles saem para o AEE (Coordenador da escola 5).

Não, eu não costumo colocar horário fixo porque depende muito. Eu vou muito assim: Ó, tá sem aula agora. Aí eu pego. A aula de agora é uma eletiva, eu vou e pego, entendeu? Não tem aquela coisa fixa. Toda segunda-feira, até porque pra que eles não venham perder. Digamos, toda segunda ele tem aula de matemática. Aí toda segunda eu vou retirar e ele vai perder. Então, assim, eu faço flexionado (Professora do AEE da escola 5).

Em vista disso, percebemos que o tema inclusão educacional para pessoas com deficiência ainda é tratado encarando o sujeito pela sua deficiência, focando na sua adequação ao meio social, e não ao contrário. Parece que o estudante com TEA precisa do AEE para se adequar ao ambiente escolar. No entanto, afirmamos que o AEE deve atuar de forma a aplicar práticas pedagógicas em que a igualdade e a diferença sejam valores indissociáveis. Nessa

visão, a escola, por meio do AEE, promove ações de equidade para que o estudante com TEA possa desenvolver autonomia social e intelectual, dentro e fora do ambiente escolar.

Nos PPPs que não têm uma seção sobre inclusão educacional para pessoas com deficiência, o tema é tratado de forma geral, explanando a temática da diversidade com transversalidade aos conteúdos da base comum curricular. Assim sendo, os PPPs expõem a valorização do idoso, da educação ambiental, da história e das culturas afro-brasileira e indígena, da prevenção e combate às drogas, do perímetro de segurança, dos direitos e deveres das crianças e adolescentes. Abordam o combate ao *bullying* (conscientizar, prevenir, diagnosticar, combater atos de violência física ou psicológica, construindo uma cultura de paz), medidas sociodisciplinares, diversidade social, de gênero e outras diversidades humanas, pregando o respeito, o diálogo e a existencialidade, pontos norteadores das vivências pedagógicas da escola. Tratam ainda dos temas da saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural e educação para o trânsito. Além dessas, as escolas ainda se dedicam às temáticas sobre os modos de vida, culturas, tradições e memórias da comunidade; a valorização dos saberes da população, acrescidos das práticas ambientais já existentes, garantia do direito à educação pela superação das desigualdades sociais e a necessidade de flexibilização do calendário escolar, em vista das diferenças relativas às atividades econômicas e culturais da comunidade.

Existe um dilema entre a concepção de estudante posta no PPP e aquela que o estado espera. Esse debate se torna ainda mais complexo quando é ampliado para a inclusão de estudantes com TEA, resultando em uma concepção distorcida. Para resolver essa questão, é necessário adquirir conhecimento sobre o transtorno, promover formação continuada para todos os profissionais da educação, implementar uma gestão democrática para dialogar e escutar a todos e, principalmente, garantir o AEE complementar e suplementar. Dessa forma, o discente poderá ser compreendido nas suas diversas dimensões humanas e incluído plenamente, tendo assegurado seu direito de acesso e permanência com qualidade, igual a qualquer outro cidadão.

Para análise do terceiro e último bloco, observamos as concepções de avaliação e de formação de professores expostas nos PPPs. Nesses documentos, foi relatado que a avaliação considera os aspectos intelectual, pedagógico, social, afetivo e solidário, sempre partindo de uma metodologia criativa, estimulante, interativa e incentivadora à pesquisa com liberdade de expressão e responsabilidade à vida e à cidadania.

A avaliação da aprendizagem é descrita nos documentos como um processo contínuo e cumulativo, diagnóstico, sistemático e integral. As verificações de aprendizagem devem ser

registradas em forma de notas, porém acentua-se que os aspectos qualitativos deverão prevalecer sobre os quantitativos, assegurando a criatividade e iniciativa à pesquisa.

Os PPPs indicam que os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados, contemplando trabalho em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, tarefas realizadas em sala de aula e projetos planejados pelo professor. Demonstra-se, desse modo, que há uma diversidade de instrumentos de avaliação, e que esta não se restringe apenas a momentos que marcam a finalização de um processo, mas que abarca toda a sua construção. E, ainda, não se limita ao registro escrito, mas inclui todas as formas de registro da aprendizagem.

Durante as entrevistas, as professoras do AEE fizeram colocações sobre a diversidade de instrumentos avaliativos. Algumas já procuram orientação do AEE para compreender como realizar uma avaliação que atente às singularidades de aprendizagem dos estudantes com TEA. Contudo, ainda esbarramos nas avaliações externas, que, sem nenhuma adaptação, classificam ou até mesmo excluem estudantes com deficiência, subestimando seu potencial cognitivo.

Os PPPs confirmam que a avaliação está em conformidade com a legislação educacional vigente no estado de Pernambuco. O processo de classificação se dá por progressão plena, parcial ou por comprovação de competência em exame especial. Ainda é salientado que, na progressão parcial, são ofertadas oportunidades de ensino em que se observam o desempenho dos alunos para registro nas fichas de acompanhamento, oportunizando momentos diversos para o registro das aprendizagens, superando a abordagem de momentos isolados.

Salientamos que esta pesquisa concorda com a ideia de que a avaliação faz parte de um processo contínuo e processual, em que o discente poderá ter a oportunidade de construir seu conhecimento, tendo a avaliação por instrumento que acompanha seu processo educativo, tal qual uma bússola para orientar os docentes a pensar em suas próximas intervenções pedagógicas.

Quanto aos projetos, está descrito que a avaliação é formativa, pois, mediante diagnóstico e utilização de instrumentos diversos e apropriados, a escola poderá vencer o fracasso e as desigualdades. Os critérios avaliativos são apresentados enquanto base para análise da prática docente, identificação das possibilidades e dificuldades dos estudantes, superação dos desafios no processo de ensino e aprendizagem e aprovação. Esses critérios podem auxiliar no processo de inclusão de estudantes com TEA.

Juntamente com o processo de avaliação, destaca-se que a formação continuada dos docentes é necessária e prioritária. Uma avaliação formativa pressupõe a inclusão, e a formação continuada dará subsídios para lidar com a heterogeneidade das aprendizagens. Mediante a autoavaliação, os docentes poderão regular seu trabalho para compreender e vivenciar a

inclusão em sua plenitude. Nesse entendimento, poderão ofertar, na prática pedagógica, uma avaliação contínua e permanente, com diversidade de instrumentos avaliativos e esclarecendo a concepção de estudante com TEA, incluindo a percepção que outros sujeitos da escola têm sobre ele.

Em síntese, para se chegar a uma concepção de estudante com deficiência enquanto um ser de direitos e deveres, temos que investir na formação do sujeito que irá formar esses estudantes. Conforme Resende (2020, p. 91), concordamos que

Para que a escola concretize a construção de seu projeto, precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto.

Dessa forma, percebemos que as escolas, em seus PPPs, entendem a necessidade de uma formação continuada para os docentes, de modo que eles compreendam que a inclusão educacional de pessoas com TEA é necessária para garantir seu direito de estar e continuar seus estudos na escola. Porém, a concepção de formação de professores na perspectiva inclusiva encontramos apenas em dois dos cinco PPPs.

Na escola 6, identificamos ações pedagógicas, em uma seção específica, no tocante à inclusão. Trata-se das formações permanentes dos docentes, nas quais são abordados temas necessários ao desenvolvimento e melhoria da prática e do processo de ensino-aprendizagem. Busca-se a promoção de atividades que estimulem a participação dos estudantes com deficiência e sensibilizem a comunidade escolar quanto ao respeito, à valorização e o apoio a esses estudantes. Isso ocorre por meio de vivências na semana das pessoas com necessidades específicas mediante palestras, concursos, apresentações, torneios entre outros. Também há momentos de aula-atividade, nos quais se esclarece algo mais específico sobre determinado estudante.

Na escola 2, o tema é tratado em menção ao cumprimento das atribuições de cada funcionário ou segmento escolar. Dentre essas, destacamos, no que compete aos professores, duas ações que garantem uma educação inclusiva: a elaboração e execução de metodologias diferenciadas para conduzir à aprendizagem e o comprometimento com o sucesso de todos os estudantes, visando à melhoria da escola em sua totalidade.

Pelas entrevistas, nas outras escolas, percebemos que as formações docentes se dão em momentos de reuniões pedagógicas, na semana da pessoa com deficiência por meio de palestras, na sensibilização no Dia Mundial de Conscientização do Autismo e nos momentos

de conversas sobre adaptações de atividades e avaliações. Apesar disso, essas situações não se encontram expressas no PPP.

Podemos alegar que a falta de um olhar para a educação inclusiva para pessoas com deficiência nos PPPs se deve ao fato que, em duas das seis escolas pesquisadas, as professoras do AEE têm menos de um ano na função.

Na escuta dos entrevistados, ficou evidenciada a necessidade de formação continuada sobre inclusão educacional para pessoas com deficiência, abrangendo todos os membros da escola e não só os professores do AEE. As falas sustentam que a ETI não está preparada para receber essa diversidade humana, já que a ausência de formações sobre inclusão faz com que os professores de salas regulares não saibam lidar com as diversidades. Essa ausência pode comprometer o trabalho do apoio pedagógico e a qualidade do auxílio nas necessidades específicas. Podemos observar esse fato nos trechos das entrevistas a seguir.

Mas, às vezes, ele [o estudante] não consegue, e a gente tem que respeitar, sempre no limite dele. Nem todos os alunos conseguem se acostumar com a escola integral, porque tem que ter uma dinâmica, o professor tem que estar bem-preparado para esses alunos 'especiais', para que eles se sintam acolhidos (Gestora da escola 1).

Eles [os professores] percebem que os alunos são a primeira vítima do sistema que colocam eles na escola e não dão esse suporte. O professor, ele é a segunda vítima, porque o estado também não dá uma formação para que esse professor possa atuar de uma forma mais efetiva, de uma forma mais dinâmica, que possa viabilizar um melhor ensino e aprendizagem para esse aluno. O estado não deu. Esse ano, todo o dia até o final do ano, e esse ano ainda não ocorreu uma formação para o professor ter pelo menos alguma diretriz inicial e básica para ele atuar com esse aluno (Coordenador da escola 3).

Em razão dessa problemática, Araújo (2016) enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica e permanente sobre os saberes docentes. Os saberes pedagógicos são construídos com base nas relações das diversas experiências docentes e nas relações sociais por eles vividas. As práticas pedagógicas são formuladas ao longo de sua vida profissional e, junto com os conhecimentos da sua experiência enquanto sujeitos atuantes no meio social, reconstruem os saberes pedagógicos.

Também há uma necessidade de formação permanente dos docentes para conhecerem as leis atuais que regem o ensino inclusivo. Sem este conhecimento, os professores acabam materializando-as de forma própria, cada um à sua forma de interpretar, o que pode ocasionar a discricionariedade.

Por fim, trazemos um panorama de cada PPP analisado para conhecer a identidade de cada escola em suas proposições teórico-metodológicas para o atendimento aos estudantes com TEA.

Analisando o PPP da escola 2, verificamos que não há citações específicas sobre o tema inclusão educacional de alunos com deficiência. Esta se dá pelo viés da diversidade existente na humanidade. O tema se verifica ao longo de todo o projeto, não havendo uma seção específica para tratá-lo. Entretanto, a escola o vivencia de forma integral, citando a necessidade de justiça, elevação do pensamento crítico da comunidade escolar para manter princípios de solidariedade, responsabilidade e cooperação nas relações sociais construídas no ambiente escolar. Verificou-se, igualmente, que a temática “inclusão” é debatida na escola mediante a garantia do diálogo enquanto promotor de uma educação de qualidade, que tem o fazer pedagógico relacionado aos aspectos cognitivo e afetivo, superando a visão estreita de um sujeito apenas cognoscente.

No PPP da escola 3, verificamos que o tema inclusão educacional para pessoas com deficiência é expresso em todo o documento, não havendo uma seção específica que detalhe o trabalho do AEE dentro de uma escola de tempo integral. A concepção de inclusão vem juntamente com a concepção de educação apresentada como processo contínuo, interpessoal e sistemático, visando à integralidade de cada indivíduo dentro das diversas especificidades, estabelecendo relações mais saudáveis. Enaltece a inclusão com a concepção de escola ao afirmar que esta é o lugar de curiosidade, descobertas e de potencializar aprendizagens com pleno exercício da cidadania. Por fim, mostra o que é inclusão educacional na concepção de ser humano, afirmando que todo sujeito deve ser compreendido na sua totalidade, considerando-se seus aspectos biológico, psicológico, social e cultural, além de indicar que a aprendizagem deverá contemplar os sentidos existencial, social produtivo e cognitivo do aprendente.

Quanto ao PPP da escola 4, este não é descritivo, não detalhando a vivência da inclusão educacional com estudantes com TEA, nem mostrando o trabalho do AEE na escola. Em alguns pontos, explana que o estudante é desenvolvido na sua integralidade dentro dos princípios de criticidade, inclusão, respeito e cidadania, com atenção à qualidade no ensino e combate à evasão. Com isso, mostra a relevância de um ensino inclusivo com garantia de permanência, mas refere essa demanda para o público em geral, não específico para pessoas com TEA. Uma vez que o estudante com TEA não é citado no PPP, não podemos perceber, nem analisar, se ele é prezado pelos outros sujeitos da escola na análise do projeto.

No documento da escola 5, verificamos que o tema inclusão educacional para pessoas com deficiência não foi mencionado, mesmo contando com professora do AEE, que chegou à escola apenas no mês de maio de 2023. Entretanto, percebemos que a inclusão educacional e a definição do sujeito com TEA dentro da escola vêm expressas na elucidação das concepções de educação, de mundo e de sociedade, descritas no texto. O PPP mostrou que a escola releva a

premissa de que a organização do conhecimento vem dos interesses e da realidade dos discentes e que o enfoque está nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Entende que o conhecimento é construído partindo da problematização de projetos didáticos, buscando a autonomia intelectual. Portanto, um vez que o estudante com TEA esteja inserido no processo escolar dessa instituição, estará garantido o seu direito de acesso e de permanência com qualidade em uma escola que preza pelos direitos de ser e de estar no mundo, com respeito à sua individualidade.

Avaliando o PPP da escola 6, verificamos que há citações específicas sobre inclusão educacional de alunos com deficiência e uma preocupação em garantir que todos eles continuem seus estudos sem desistir devido a diferenças sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais. O tema da inclusão da pessoa com deficiência tem uma seção específica, demonstrando que o estudante não é reduzido apenas à sua deficiência, mas acolhido na sua totalidade e singularidade. A inclusão da pessoa com deficiência é tratada primordialmente, e a educação é vista como direito subjetivo. A comunidade é sensibilizada a valorizar todas as formas de aprendizagem, e os estudantes com deficiência têm a oportunidade de vivenciar uma inclusão plena com adaptações de recursos e metodologias, garantindo a equidade no ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de pessoas com deficiência não se restringe às políticas educacionais que atendem apenas às questões cognitivas. Ela deve abranger toda problemática social e econômica em que o sujeito está inserido, pelo que se entende que o conceito e as ações voltadas à inclusão educacional deverão ter uma abrangência de inclusão socioeducacional.

Em relação à inclusão socioeducacional dos estudantes com TEA, as políticas educacionais deverão começar a considerar as singularidades e necessidades peculiares desses sujeitos, para que as questões de comunicação, de socialização e de apoio sensorial e motor entrem em debate, de modo que sejam contempladas nos quadros normativos, juntamente com as políticas de intersetorialidade, a fim de garantir uma educação com equidade. Isso assegura não apenas o acesso, mas também a permanência, proporcionando uma inclusão em que o sujeito com TEA é um participante ativo.

Diante dessa problemática, a pesquisa teve por propósito mapear as repercussões do PEE/PE (2015-2025) no processo de inclusão educacional de estudantes com TEA em escolas de tempo integral. Para isso, norteamos nossos estudos segundo o objetivo geral de analisar o processo de inclusão educacional de estudantes com TEA e as possíveis repercussões do PEE/PE no âmbito de escolas de tempo integral.

Desse modo, debruçamo-nos sobre o mapeamento do PEE/PE, identificando em suas metas e estratégias as ações de inclusão educacional para estudantes com TEA, em particular na Meta 4, que visa universalizar o acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Também foi analisado o modo pelo qual as diretrizes do PEE/PE são materializadas nas escolas por meio das ações da SEE e das unidades de ensino de Pernambuco. Por fim, também levantamos dados para compreender o reflexo dessas ações na constituição das identidades dos estudantes com TEA e como são concebidos pela comunidade escolar. As representações para tal indagação foi possível dado o aprofundamento da pesquisa em três escolas regulares e três de tempo integral da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Devido à falta de regulamentação do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas de Tempo Integral por meio de quadros legais, foi necessário fazer um comparativo entre o AEE nas escolas de Tempo Integral e nas escolas regulares. Isso deveu-se ao fato de

que as escolas estaduais pernambucanas seguem a normativa já existente²⁶ que regulamenta o AEE no contraturno.

Para analisar o PEE/PE em relação à inclusão educacional de estudantes com TEA e às ações da SEE e das escolas, buscamos compreender a materialização da política. Em vista disso, assumimos a concepção de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva para estudantes com TEA, considerando-a tanto uma política de resistência quanto de mudança de paradigmas. Assumimos, nesta pesquisa, a concepção de estado democrático de direito, no qual os diversos sujeitos têm o poder de fala e suas concepções e demandas podem influenciar as formulações e implementações de políticas públicas de inclusão educacional.

Pelo exposto, tem-se que a pesquisa está alinhada com a concepção de Estado que prioriza a territorialidade, a participação ativa das diversas esferas e as lutas sociais. Essa visão se afasta de ideais de governos que moldam, guiam e dirigem as condutas dos sujeitos por técnicas de dominação, não somente pelas relações de poder do Estado, mas também das relações governamentalizadas pelas instituições estatais.

Assim, ao analisar o mapeamento do PEE/PE com o intuito de identificar como o estado de Pernambuco assegura, por meio das estratégias do plano, a política de inclusão para estudantes com TEA, destacamos que o plano trata a temática por meio da acessibilidade no espaço escolar, do apoio técnico aos municípios, da qualificação dos profissionais da área da educação especial e do financiamento para dupla matrícula dos alunos no AEE. Também garante o AEE na educação infantil, amplia a equipe de profissionais da área da educação especial, assegura a diversidade de instrumentos avaliativos e traz para debate a intersetorialidade no atendimento, mirando o sujeito global. No entanto, essa intersetorialidade não é vivenciada na prática pelo estado, garantindo-se esse direito apenas nas estratégias do PEE/PE.

Contudo, diante da análise feita tendo outras legislações por parâmetro, destacamos três pontos que, apesar de descritos no PEE/PE, não atendem plenamente os direitos das pessoas com TEA. Também pontuamos outras temáticas omissas no plano, que necessitam de uma observação mais detalhada para que essas demandas entrem na agenda do governo e que, no próximo PEE/PE (que entrará em vigência), possam ser contempladas.

O primeiro ponto a ser destacado é que o documento em questão restringe a inclusão escolar às barreiras arquitetônicas e à elaboração de materiais acessíveis, não abrangendo a inclusão socioeducacional dos estudantes com TEA. Esse fato ignora que o mesmo sujeito com

²⁶ Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

TEA pode ter outras demandas sociais e econômicas, além da deficiência, que podem afastá-lo da escola. Por esse motivo, o PEE/PE deve manter o desafio de ampliar o debate sobre a inclusão educacional e a evasão escolar motivada por discriminação socioeconômica e garantir o AEE ao longo da vida, estendendo sua oferta desde a educação infantil até o ensino superior. Igualmente, deve promover a intersetorialidade entre as áreas da educação, saúde e assistência social, proporcionando o desenvolvimento pleno dos sujeitos com TEA.

O segundo ponto a ser verificado no PEE/PE está relacionado à abordagem da educação de tempo integral nas unidades escolares de Pernambuco. Segundo as diretrizes vigentes da SEE do estado, essa educação está associada aos ideais neoliberais, trazendo um currículo voltado às demandas do mercado, a exemplo do empreendedorismo relacionado à competição, em detrimento da cooperação. Demonstra-se com isso que a escola prepara os alunos para as linguagens e as práticas do gerencialismo, afastando-se do modelo de estado de bem-estar social e de uma educação voltada para a formação do sujeito interdimensional. Conseqüentemente, entre os quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer – as escolas do estado de Pernambuco ressaltam no currículo apenas o pilar cognitivo, em detrimento dos outros eixos que tratam da formação humana.

O terceiro ponto que evidenciamos nesta pesquisa é a necessidade de estratégias que ressaltem a importância da garantia de acessibilidade em todo o processo educacional, não só nos processos avaliativos, segundo o PEE/PE. Entendemos que avaliação é processual e contínua, responsável por redirecionar todo o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, o plano deve incluir estratégias que garantam acessibilidade arquitetônica, recursos e metodologias, e não se limitar apenas à avaliação, que não pode ser concebida como algo estagnado, que serve apenas para verificar um produto.

Sobre a análise dos aspectos omissos no PEE/PE, primeiramente ressaltamos a falta de oferta do AEE na EJA. O estado de Pernambuco tem um alto índice de desigualdades sociais e econômicas, acarretando à população o não acesso à educação na idade adequada. Isso causa uma procura significativa na EJA, principalmente de pessoas com deficiência, incluindo as com TEA. Dessa maneira, é crucial que a oferta do AEE na EJA entre em debate, para que se possa garantir esse direito aos cidadãos que necessitam continuar sua formação acadêmica nessa modalidade de ensino.

Outro problema é a desassistência do PEE/PE para a inclusão educacional de pessoas com TEA no ensino superior. Essa omissão compromete a garantia de permanência dos estudantes nessa etapa, uma vez que o transtorno requer determinados suportes, a exemplo de apoio emocional, comunicacional e motor, para evitar prejuízos sociais e, conseqüentemente, a

desistência. O plano em vigência oferta apenas a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva.

Continuando com a análise sobre as omissões do PEE/PE na inclusão educacional de estudantes com TEA, ressaltamos a falta de estratégias no plano que assegurem os direitos conquistados em outras legislações. O primeiro ponto é o apoio pedagógico. O plano deve detalhar suas estratégias, para fornecer suporte educacional aos estudantes, incluindo assistência para questões pedagógicas, de locomoção, alimentação e higienização, esclarecendo a finalidade e quem serão os suportes educacionais desses estudantes, tudo de acordo com o previsto na Lei nº 12.764/2012.

O segundo ponto de omissão no PEE/PE refere-se ao AEE ao longo da vida, respaldado na Lei nº 7.611/2011. Esse atendimento deve ser ofertado de modo complementar ou suplementar e transversal, para garantir uma educação equitativa. Para esse efeito, deve-se considerar as necessidades individuais de cada sujeito, assegurar a transversalidade da educação especial no ensino regular e eliminar as barreiras da exclusão, visando à continuidade dos estudos. Por esse motivo, o PEE/PE deve incluir estratégias com a oferta em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

O terceiro ponto está relacionado à educação sem discriminação, educação de qualidade, tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas consoante a Lei nº 13.146/2015. No PEE/PE que está em vigência, não encontramos estratégias que assegurem esses direitos de forma a proporcionar uma educação equitativa e de qualidade.

Por fim, enfatizamos a importância do acesso, da participação, da aprendizagem e da continuidade nos níveis mais elevados do ensino, conforme assegurado pela PNEEPEI (Brasil, 2008b). Para que isso aconteça plenamente, a política enfatiza a necessidade de formação continuada dos professores do AEE e demais profissionais da educação. Logo, esses pontos, referentes às políticas de continuidade do ensino para PAEE e à formação de professores e profissionais da educação na perspectiva inclusiva, devem ser contemplados por estratégias no PEE/PE.

Também objetivamos conhecer o modo pelo qual as políticas são materializadas no contexto da prática, especificamente das estratégias da Meta 4 do PEE/PE, pelas ações da SEE e das escolas. Acerca das ações desenvolvidas pela SEE, primeiramente podemos ressaltar o Programa Pacto pela Inclusão, em que os municípios podiam contar com o monitoramento e assessoria técnica com o intuito de garantir a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Mas, com a descontinuidade do programa, extinto em 2019, ficou evidente que as políticas não

formuladas com um amplo debate da sociedade civil tendem a uma fragilidade na sua implementação e se tornam políticas de governo intermitentes e voláteis.

As ações contínuas e permanentes desenvolvidas pela SEE estão voltadas para a formação continuada dos professores do AEE, com temas pertinentes à inclusão educacional de estudantes com TEA. Porém, essas formações não são estendidas aos professores do ensino regular, deixando de apresentar aos docentes as estratégias, metodologias e recursos necessários para garantir uma inclusão educacional de qualidade. Devido a essa lacuna, a formação na perspectiva inclusiva para docentes do ensino regular fica a cargo dos professores do AEE de cada escola. As ações da Semana da Pessoa com Deficiência, as formações durante os conselhos escolares e as sensibilizações realizadas durante o calendário inclusivo com toda a comunidade escolar tornam-se os principais momentos formativos para esses docentes.

Salientamos que essas formações desenvolvidas pelo AEE enfrentam os desafios e as adversidades das variadas realidades de cada escola, seja ela regular ou ETI. Esses momentos formativos constituem diretrizes e mantêm a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, levando aos docentes à compreensão de que nesse processo não há erros, o que há são processos diferentes para a construção de diferentes conhecimentos. Espera-se, com isso, que os professores aprendam a criar oportunidades para que cada estudante mostre sua capacidade, valorizando o potencial de cada um.

Contudo, sabe-se que nem todas as escolas têm um professor do AEE e, diante dessa problemática, a formação de uma escola inclusiva deve ser construída por uma gestão democrática. Esta deve possibilitar diálogos com todos os agentes escolares e incluir em seu PPP os fundamentos necessários para uma educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Além dessas ações que materializam as estratégias do PEE/PE, outros pontos desenvolvidos pelas professoras do AEE também constroem as políticas de inclusão socioeducacional para estudantes com TEA, mas ainda estão omissas no plano.

Nas unidades escolares, identificamos ações que mantêm a garantia e a permanência com qualidade para todos os estudantes. Muitas escolas desconhecem o PEE/PE, mas, por conhecimento de outras legislações, elaboram ações que valorizam as subjetividades e as individualidades, tornando os estudantes com TEA sujeitos únicos sem atender aos padrões normatizantes esperados pelo discurso vigente nas diferentes relações de poder.

Dentre as práticas identificadas nesta pesquisa, apontamos a busca, por meios próprios das escolas ou até mesmo do professor do AEE, de recursos tecnológicos de alto e baixo custo para ofertar instrumentos de comunicação alternativa a estudantes com TEA suporte 3 não oralizados. Assim, a infraestrutura das escolas para alcançar uma inclusão educacional plena e

promover a aprendizagem significativa depende dos profissionais de cada escola e de uma gestão democrática que atenda às demandas de toda comunidade escolar.

Outra ação desenvolvida nas escolas, pelas professoras do AEE, é o trabalho com a intersectorialidade, pois conforme já foi debatido, os estudantes não necessitam apenas de políticas de inclusão educacional, mas também de políticas que abranjam as esferas sociais e econômicas. Com a elaboração e encaminhamento dos estudantes para as clínicas de saúde dos municípios, trabalho em conjunto com os postos de saúde e com os conselhos tutelares, as escolas atendem a essa demanda, garantindo que os estudantes possam permanecer na ETI sem que sua permanência seja negligenciada, fator que assegura a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino.

No entanto, a permanência é incumbência do poder público do Estado. No ciclo de políticas, deve existir o acompanhamento na implementação, com a escuta e a participação ativa de quem utiliza tais políticas, para que elas se tornem mais próximas da realidade local.

Diante do exposto, verificamos que o PEE/PE (2015-2025) é uma política que garante o acesso, mas compromete a permanência. Isso se deve à ausência de estratégias que debatam a infraestrutura adequada das escolas, os recursos materiais para atender as singularidades das pessoas com TEA, a disponibilidade de recursos humanos qualificados (professores do AEE e apoio pedagógico em sala de aula) e a formação continuada inclusiva para professores do ensino regular, com a finalidade de compreender a diversificação de recursos e métodos garantindo a individualização do currículo. É igualmente essencial que as formações docentes abordem o PEE/PE e a sua Meta 4, para instigar a capacidade do professor enquanto pesquisador, crítico e reflexivo, e assegurar o direito de fala das pessoas com TEA na escola. O Estado também deve se desvencilhar da meritocracia, abandonando a ideia de uma educação voltada para metas de mercado, e oferecer um ensino voltado para a formação humana.

Diante dos dois últimos fatos apontados, esta pesquisa procurou compreender a concepção do estudante com TEA pelos sujeitos da escola e, com isso, analisar o modo pelo qual a política inclusiva do estado de Pernambuco reflete na constituição do sujeito no ambiente escolar.

O PEE/PE não apresenta estratégias sobre como o AEE deve ser ofertado na ETI e, por esse motivo, as escolas asseguram de forma aleatória o direito do estudante com TEA de estar nesse ambiente. Em vista disso, para realizar os atendimentos, os professores do AEE acabam retirando o aluno de sala em momentos de aulas que julgam menos necessárias. Entre os PPPs analisados, apenas um traz uma seção sobre educação especial e como incluir as pessoas com TEA no ambiente escolar, considerando a acessibilidade, a diversificação dos recursos e metodologias para um currículo único e flexível, e o AEE com o trabalho de intersectorialidade.

Acerca dessa problemática, podemos afirmar que, o estudante com TEA, pelo modo que é concebido nas escolas, é frequentemente reduzido à sua deficiência, com acentuada valorização do diagnóstico clínico. Dessa forma, o que se materializa no sujeito e na sua identidade é apenas o transtorno.

A identidade do estudante com TEA vai sendo construída pelos (pre)conceitos que a sociedade tem sobre ele. São conceitos pré-estabelecidos e tentam moldar o indivíduo com base em padrões homogeneizadores e controladores. Isso lhe tira o direito de se constituir por si próprio, uma vez que lhe é negado o direito de fala e não há momentos de escuta efetiva. A inclusão, muitas vezes, se dá apenas pela ótica do incluídor, resultando em uma construção de identidade baseada em conceitos externos, ou seja, por uma inclusão excludente.

Diante de toda a discussão, podemos ressaltar que um Plano Estadual de Educação, para ser uma política inclusiva, deve ter em conta o discurso da diversidade, olhando para as diferenças. Deve apresentar estratégias que contemplem aprendizagens singulares, embasadas em eixos de interesses, e envolver o processo de ensino-aprendizagem na complexidade do ser único, que é característica própria do ser humano. É essencial erradicar as práticas excludentes que marginalizam e julgam anormal tudo o que é diferente da sociedade hegemônica e homogênea.

O acesso a uma educação equitativa e de qualidade dará meios ao estudante de permanecer, dando continuidade à sua vida acadêmica, superando as desigualdades sociais. Dessa forma, o indivíduo poderá criar suas próprias histórias e alcançar o objetivo de uma educação integral, que permeia a política das ETI: formar cidadãos aptos para a vida com autonomia e preparados para o trabalho, com qualidade de vida.

Depois de todo o exposto, podemos finalizar questionando qual é o desafio para o próximo PEE/PE em relação à inclusão de pessoas com TEA em ambientes escolares regulares ou de tempo integral. A resposta é que a política deverá estar atenta ao acesso, à permanência e à participação plena de cada estudante, considerando suas singularidades e garantindo a aprendizagem com qualidade no ensino regular.

O Estado deverá também fomentar uma política de inclusão que garanta o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas de Tempo Integral para que se construa um entendimento de como este atendimento possa ser ofertado de forma complementar ou suplementar. O PEE/PE deverá também trazer nas estratégias, na Meta 4, sobre a atuação do professor do AEE na ETI para que eles possam compreender que este trabalho estará em articulação com os professores do ensino regular atuando em todos os ambientes da escola assegurando a participação plena dos estudantes com a aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R. de. **Prática Pedagógica inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ALMEIDA, D. B. de; BADALOTTI, G. M. **Acessibilidade e tecnologias assistivas**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM III-R**. São Paulo: Manole, 1989.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM IV-R**. São Paulo: Manole, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli. São Paulo: Manole, 2013.
- ANDRADE, E. F. de. **Sistemas municipais de educação**: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ANDRADE, E. F. de. A Educação Especial nos 25 anos da LDBEN/1996: avanços e retrocessos. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e6/1-28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644465673>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65673/51600>. Acesso: 18 jul. 2023.
- ANTUNES, C. **A prática de novos saberes**. 2. ed. Fortaleza: IMEPH, 2009.
- ARAÚJO, F. M. A. **As representações sociais de pessoas com deficiência dos estudantes do curso de pedagogia**: quando a educação inclusiva interroga a formação docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- ARAÚJO, R. C. T.; DELIBERATO, D.; BRACCIALLI, L. P. A comunicação alternativa como área do conhecimento nos cursos da educação e da saúde. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MACEDO, E. C. de (org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 275-284.
- ARENDDT, H. **O que é política?** 6. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/>. Acesso: 18 jul. 2023.
- ARRUDA, A. L. B. de; ANDRADE, E. F. de. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. *In*: GARCIA, A. V. *et al.* (org.). **Reflexões sobre a pobreza**: educação e assistência: 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 23-63.

AVELINO, R. L.; BISPO, M. O. Inclusão social na escola de tempo integral D. Pedro II na cidade de Porto Nacional – TO. **Revista Interface**, Porto Nacional, n. 8, p. 4-13, out. 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1476>. Acesso em: 20 maio 2022.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **The education debate**. London: Policy Press, 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista brasileira de educação especial**, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qHGvFNccTynQ9c3SY6RrwVD/>. Acesso: 20 maio 2022.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Atividade docente em cena: o foco no atendimento educacional especializado (AEE) para educandos com transtorno do espectro autista (TEA). **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1044>. Acesso em: 20 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. B. PNEE-PEI: **Análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**. 2019. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2643>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BAUMAN, Z. A. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. BPC na Escola. **Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome**, Brasília, DF, 4 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/bpc-na-escola>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2022. Texto compilado.

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar Resultados 2022. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**, Brasília, DF, 8 fev. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do estado de Pernambuco: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_pernambuco_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 62**. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, DF: Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020c.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a globalização na política e políticas educacionais.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

CASASSUS, J. O Papel do Estado. *In*: CASASSUS, Juan (org.). **Tarefas da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 51-66.

CASTRO, J. G. H.; LEITE, E. X.; SILVA, M. G. H. A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto das escolas de tempo integral da rede pública. **ID on line**: Revista de Psicologia, [Jaboatão dos Guararapes], v. 12, n. 41, p. 991-1005, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v12i41.1276>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1276/1866>. Acesso em: 21 maio 2022.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 21 maio 2022.

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

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e pesquisa**, [s. l.], v. 45, e187853, p. 1-18, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfqzqqk3cBv47szKzLpdJWD/>. Acesso em: 21 maio 2022.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DOIS de abril: Dia Mundial de Conscientização do Autismo. **Ministério da Saúde**, Brasília, DF, 1 abr. 2011. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo.html#:~:text=No%20mundo%2C%20segundo%20a%20ONU,para%20uma%20menina%20com%20autismo. Acesso em: 10 ago. 2021.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26413>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/26413>. Acesso em: 21 maio 2022.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUTRA, P. F de V. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ESCOLA do Legislativo forma professores para educação inclusiva. **ALEPE**, Recife, 7 jun. 2016. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/2016/06/07/escola-do-legislativo-forma-professores-para-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a Genealogia e História. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II**: arqueologias das ciências e histórias dos sistemas de pensamentos. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 260-281.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. edição. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, M. A. P. **TEA Transtorno do Espectro Autista**: Anotações para reflexão na educação inclusiva. Jundiaí: Suinara, 2019.

GALLO, S. Políticas de diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 21 maio 2022.

GAUDERER, E.C. **Autismo na década de 80**: uma atualização para os que atuam na área. Do especialista aos pais. 2. ed. São Paulo: ALMED, 1986.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sYkWHBfFgPYZphq67GDrGJF/>. Acesso em: 20 maio 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2019.

GILBERG, C. Infantile autism diagnosis and treatment. **Acta Psychiatr Scand**, [s. l.], v. 81, n. 3, p. 209-215, Mar. 1990. DOI: 10.1111/j.1600-0447.1990.tb06482.x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2188477/>. Acesso em: 20 maio 2022.

IBGE. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, Rio de Janeiro, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 20 out. 2024.

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

LANZNIK, M. C. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Amálgama, 2004.

LEITE, M. N.; RÉGIS, H. R. Sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18 n. 3, p. 844-864, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8653169>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653169>. Acesso em: 21 maio 2022.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. A aplicação na prática: evolução e interação das grelhas de análise. *In*: LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène (org.). **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 49-107.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, [s.

l.], n. 40, p. 11-15, out. 2002.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 21 maio 2022.

LOPREATO, F. L. C. Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios. **Economia e Sociedade**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 1-41, 2022.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019. p. 11-38.

MACENA, J. de O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-132, out./nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngnmmxxCz57CJD4LMwfCb/>. Acesso em: 21 maio 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MATISKEI, A. C. R. M. Política pública de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/>. Acesso em: 21 maio 2022.

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MULLER, P.; SUREL, Y. A gênese da Ação Pública. In: MULLER, P.; SUREL, Y. (org.). **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. p. 51-74.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2020. p. 95-130.

ORRÚ, S. E. **O re-inveitar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

PERNAMBUCO. Educação Inclusiva – inclusiva. **Secretaria de Educação e Esportes do Governo de Pernambuco**, Recife, [2022]. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 22 maio 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015**. Dispõe sobre a proteção e os

direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Recife: ALEPE, 2015a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Recife: ALEPE, 2015b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PIMENTA, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com transtorno de espectro autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/>. Acesso em: 20 maio 2022.

REIS, O. A. **Atendimento educacional especializado na Educação Física: experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

RESENDE, L. M. G de. Paradigma-Relação de poder- Projeto político pedagógico: dimensões indissociáveis de fazer educativo. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2020. p. 53-64.

RIBEIRO, E. N. **Retratos de um professor universitário surdo: experiências frente os paradoxos da inclusão/excludente educacional**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/>. Acesso em: 20 maio 2022.

RUTTER, M. Diagnosis and definitions of childhood autism. **J. Autism dev. Disord.**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 139-161, 1878.

RUTTER, M.; SCHOPLER, E. Classification of pervasive developmental disorders: some concepts and practical considerations. **J. Autism dev. Disord.**, [s. l.], v. 22, p. 459-482, 1992.

SANTANA, M. Z. de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltadas para o estudante com deficiência: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. Tese de doutorado. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTIAGO, M. E. O Projeto Político Pedagógico da Escola como instrumento de gestão democrática. *In*: MACHADO, L. B.; SANTIAGO, E. **Políticas e Gestão da Educação**

Básica. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. p. 172-184.

SANTOS, J. V. M.; MENDES, C. L. de A.; FREIRE, M. A. R.; CORRÊA, R. L. **Cartilha Transtorno do Espectro do Autismo.** Recife: ALEPE, [2016]. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/Flip/index.php?dataatual=cartilha-autismo#/cartilha-autismo/28>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, M. L. A. dos; ANDRADE, E. F. de. Acessibilidade e inclusão escolar: concepção e perspectivas. *In:* ANDRADE, E. F. de; ARRUDA, A. L. B. de (org.). **Política educacional e desigualdades sociais no Brasil:** contextualizações e posicionamentos. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 259-273.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. *In:* MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 77-82.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V. Educação integral e educação inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., São Cristóvão, 2012. **Anais Eletrônicos** [...]. São Cristóvão: UFS, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/21/27.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, K. C. D. **Atendimento educacional especializado:** uma proposta pedagógica de apoio a professores de ciências da natureza. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/34252>. Acesso em: 20 maio 2022.

SOTERO, M. da C.; CUNHA, E. B. J.; GARCIA, V. A. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cad. CEDES**, [s. l.], v. 39, n. 108, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219694>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yBb66YFSs/abstract/>. Acesso em: 15 maio 2022.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, D. S. R. **Lucas, presente!:** por uma inclusão escolar das crianças com transtorno de espectro do autismo que ultrapasse o prescrito na políticas públicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/36186>. Acesso em: 20 maio 2022.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. de F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/>. Acesso em: 22 maio 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.** Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 21 maio 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 maio 2022.

TOMARA. Intérprete: Alceu Valença. Compositores: Alceu Valença e Rubem Valença Filho. *In*: SETE desejos. Intérprete: Alceu Valença. [S. l.]: Emi-Odeon Brasil, 1992. 1 CD, faixa 6.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2020. p. 11-36.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 maio 2022.

WANDERLEY, A. T. de A. A.; SOUZA, F. R.; CAVALCANTE, T. C. F. A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar. **Cadernos de Pesquisas**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2022. Disponível: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13769>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WHO. Autism. **World Health Organization**, [s. l.], 15 Nov. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 22 fev. 2023.

APÊNDICE A – FOTOS DAS ESCOLAS

FOTOS DA ESCOLA 4



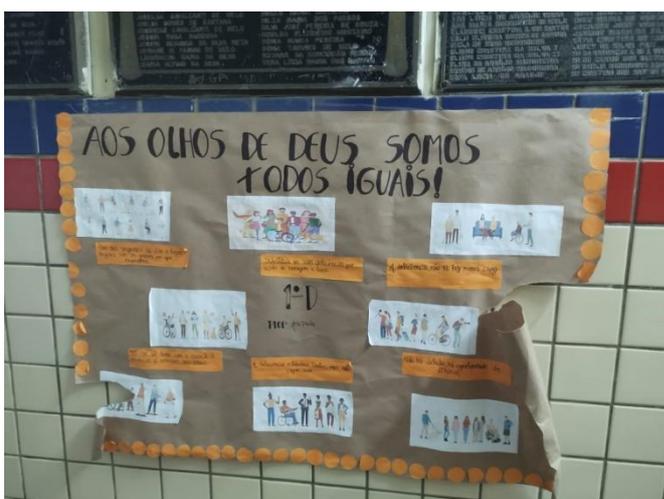
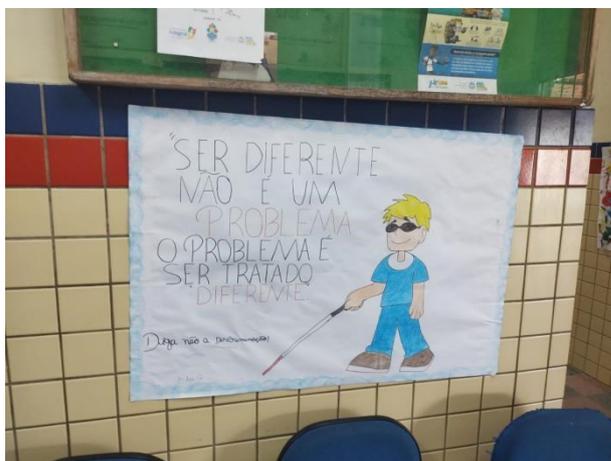
FOTOS DA ESCOLA 6



APÊNDICE B – FOTOS DAS AÇÕES ESCOLARES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL



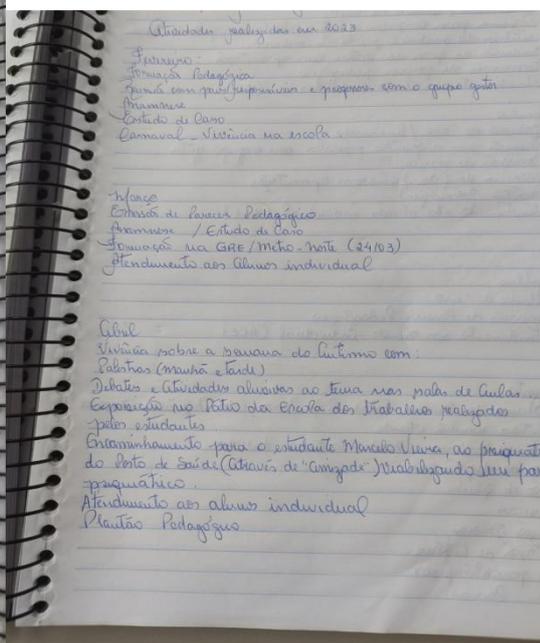
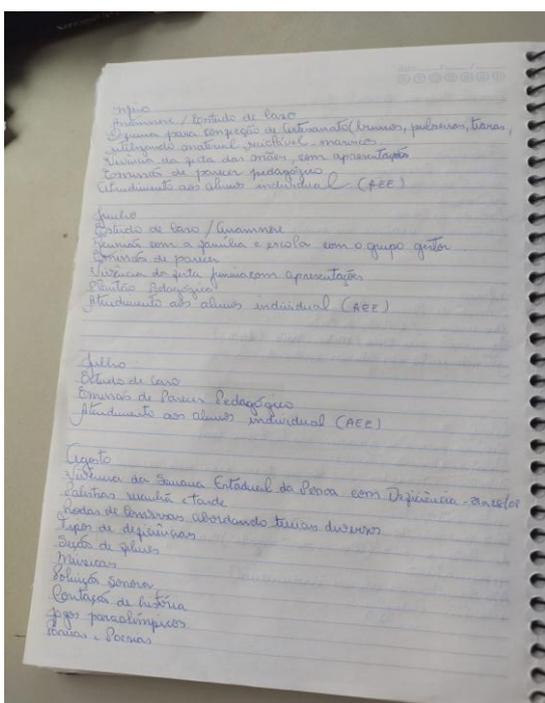
FOTOS DA ESCOLA 3 - SEMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

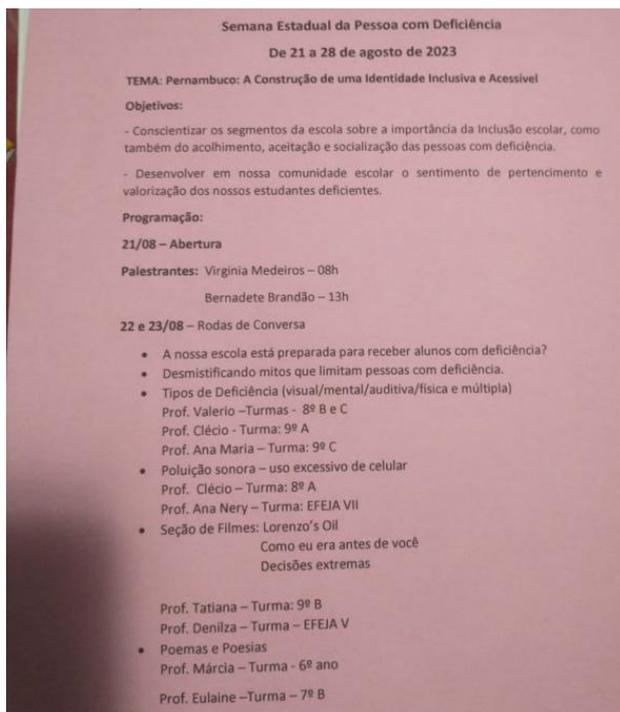


FOTOS DA ESCOLA 4 - DIA MUNDIAL DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O AUTISMO, PLANO DE AÇÃO E PLANEJAMENTOS



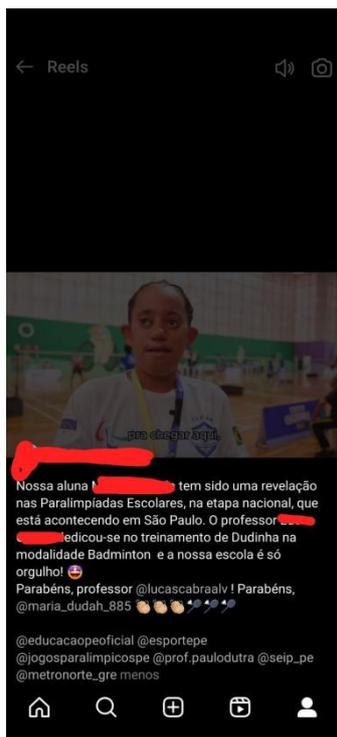
Palestra sobre o Autismo - Turno: Manhã





FOTOS DA ESCOLA 6 - SEMANA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ALUNA ATLETA DAS PARALIMPIADAS





APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação dos sujeitos

- a. Codinome e idade;
- b. Formação acadêmica. Quanto tempo de formado? Exerce ou exerceu outra atividade na área de educação?
- c. Tempo de serviço na rede Estadual de educação.
- d. Função que exerce atualmente e o tempo de atuação.
- e. Teve formação continuada sobre inclusão educacional para estudantes com TEA? Como são ofertadas?

Perguntas

Para melhor diálogo a entrevistadora irá explicar sobre Plano Estadual de Educação e a Meta 4, específica sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência.

1. Em sua atuação na rede estadual de educação, como percebe a relação entre o PEE/PE e a educação inclusiva de pessoas com deficiência?
2. Como é contemplada o processo de inclusão educacional no PPP da escola?
3. Na sua opinião, em que sentido a escola de tempo integral dialoga ou não a inclusão escolar de estudantes com TEA?
4. Como são ofertadas as formações continuadas sobre inclusão e a disponibilização de materiais didáticos e tecnologias assistivas que viabilizam a inclusão?
5. A escola conta com apoio pedagógico do AEE? Como e onde são realizados os atendimentos para estudantes com TEA?
6. Na sua opinião, quais as mudanças nas legislações que deverão ocorrer para se efetivar e materializar as políticas públicas de inclusão e garantir educação de qualidade para todos?
7. Quais as ações da escola para inclusão de estudantes com TEA?
8. Como é entendido o AEE na ETI?