



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

DEIVID PEREIRA GOMES

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA - CE**

FORTALEZA

2024

DEIVID PEREIRA GOMES

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G613a Gomes, Deivid Pereira.
Avaliação da política pública de educação inclusiva em uma escola de ensino médio de Fortaleza - CE /
Deivid Pereira Gomes. – 2024.
179 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.
1. Avaliação de Políticas Públicas. 2. Educação Inclusiva. 3. Pessoa com Deficiência. 4.
Neurodivergente. I. Título.

CDD 320.6

DEIVID PEREIRA GOMES

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovado em: 10/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Jadson Franco Moreira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todos os educadores que me mostraram o mundo mágico das palavras e do conhecimento!

AGRADECIMENTOS

Mais um dos muitos ciclos que conformaram a minha vida está encerrando-se e, como sempre, deixando abertas portas que me levarão a outros lindos lugares e a mais doces objetivos, numa caminhada que tem sido, e eu espero que continue a ser, muito feliz.

Inicialmente, agradeço a Deus, por ser tão bom para mim e para os meus! Obrigado, Senhor, especialmente pelo que tem feito nos últimos anos! À espiritualidade e às forças cósmicas, que trazem tantas inquietações filosóficas para o meu ser!

A minha mãe, Hilnar, e ao meu pai, Raimundo, por me amarem e me fortalecerem tanto desde sempre! Obrigado por tudo e por tanto! Amo-os mais que a mim.

Obrigado, Daniele, minha irmã, por ser tão especial para mim! Te amo!

Obrigado, Tia Fátima, por sempre me ajudar nos momentos em que mais precisei! A senhora é uma mãe para mim.

Obrigado, Mychelson, amigo de uma vida toda, que se parece tanto comigo em tantas coisas! Você merece ser muito feliz! Muitos anos de vôlei e sorrisos para nós!

Ao meu amigo Fabrício, por sempre estar presente! Parabéns pelos seus muitos talentos e pela força que tem dentro de si! Obrigado por ser e existir na minha vida!

Obrigado, Jadson, uma pessoa de luz que me inspira a ser melhor, mais prático, mais organizado, mais profissional! Amo a sua vida!

Elton, obrigado, por ser tão bom comigo! Um amigo que só me faz bem! Alguém que admiro tanto, por ser tão forte, tão batalhador! Você merece o mundo!

Obrigado, Luana, meu amor, pela amizade e carinho! Você me faz tanto bem! Quero te ver sempre feliz! Você é a melhor profissional desse Ceará na sua arte de fazer arte!

Obrigado, Professora Kelly, por ter aceitado orientar este trabalho! Sua disponibilidade e gentileza foram fundamentais para o término dessa pesquisa!

Agradeço à UFC, meu segundo lar, minha Alma Mater! Obrigado, meu amado Curso de Letras! Não me vejo longe de seus campus, de seus prédios, de seus espaços de convivência! Muito do que sou, devo a essa instituição. Estando lá, sou muito feliz!

“...Tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Fernando Pessoa

RESUMO

A avaliação da Política Pública de Educação Inclusiva, em tempos de afirmação dos direitos de estudantes com deficiência e neurodivergentes, é uma necessidade no Brasil, visto que a inclusão deve ocorrer no cotidiano escolar e não apenas suscitar debates que não se convertam em ações efetivas. Nesse sentido, esta pesquisa teve como fulcro avaliar a materialização da Política Pública de Educação Inclusiva no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência e neurodivergentes de uma escola de Ensino Médio de Fortaleza-Ceará. Desse modo, buscou-se apreender e avaliar se e como ocorria a inclusão de tais estudantes, por meio de ações e projetos desenvolvidos pelos gestores e pelo corpo docente para viabilizar o processo educativo, a partir da observação de fatores facilitadores do acesso, da permanência e da promoção escolar, tendo em vista parâmetros relacionados à formação docente, à existência de acessibilidade na instituição, à disponibilização de recursos diversos e à integração destes estudantes na rotina da escola. Realizou-se uma pesquisa avaliativa, ancorada em uma abordagem qualitativa, do tipo observação participante, com auxílio do instrumento caderno de campo. A partir disso, por meio da observação da rotina de gestores, professores e alunos com deficiência e neurodivergentes, e também por meio da análise do conteúdo e do contexto político-institucional, buscou-se encontrar nos elementos observados e nas falas espontâneas dos sujeitos se, de modo consciente ou inconsciente, percebiam-se alcançados e incluídos pelas Políticas Públicas de Educação Inclusiva e se essas políticas integram-se na realidade daquela escola. Além disso, valorizando um olhar ampliado sobre o objeto de pesquisa, buscou-se observar também a percepção dos gestores e educadores acerca da legislação que normatiza essas políticas no Brasil. Isso no intuito de observar se tais dispositivos legais orientavam a atuação dos profissionais, sendo incorporados na prática docente e favorecendo um ensino que valoriza a diversidade humana e opõe-se à exclusão estudantil. Assim, tendo em vista os dados encontrados, a avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008), foi o modo escolhido para a apreensão das diferentes camadas que conformam o fenômeno em análise. Como achado principal deste estudo, pode-se afirmar que o Estado não respeita a legislação afirmativa dos direitos das pessoas com deficiência e neurodivergentes, dificultando sua plena participação social e, conseqüentemente, sua inclusão na escola e nos demais âmbitos sociais.

Palavras-chave: avaliação de políticas públicas; educação inclusiva; pessoa com deficiência; neurodivergente.

ABSTRACT

The evaluation of the Public Policy for Inclusive Education, in times of affirmation of the rights of students with disabilities and neurodivergent people, is a necessity in Brazil, since inclusion must occur in everyday school life and not just raise debates that do not convert into effective actions. In this sense, this research aimed to evaluate the materialization of the Public Policy for Inclusive Education in the teaching-learning process of students with disabilities and neurodivergent people at a High School in Fortaleza-Ceará. In this way, we sought to understand and evaluate whether and how the inclusion of such students occurred, through actions and projects developed by managers and teaching staff to make the educational process viable, based on the observation of factors that facilitate access, permanence and school promotion, taking into account parameters related to teacher training, the existence of accessibility at the institution, the availability of various resources and the integration of these students into the school routine. An evaluative research was carried out, anchored in a qualitative approach, of the participant observation type, with the help of the field notebook instrument. From this, through observation of the routine of managers, teachers and students with disabilities and neurodivergent people, and also through the analysis of the content and the political-institutional context, we sought to find in the observed elements and in the spontaneous speeches of the subjects whether consciously or unconsciously, they perceived themselves to be reached and included by Public Inclusive Education Policies and whether these policies are integrated into the reality of that school. Furthermore, valuing a broader view of the research object, we also sought to observe the perception of managers and educators regarding the legislation that regulates these policies in Brazil. This was done in order to observe whether such legal provisions guided the actions of professionals, being incorporated into teaching practice and favoring teaching that values human diversity and opposes student exclusion. Thus, in view of the data found, the in-depth assessment, developed by Rodrigues (2008), was the method chosen to understand the different layers that make up the phenomenon under analysis. As the main finding of this study, it can be stated that the State does not respect legislation affirming the rights of people with disabilities and neurodivergent people, hindering their full social participation and, consequently, their inclusion in school and other social spheres.

Keywords: evaluation of public policies; inclusive education; person with disability; neurodivergent.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidades no entorno da instituição escolar.....	127
Figura 2 – Corredor da sala de Educação Especial.....	133
Figura 3 – Refeitório da escola.....	136
Figura 4 – Pátio externo.....	137
Figura 5 – Corredor superior.....	138
Figura 6 – Corredor inferior, com destaque para o piso podotátil desgastado.....	139
Figura 7 – Rampas centrais da escola.....	140
Figura 8 – Banheiro adaptado: vaso sanitário.....	142
Figura 9 – Banheiro adaptado: chuveiro e pia.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da avaliação hegemônica e da avaliação em profundidade.....	40
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIVD	Atividade Instrumental da Vida Diária
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEB	Câmara de Educação Básica
CERE	Centro Educacional de Referência
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CMF	Câmara Municipal de Fortaleza
COEDH	Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	Educação Profissionalizante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação

NAAH/S	Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
NBR	Norma Brasileira
NG	Núcleo Gestor
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROIFES	Federação dos Professores dos Institutos Federais de Ensino Superior
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
2.1	Políticas Públicas no Brasil: um breve histórico	32
2.2	A Perspectiva Qualitativa na avaliação das políticas públicas em contraposição ao Modelo Positivista.....	34
2.3	O Enfoque Contra-hegemônico na avaliação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva por meio da Avaliação em Profundidade.....	36
2.4	A Observação Participante e a pesquisa avaliativa qualitativa da Política Pública de Educação Inclusiva.....	42
2.5	O percurso metodológico da avaliação qualitativa.....	48
2.5.1	<i>Avaliando a Política Pública de Educação Inclusiva.....</i>	48
2.5.2	<i>Fonte para coleta de dados.....</i>	50
2.5.3	<i>Análise dos dados.....</i>	52
3	A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	54
3.1	Políticas Públicas no Brasil: revisão da literatura.....	54
3.2	Um olhar sobre a Política Pública de Educação Inclusiva no Brasil.....	61
3.3	A Pessoa com Deficiência e a Neurodiversidade sob a ótica neoliberal.....	70
3.4	A formação docente como instrumento de inclusão social.....	79
3.5	O uso das TIC na educação: inclusão das pessoas com deficiência e dos indivíduos neutodivergentes.....	83
3.6	A questão da acessibilidade como afirmação do direito à inclusão escolar..	88
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A POLÍTICA EM PROFUNDIDADE.....	92
4.1	Política Pública de Educação Inclusiva: uma análise do Conteúdo e de seu Contexto de Formulação.....	92
5	OBSERVANDO A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CHÃO DA ESCOLA.....	122
5.1	Pelos corredores da escola.....	122
5.2	A questão da acessibilidade.....	129

5.3	Conhecendo os atores da escola.....	142
5.4	Na sala de aula.....	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	180

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido temática central de discussões importantes nos últimos anos, especialmente no que diz respeito à garantia dos direitos educacionais para pessoas com deficiência e pessoas neurodivergentes. No contexto brasileiro, diferentes leis e políticas foram implementadas no sentido de promover a inclusão, destacando-se, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A respeito de tais dispositivos legais, urge ressaltar sua importância para a constituição dos direitos dessas pessoas ao longo dos anos no Brasil, representando, assim, um progresso quanto à conquista de direitos. Todavia, sem esquecer que os mesmos, como é o caso da LDB, por exemplo, já nasceram sob os auspícios do mercado neoliberal, o qual buscou, neste instrumento, por meio de seu poder de barganha e da instrumentalização do Estado, defender os interesses das elites conservadoras quanto à manutenção de um sistema educacional desigual, que não se importa com a visão de uma educação realmente transformadora da realidade social, a partir da transformação das realidades dos mais pobres e excluídos (Gentili, 2000).

Trata-se aqui de um projeto consciente e programático de construção de uma educação entendida como ferramenta para garantir, de forma prioritária, a formação superficial de uma mão de obra numerosa, barata e descartável, necessária para alimentar o sistema capitalista conservador, hegemônico e excludente, de acordo com os interesses em voga em cada momento histórico (Gentili, 2000).

A importância de tal debate reside na necessidade de superar barreiras históricas, culturais e econômicas que perpetuaram a exclusão desses grupos e que ainda permanecem fortes na sociedade. Destarte, é fundamental compreender que a inclusão não é apenas uma questão de legislação, mas trata-se também, na atualidade, da necessidade de uma transformação profunda na estrutura educacional e na cultura da sociedade brasileira.

Nesse sentido, visando contornar tais barreiras, estudos apontam para os benefícios da inclusão escolar não apenas para os alunos com deficiência e neurodivergentes, como também para todos os membros da comunidade escolar, pois a interação entre estudantes com diferentes referências, habilidades e características contribui para um ambiente mais diversificado e enriquecedor, promovendo a empatia, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo a única forma de romper, mesmo que de modo lento, com o círculo vicioso da exclusão (Cabral; Marin, 2017).

Mantoan (2015) destaca a relevância de uma educação inclusiva que considere as necessidades individuais de cada estudante, capaz de proporcionar adaptações curriculares e estratégias pedagógicas que permitam a participação plena de todos, a partir do reconhecimento das singularidades e necessidades próprias de cada pessoa.

Além disso, é necessária uma abordagem docente diferenciada e inclusiva na atuação cotidiana no espaço escolar, como defendido por Ferreira (2021), que ressalta a importância de reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educacional e garantidor dos direitos dos estudantes.

No entanto, deve-se reconhecer os desafios enfrentados no Brasil para efetivar a inclusão escolar, a qual deve ser fomentada por meio de políticas públicas de educação inclusiva, pois questões como a falta de estrutura física adequada, a carência de recursos materiais, a formação insuficiente de professores e gestores educacionais e a resistência de alguns setores da sociedade (inclusive de entes do universo da educação) ainda representam obstáculos significativos a serem vencidos para garantir uma presença protagonista de pessoas com deficiência e neurodivergentes nos espaços educacionais e, conseqüentemente, na sociedade de uma forma geral.

Nesse contexto, é pertinente fortalecer a sensibilização da população sobre a inclusão, na medida em que tal ação pode vir a pressionar o Estado a promover mudanças efetivas na política educacional (Alias, 2016). Assim, a participação ativa de pais, educadores, pesquisadores, agentes da administração pública, lideranças políticas e organizações não governamentais é essencial para promover uma conscientização coletiva que transcenda o âmbito escolar.

No contexto da diversidade humana, os termos pessoa com deficiência e pessoa neurodivergente têm sido cada vez mais utilizados para descrever grupos de indivíduos com características específicas que os distinguem daqueles e daquelas que fazem parte da chamada norma padrão estabelecida pela sociedade. Norma esta que tem sido criticada por reforçar a exclusão social existente numa sociedade que valoriza o utilitarismo e a padronização das pessoas, fragilizando as noções de subjetividade e diferença humana (Cunha, 2019).

Segundo o art. 2º da Lei nº 13.146/2015, pessoa com deficiência é o indivíduo que tem “...impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). São exemplos de deficiências a cegueira, a surdez, a paralisia física, a tetraplegia, entre outras.

Já o entendimento sobre o indivíduo neurodivergente, segundo Armstrong (2010), é algo mais recente na história humana, sendo ainda um tema desconhecido por muitas pessoas e que precisa ser debatido expressivamente na sociedade (Ortega, 2008). Ele refere-se a alguém cujo funcionamento cognitivo, emocional e comportamental diferem do considerado típico e, portanto, do esperado da grande maioria de pessoas que conformam a população.

Ou seja, trata-se da pessoa que recebe e processa os estímulos, comporta-se e relaciona-se diferentemente dos demais indivíduos, exteriorizando emoções, sentimentos e condutas de modo diverso, seja pela maneira de falar, andar, observar, escutar ou relacionar-se com os outros (UNESCO, 2017). Portanto, são indivíduos cujo funcionamento cerebral difere do que é considerado típico ou neurotípico na sociedade.

Apesar de não existir definição exata, nem muito menos totalizante a respeito destes, entende-se que as pessoas neurodivergentes formam um universo amplo de condições diferenciadas¹. Entre elas, podem ser citados os autistas, aqueles que convivem com síndrome de Asperger, pessoas que têm o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os disléxicos, por exemplo (Armstrong, 2010).

No Brasil, segundo dados do mais recente censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2022, estima-se a existência de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade que vivem com algum tipo de deficiência. Portanto, mais de 8% da população brasileira é formada por pessoas com deficiência (IBGE, 2022). Isso sem contar o número de pessoas neurodivergentes, sobre o qual não há estudos capazes de quantificar com exatidão o total de pessoas que vivem com tais condições.

Todavia, de acordo com Araújo (2023), segundo pesquisas do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, estima-se que, a cada 54 crianças, 1 é autista. Assim, há uma massa populacional bastante expressiva formada por neurodivergentes.

Desse modo, tais grupos conformam importante parcela populacional, a qual precisa ser assistida por políticas públicas de caráter inclusivo, imprescindíveis para a integração social, enfrentando, desse modo, os estigmas provocados por uma mentalidade capacitista ainda presente no país.

¹ Cada uma dessas condições é caracterizada por padrões únicos de funcionamento cerebral, que podem afetar a maneira como uma pessoa processa informações, interage socialmente, regula suas emoções e se comporta em diferentes contextos da vida diária, sejam eles os mais simples ou aqueles que requerem do indivíduo uma maior capacidade de enfrentamento de situações mais complexas (UNESCO, 2017).

Ratificando esta afirmação, segundo Mendes, Costa e Denari (2022), o processo de estigmatização social dessas pessoas é uma realidade cotidiana, complexa e multifacetada, calcada em preconceitos, posturas negativas e práticas excludentes rotineiras, que ocorrem nos diferentes âmbitos da vida dessas pessoas, como nos espaços escolares. Tais estigmas resultam em discriminação e desigualdade de oportunidades, dificultando a plena participação dessas pessoas, tornando-os marginais à centralidade das vivências sociais mais importantes.

Nesse panorama de uma sociedade capacitista, a padronização dos corpos considerados saudáveis e adequados, a valorização da normatividade e a busca contínua pela produtividade capitalista marginalizam aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos e desejados de funcionamento físico, mental ou comportamental (Mendes; Costa; Denari, 2022), constituindo uma sociedade em que algumas pessoas têm mais valor que as outras.

E tal pensamento excludente tende a refletir-se também dentro dos espaços educacionais, os quais, muitas vezes, destacam-se por prezarem pela prática da competição e, conseqüentemente, pela comparação dos resultados dos discentes.

A respeito de como o capacitismo se processa na sociedade, confirmando o ideário de que pessoas com deficiência e neurodivergentes são dependentes, inferiores e incapazes, ao reforçar uma estereotipia negativa e limitante das oportunidades de participação social, e econômica desses indivíduos, temos:

O capacitismo é expresso por meio de atitudes intencionais ou não, internalizadas pela sociedade. Muitas vezes insultuosas, quer seja de forma direta, como a utilização de termos pejorativos, olhares ofensivos, afastamento corporal; quer seja de forma velada, disfarçada de comportamentos protetores, piedosos, bem como a formulação de exaltações à capacidade de superação ou algo similar, a cultura capacitista se faz presente. Todas essas formas discriminatórias, contribuem para o efeito de sentido pretendido, ou seja, consolidação do imaginário social existente que relaciona determinados públicos, à fragilidade, incapacidade e dependência. (Mendes; Costa; Denari, 2022, p. 3),

Destarte, independentemente de tal dinâmica vigente na sociedade, existe um grande número de pessoas com deficiência e com neurodiversidade, as quais necessitam ser incluídas, por meio das políticas públicas, entre elas as políticas educacionais. Trata-se aqui de um importante direito a ser observado. E para que isso ocorra, é necessária a atuação do Estado e a cobrança e a luta por parte da sociedade civil organizada, das pessoas com deficiência e de todos aqueles e aquelas que trabalham em prol de uma causa social fundamental (Cunha, 2019).

Nos estados democráticos de direito, como deve ser o Brasil, há que se discutir e avaliar constantemente tais políticas, buscando que elas sejam efetivamente implantadas, valendo-se da contribuição dos diferentes atores sociais destinatários de suas emanções

legalmente positivadas, fazendo com que as mesmas sejam capazes de promover mudanças sociais visíveis e realmente inclusivas.

Foi a observação de tais indivíduos, como professor, convivendo com pessoas com deficiência e neurodivergentes, que despertou em mim o desejo da feitura desta pesquisa. Tal intento fortaleceu-se a partir do advento da Pandemia Covid-19², ao perceber as dificuldades de acesso e participação dos estudantes considerados padrão durante as aulas virtuais. Se estes estavam enfrentando dificuldades, possivelmente os estudantes neurodivergentes e com deficiência também estavam vivenciando o evento com limitações importantes.

Com o advento da pandemia, o aprendizado e o rendimento dos estudantes seriam prejudicados. Além disso, discentes, gestores, docentes e demais trabalhadores da educação viram suas rotinas serem alteradas devido à necessidade de adaptação à nova sistemática imposta pela doença. O trabalho à distância, o isolamento, o uso intensivo de tecnologias, a necessidade de revisão das formas de avaliação e o medo do adoecimento, que poderia causar a morte, além das mortes de pessoas próximas, causaram sérias marcas na saúde mental dessas pessoas, prejudicando, especialmente, os estudantes (Santana; Borges Sales, 2020).

A respeito disso, pode ser destacada a pesquisa Avaliação do Futuro, um mapeamento realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna³. Desenvolvido com a participação de 642 mil alunos cadastrados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o estudo

² O final do ano de 2019 marcou uma das mais graves crises sanitárias da história. Em 31 de dezembro daquele ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) alertou o mundo sobre o surgimento de uma nova cepa de coronavírus, o SARS-CoV-2, até então não identificado em seres humanos. Nos meses seguintes, a dinâmica relacional mundial foi alterada, sendo necessária a adoção de medidas drásticas de isolamento, como o lockdown, com o objetivo de impedir a rápida disseminação da doença - a Covid-19, responsável pela morte de milhões de pessoas ao redor do planeta. Assim, medidas como o isolamento social e o lockdown fizeram com que mais de 850 milhões de estudantes fossem obrigados a se distanciarem das salas de aula de escolas, universidades, centros formativos, cursos livres, entre outros, causando sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem numa escala global (ONU, 2020).

³ Ressalta-se que o Instituto Ayrton Senna é uma organização brasileira voltada aos estudos da educação, sendo que seus levantamentos e pesquisas são valorizados e incentivados pelas instituições estatais, como a Secretaria de Educação de São Paulo, parceira no estudo acima citado. Todavia, é necessário realizar um contraponto, pois tal instituição tem como objetivo impregnar na educação brasileira a visão neoliberal, privatizante e fomentadora de um empreendedorismo que não é capaz de responder às necessidades de emprego e renda da população. Tal realidade demonstra o quanto o Estado brasileiro é influenciado pelo poder econômico na tomada de decisões e na construção das políticas públicas (Fernandes; Ramos Monte, 2022). E não apenas a instituição há pouco citada, como também os organismos multilaterais internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros, interferem com frequência nas políticas públicas de educação brasileira. Segundo Leite, Borges e Faustino (2021), sob a falsa retórica de estarem tentando ajudar no combate à pobreza e à desigualdade, por meio da educação, buscam, na verdade, manter o controle político da burguesia internacional sobre os processos educativos e formativos nacionais, direcionando-os para a formação do capital humano voltado para o trabalho, sem um compromisso real com a emancipação humana com vistas à inclusão.

constatou que dois de cada três estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual paulista relataram sintomas de depressão e ansiedade; 18,8%, por sua vez, referiram o sentimento de esgotamento e pressão; e 18,1% disseram perder totalmente o sono por conta das preocupações e medos advindos do panorama pandêmico.

Partilhando de tais fragilidades, presos em casa, devido ao lockdown, mentalmente adoecidos, sobrecarregados fisicamente pelas pressões da nova forma de trabalho e tentando fugir da contaminação, os professores buscaram meios para continuar interagindo com os estudantes. Os meios utilizados, prioritariamente, foram as tecnologias da informação e comunicação (TIC), as quais foram necessárias para a continuidade do processo educativo naquele período histórico (Amaral; Vries, 2020).

Assim, os educadores aprenderam técnicas que os levaram a prestar virtualmente seu trabalho docente, pesquisando aplicativos e softwares e comprando equipamentos de hardware que ajudassem a construir aulas virtuais interessantes, atentando para alguma novidade que incrementasse os momentos de convivência síncrona e as atividades assíncronas passadas para os estudantes, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 2022).

Foi nesse período da pandemia que atentei para o trabalho de duas docentes das turmas de Educação Especial da escola onde trabalho. Ambas utilizavam aparelhos celulares e aplicativos no ensino de seus alunos, pessoas com deficiência e neurodivergentes, utilizando as tecnologias, atuando de uma forma inesperada e ressignificando seu papel na docência.

Elas não estavam simplesmente buscando manter a frequência dos estudantes nas aulas virtuais, mas sim promovendo a inclusão tecnológica e, conseqüentemente, o protagonismo desses estudantes num momento histórico importante. Isso se deu no contexto de incertezas causado pela pandemia. E apesar das limitações, esses estudantes conseguiam interagir positivamente com as duas educadoras, dando retorno das atividades e dinâmicas propostas, considerando-se, logicamente, suas limitações.

A partir de tal observação, a qual ajudou a fortalecer inquietações que já há alguns anos eu trazia comigo, após o período mais letal da pandemia, quando retornamos às salas de aula, no final do mês de outubro de 2022, minha atenção para a questão da inclusão na escola onde atuo ampliou-se. Não tratava-se mais de somente buscar entender como se dava o uso das tecnologias no ensino desses estudantes, mas sim de tentar compreender uma estrutura maior, conformada por outros elementos até mais importantes, que envolviam outros processos e outros atores. Assim, passei a observar de um modo mais geral as diferentes necessidades relacionadas ao público de estudantes deste estudo, a fim de perceber como se davam as

dinâmicas relacionais destas pessoas entre si, com os demais alunos e com os professores e gestores dentro daquela instituição de ensino.

Além disso, comecei a verificar a infraestrutura da escola, a fim de notar se o espaço era convidativo e agradável para estas pessoas ou se existiam muitas barreiras arquitetônicas que prejudicavam sua locomoção, permanência e convivência diária, como, por exemplo, a ausência/presença de rampas de acesso, de elevadores, de placas de sinalização⁴, de piso podotátil⁵ ou de banheiros adaptados.

Também comecei a indagar as colegas e os membros da gestão a respeito da oferta de formação continuada para o trabalho docente voltado para o ensino de pessoas com deficiência e neurodivergentes, por parte da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), a fim de saber se havia alguma proposta formativa oficial que atendesse às necessidades das educadoras, no sentido de muni-las de conhecimentos acerca de estratégias pedagógicas que facilitassem o processo de inclusão de seus alunos.

Em relação à importância da formação docente continuada, é preciso que os profissionais da educação, nesses tempos em que o dinamismo social e o tecnológico avançam diariamente, estejam atualizados, bem formados e sejam capazes de dar vazão às necessidades educativas dos estudantes, os quais estão cada vez mais atentos a seus direitos e despertos para questionar aquilo que observam no mundo a sua volta (Piccinini *et al.*, 2014).

Especialmente, em se tratando de educadores que atuam junto a um público formado por estudantes que precisam de uma atenção pedagógica mais específica, caso das pessoas com deficiência e neurodivergentes, a capacitação e a formação para a docência tornam-se algo imperativo.

Nesse sentido:

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presente quer em cursos formais quer em informais, suprimindo

⁴ Segundo Santos (2016), as placas de sinalização são instrumentos que desempenham papel importante na rotina das pessoas com deficiência, devido à sua capacidade de transmitir informações que podem ajudar na orientação e locomoção desses indivíduos em diferentes espaços físicos, entre eles os ambientes escolares. Distinguem-se por apresentarem mensagens de forma clara, direta e inteligível, permitindo que o leitor entenda rapidamente a mensagem expressa. Tais dispositivos geralmente estão localizados seguindo normas técnicas que facilitam a sua visualização por um número expressivo de pessoas. Desse modo, são necessários para a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar.

⁵ É necessário que os ambientes escolares disponibilizem uma série de elementos que favoreçam a presença e a locomoção de pessoas com necessidades especiais, como o piso tátil ou podotátil. Este caracteriza-se por ser uma espécie de piso revestido com material apropriado para facilitar a deambulação das pessoas, além de evitar ou diminuir a ocorrência de quedas e acidentes envolvendo crianças, idosos e pessoas com deficiência, em especial as pessoas com deficiências visuais (Santos, 2016).

distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade. (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 3)

Desse modo, observando tais elementos, principalmente a questão da formação docente, iniciei uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre a Política de Educação Inclusiva no país, a respeito de como esta materializava-se na prática cotidiana do universo escolar onde eu estava inscrito.

Assim, após o olhar para a questão da formação docente, que me dizia respeito de forma direta, também passei a preocupar-me com a realidade vivenciada pelos educandos – principais atores deste processo social-, com o trabalho realizado pelos demais educadores da instituição e pelos gestores e também tentando compreender o sentimento dos educandos acerca da noção de inclusão ou exclusão percebida naquela escola.

Em face dessas inquietações, nasceu em mim a seguinte pergunta de partida, que viria a nortear o presente estudo: Como as políticas de educação inclusiva inscrevem-se no cotidiano de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial do Cere⁶? Dessa forma, originou-se esta pesquisa, que foi inicialmente submetida como projeto, o qual foi aprovado pelo Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A fundamentação da pesquisa, inclusive por ser do tipo qualitativo, diz respeito a minha proximidade com o tema da mesma, por tratar-se de uma realidade com a qual, sendo professor da Educação Básica, desde o ano de 2005, tenho convivido continuamente.

Acerca dessa proximidade, vale destacar a contribuição de Oliveira (1998), ao refletir sobre a importância de existir consonância entre o tema da pesquisa e a experiência de vida do pesquisador, pois, havendo tal ligação, o processo de estudo torna-se algo mais estimulante e espontâneo, atribuindo mais vida ao estudo, ao mesmo tempo em que descarta possíveis artificialismos que podem estar presentes na pesquisa acadêmica. Nesse sentido, não há a possibilidade de dissociar a minha biografia profissional do tema em estudo, já que tenho vivenciado tal realidade há quase 20 anos, sendo um dos atores sociais e também destinatário das políticas de educação inclusiva.

São muitos anos no percurso de educador, nos quais tive a oportunidade de atuar com arte-educação, voltada para crianças e adolescentes; na alfabetização de crianças, jovens e

⁶ Cere é antigo nome da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, antes de tornar-se uma escola de tempo integral. É o espaço onde trabalho e onde foi realizada esta pesquisa. Ressalto que, na última seção deste estudo, essa instituição de ensino será apresentada de forma mais detalhada.

adultos; no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, lecionando as disciplinas de redação, literatura e língua portuguesa, em escolas particulares e também na rede pública de ensino.

Durante todo esse período, não me foi oferecida uma formação básica para o atendimento desse público. Todavia, em todas essas experiências profissionais, convivi com pessoas com deficiência, neurodivergentes, indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e também superdotação. Portanto, elas fizeram e fazem parte da minha trajetória profissional.

E, para além do meu percurso profissional, por conta de minhas convicções pessoais, considero importante discutir o papel das políticas de educação inclusiva nos tempos de hoje, nos quais vemos se fortalecerem discursos preconceituosos e capacitistas, que têm o intuito de segregar ainda mais tais indivíduos, negando-lhes o direito à inclusão.

Portanto, como professor, um profissional formador de opinião, como sujeito político com um entendimento progressista da sociedade, que tem um discurso que alcança muitos estudantes e suas famílias a cada ano, considero que devo trabalhar em prol da inclusão desse grupo social, por ser esta bandeira algo em que acredito e que pretendo defender, já que, durante nossas vidas, devemos escolher as batalhas sociais que desejamos lutar.

Destarte, a idealização do presente estudo surgiu a partir da minha experiência profissional educacional com o público em pauta na instituição onde foi realizada esta pesquisa. Trata-se da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Maria José Santos Ferreira Gomes, local onde trabalho como professor efetivo desde o ano de 2014. Uma instituição que goza de muito destaque na comunidade onde está inserida, a qual é considerada o principal e o maior espaço educativo público do bairro Quintino Cunha, em Fortaleza - Ceará.

Foi trabalhando nessa instituição que observei, por meio de uma percepção meramente pessoal, um aparente aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência e neurodivergentes nas turmas da escola, fato que também direcionou minha atenção para a temática que deu origem a esta pesquisa acadêmica.

E durante esse caminhar, em particular nos últimos três anos, sempre me questioneei sobre a efetividade e a existência de ações estatais, a nível municipal, estadual e federal, que incentivassem a inclusão das pessoas com deficiência ou neurodivergentes. Tal questionamento consolidou-se a partir da minha percepção da falta de formação docente sobre tal temática, bem como pela carência de materiais e recursos que facilitassem o ensino desses alunos.

Apesar das dificuldades, sempre transpareceu para mim o esforço das duas educadoras da escola, anteriormente citadas, as quais buscam continuamente encontrar meios

para garantir a permanência dos estudantes com deficiência e neurodivergentes. Destarte, atuam na construção de uma sociedade mais inclusiva, por meio do ato docente.

Assim, fortaleceu-se em mim a necessidade da reflexão sobre a inclusão por meio da educação, o que me levou a desenvolver o interesse pela avaliação da política pública de educação inclusiva nacional, buscando compreender como e se tal política resultava em mudanças e melhores condições de estudo para os estudantes da escola em questão.

Desse modo, a presente pesquisa justifica-se, por ser o Brasil uma das cinco nações de maior dimensão territorial⁷, possuindo uma população igualmente vultosa, sendo internacionalmente reconhecida por sua ampla diversidade étnico-cultural, marcada pelas muitas peculiaridades regionais, sociais, culturais e humanas (IBGE, 2022), destacando-se a ampla parcela populacional formada por pessoas com deficiência ou neurodivergentes, as quais são igualmente sujeitos de direito, devendo ser-lhes assegurado o direito a uma educação de qualidade, por meio da ação estatal e da cobrança da sociedade civil organizada pela efetivação de políticas públicas educacionais numa perspectiva inclusiva.

Tal perspectiva deve ser continuamente incentivada, pois o Brasil é uma nação em que observa-se uma grande diversidade humana, conformada a partir de muitos espectros étnicos, sociais, políticos e econômicos, construindo um panorama social rico, composto por muitas particularidades (Bastos, 2017).

Esse panorama social múltiplo conformou-se nos últimos cinco séculos, após a chegada dos europeus colonizadores, os quais, juntamente com os povos indígenas e os povos africanos, deram o tom diverso da nossa cultura (Moreira; Candau, 2008). Todavia, num processo histórico em que a preocupação com a inclusão social não foi prioridade na sociedade brasileira.

Ou seja, convive-se aqui, desde sempre, com um contexto social de fortes e diversas contradições, sendo elas: políticas, sociais, econômicas e humanas. Portanto, temos uma sociedade em que grassa a divisão, onde observa-se um grande distanciamento entre os diferentes grupos sociais. Dentro desse quadro social desigual, há grupos que sofrem mais, devendo ser destacado o das pessoas com deficiência e neurodivergentes, muitas vezes sendo consideradas contraproduativas pela dinâmica social e econômica vigente (Braga, 2018).

Tal afirmação é reforçada pela história, a qual mostra que não é forçoso afirmar que as pessoas com deficiência ou as que não se encaixavam nos padrões ditos normais, ao longo

⁷ Segundo dados do IBGE, a área territorial brasileira possui a medida de superfície de 8.515.767,049 km², garantindo ao país o título de maior nação latino-americana e quinta maior nação global quando se tem por base a extensão territorial e a miscigenação populacional (IBGE, 2012).

do tempo, têm vivido enfrentando diversas situações de negação de direitos, mesmo os mais elementares. A depender de sua posição social e da localização geográfica em que residem, as pessoas com deficiência ou neurodivergentes, por exemplo, são tratadas como sujeitos inferiores, estando longe das atenções do Estado, o que constitui-se como falha social importante (Braga, 2018).

Desse modo, parcela expressiva da população brasileira vive de forma marginal. Em muitos casos, praticamente ocultos na malha social, longe de serem sujeitos políticos e sociais ativos. Deve ser ressaltado que, entre tais pessoas, há as que nem protagonizam suas próprias vidas, o que deveria despertar a atenção para a pouca representatividade do grupo humano formado pelas pessoas com deficiência e os neurodivergentes no Brasil (Belle, 2018).

Nesse sentido, ainda de acordo com o pensamento de Belle (2018, p. 109):

No percurso da história mundial, a compreensão do que vem a ser deficiência sofreu diversas alterações. A pessoa com deficiência foi segregada da sociedade e isto ainda está presente. Desrespeito, discriminação e falta de atenção estão presentes na escola, nos órgãos públicos, nas organizações de natureza privada, no acesso às vias, ao transporte, e tantos outros, provocando sofrimento e insatisfação da pessoa com deficiência e, também, de seus familiares.

Dessa forma, conforma-se aqui o problema que deu origem a esta pesquisa, pois deve ser considerada a existência de uma segregação social real, de caráter discriminatório, elitista e capacitista contra as pessoas com deficiência e neurodivergentes, o que se configura como grave problemática, a qual deve ser enfrentada.

Confirmando tal afirmação, Diniz e Oliveira (2022) ressaltam que, historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas à segregação durante seus processos de escolarização, trazendo prejuízos para a Educação Especial e para a Educação Inclusiva, mesmo com a observação do aumento no número desse tipo de matrículas entre os anos de 2007 e 2020 no Brasil. Reflete-se, aqui, sobre um grupo formado por mais de 14 milhões de pessoas. Indivíduos que vivem diariamente sob discursos e práticas excludentes e capacitistas.

Também a respeito disso, de modo semelhante, Campos e Souza (2019) refletem que o processo segregacional escolar das pessoas com deficiência no Brasil é uma realidade histórica, pois, neste país, o acesso à educação sempre se configurou como um privilégio que não alcançou devidamente a maioria da população e muito menos uma parcela expressiva dos estudantes com deficiência e necessidades diferenciadas de aprendizagem.

Tais indivíduos só não foram mais prejudicados pela atuação ineficiente do Estado, ao longo do tempo, devido à prestação de educação escolar, ou assemelhada, por meio do importante trabalho efetivado por diferentes instituições filantrópicas existentes no país. Ações gestadas e mantidas por grupos sociais organizados por familiares ou pelas próprias pessoas

com deficiência. Todavia, incapazes de atender adequadamente às necessidades educativas desses indivíduos, revelando a fragilidade da prestação de educação especial e inclusiva no Brasil (Campos; Souza, 2019). Assim, constituindo um cenário de separação, diferenciação, distanciamento, ou seja, de exclusão.

Além disso, destaca-se que o sistema de ensino público brasileiro nunca investiu suficientemente na instalação e manutenção de turmas de educação especial ou inclusiva, o que impediu, ao longo do tempo, a participação social plena dessas pessoas (Meletti; Ribeiro, 2014). E é justamente a não participação plena na sociedade que configura os processos de exclusão.

Em virtude desse cenário desafiador e excludente, buscando contribuir com a produção acadêmica acerca de como as políticas de educação inclusiva refletem-se no cotidiano das escolas brasileiras, atingindo e modificando as vidas dos educandos, no intuito de colaborar com a construção de um sistema educacional mais inclusivo, esta pesquisa teve como fulcro avaliar a materialização da Política Pública de Educação Inclusiva no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência e neurodivergentes de uma Escola de Ensino Médio de Fortaleza-Ceará.

Como objetivos específicos, buscou-se: 1. Descrever o Conteúdo e o Contexto de Formulação da Política de Educação Inclusiva no Brasil; 2. Observar o trabalho realizado por gestores e professores em uma unidade escolar, em face dos dispositivos legais relacionados à política de educação inclusiva; e 3. Perceber as experiências de inclusão/exclusão vivenciadas por estudantes com deficiência e neurodivergentes no ambiente escolar investigado.

Desse modo, realizou-se uma pesquisa avaliativa, ancorada em abordagem qualitativa, do tipo observação participante, auxiliada pelo instrumento de pesquisa caderno de campo, afim de observar elementos e falas espontâneas dos gestores, professores e alunos com deficiência e neurodivergentes matriculados e frequentes na escola estudada.

Esta pesquisa tem como base a perspectiva da avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008) e ampliada por nomes de relevância como Gussi (2016). Perspectiva capaz de apreender o caráter multidimensional e interdisciplinar do processo avaliativo próprio das políticas públicas, como as de educação inclusiva.

Assim, este trabalho assumiu como perspectiva avaliativa a qualitativa, por considerar que tal abordagem é capaz de apreender a multiplicidade de significados que conformam um fenômeno social de caráter coletivo e diverso como o processo educacional. Corroborando tal pensamento, Zanette (2017) afirma a importância da pesquisa qualitativa nos estudos sociais e da educação, por conferir credibilidade e também rigor científico aos estudos acadêmicos, além da indiscutível capacidade de conferir aprofundamento aos temas estudados.

Além disso, ressalta-se a capacidade da pesquisa qualitativa de apresentar diferentes variáveis, bem como levar em conta a grande carga de influências externas e internas de um fenômeno em estudo. Assim, a metodologia qualitativa contribui efetivamente para o entendimento da complexa estrutura dos processos humanos, na medida em que promove uma reconfiguração da apreensão da coisa, sendo apropriada para o reconhecimento dos diferentes atores sociais envolvidos, bem como para o entendimento dos fatores sociais, políticos, econômicos, legais, institucionais e estatais intrínsecos à constituição de uma política pública de caráter inclusivo (Zanette, 2017).

A coleta de dados deste estudo foi realizada entre fevereiro e março de 2024, na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, por meio da observação da dinâmica das interações sociais no espaço citado.

No concernente à metodologia empregada, a fim de alcançar os objetivos anteriormente elencados, ressalta-se que este foi acrescido da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental.

Quanto aos dados coletados durante o percurso, eles foram analisados após a observação do cotidiano dos gestores, docentes e estudantes com deficiência e neurodivergentes, além da contribuição do caderno de campo, rico em anotações capazes de destacar para o pesquisador fatos e falas marcantes observados na vivência no ambiente escolar.

Em relação ao caderno de campo, destaco sua importância para a construção desta produção escrita e da pesquisa como um todo, por tratar-se de um elemento que foi utilizado para o registro das observações, comportamentos, ações, inações e falas espontâneas dos atores. Destarte, tornou-se uma espécie de memória do que foi observado no lócus da pesquisa, servindo de referência para o presente estudo (Dores, 1999).

Cabe também destacar a importância dada aqui à análise da trajetória da política de educação inclusiva brasileira, a partir do seu referencial teórico e do contexto político, do contexto institucional, dos documentos pertinentes e dos dispositivos legais. Assim, referenciais importantes foram elencados e estudados, o que não seria possível ser realizado se optássemos por uma estratégia somente quantitativa.

Posteriormente, foi utilizada a Análise Temática, descrita como a descoberta de agrupamentos de sentidos expressos no ato de comunicação dos participantes, cuja presença frequente destes pode significar algo importante para o entendimento do objeto em investigação (Minayo, 2013).

Tais procedimentos de pesquisa justificam-se devido à percepção de que as políticas públicas devem ser compreendidas a partir de um olhar ampliado para os diferentes fatores que

a conformam, entendendo sua configuração no Estado a partir da existência de uma sociedade multifacetada, construída por diversos atores que, de algum modo, relacionam-se com tais políticas, impregnando-as de sentidos diversos, relacionados a suas experiências de vida – sempre únicas -, em meio a contextos sociais e culturais também únicos (Gussi, 2016).

Para a construção das bases teóricas da política de educação inclusiva no Brasil, a pesquisa bibliográfica foi importante instrumento. Por meio dela, buscou-se compreender detalhadamente o contexto social, político e econômico da política de educação inclusiva, bem como apreender as concepções ideológicas que constituíram a sua base.

Por sua vez, a pesquisa documental também desempenhou papel de destaque, já que, por meio dela, as informações advindas da esfera estatal e das esferas institucionais foram encontradas, fornecendo importantes subsídios para o levantamento e a análise do material institucional, tão necessário para a análise de conteúdo da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). A pesquisa documental também garantiu a análise da legislação referente à política em estudo.

Acerca disso, Helder (2006) reflete que a utilização de documentos originais, sem o tratamento analítico de outros indivíduos, livra o pesquisador, pelo menos em parte, de ser influenciado por outros vieses, sendo uma das técnicas decisivas para uma pesquisa em ciências sociais e humanas inovadora, favorecendo o olhar particular daquele pesquisador e a exposição de diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno.

Ressalta-se que, apesar de inicialmente considerada nesta pesquisa, não foi possível a aplicação de entrevista semiestruturada com os gestores, professores e estudantes da escola. Buscava-se, assim, a utilização de um roteiro que favorecesse o desenvolvimento de conversas entre pesquisador e os participantes, permitindo a apreensão de novos temas e contribuições apresentadas no discurso dos entrevistados, como no ensinamento de Minayo (2005).

Todavia, em face da demora excessiva da resposta do Comitê de Ética em Pesquisa, tornou-se inviável a realização da entrevista semiestruturada, pois, se o pesquisador continuasse a esperar pela mesma, o prazo para a conclusão da pesquisa e da defesa da dissertação terminaria. Desse modo, em virtude da não finalização desse importante trâmite burocrático, o pesquisador optou, a partir da orientação da banca, por não realizar entrevistas sem a devida autorização, de modo a não desrespeitar os critérios éticos que devem nortear toda produção acadêmica. Em especial, por tratar-se de um estudo que envolve seres humanos.

Assim, realizou-se uma observação participante. Inicialmente, foram observados os membros do Núcleo Gestor da escola, o diretor e uma coordenadora, com a finalidade de observar como as políticas de educação inclusiva influenciavam o trabalho de tais gestores, a

fim de compreender se os mesmos promoviam uma gestão atenta à diversidade humana naquele espaço escolar, com vistas à inclusão.

Em seguida, foram observadas as rotinas de trabalho das duas educadoras das turmas de Educação Especial da escola, a fim de perceber seus conhecimentos sobre as políticas de educação inclusiva e sobre a legislação pertinente, para verificar se estas pautavam sua atuação profissional a partir de tais instrumentos, desenvolvendo estratégias educativas baseadas no uso de recursos diversos, entre eles os tecnológicos, no processo de ensino, de modo a transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e inclusivo.

Por último, foram observados os estudantes com deficiência e com neurodivergência, maiores de 18 anos e assíduos na instituição. Tal observação tinha como objetivo perceber como ocorriam as vivências escolares desses alunos naquele espaço, as quais deveriam ser orientadas pelas políticas de educação inclusiva, buscando observar se havia inclusão ou exclusão dos mesmos nas dinâmicas e relações vivenciadas na unidade escolar.

Ao final, acredita-se que esta pesquisa foi capaz de coletar dados relevantes, os quais foram tratados e analisados priorizando a combinação e o cruzamento de diferentes perspectivas e contribuições dos diversos sujeitos da pesquisa – os atores envolvidos –, buscando-se a integração destes diversos olhares acerca do fenômeno em estudo, possibilitando uma melhor compreensão do contexto social em que estavam inseridos (Gussi, 2005).

E de modo a organizar este trabalho, visando sua melhor apreensão pelo leitor, o mesmo foi dividido em cinco seções. A primeira é esta introdução, na qual é apresentada uma visão geral acerca da temática central do estudo. Nela, são também expostos outros elementos fundamentais da pesquisa, como o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa e o lugar do pesquisador no estudo. Ou seja, como sua trajetória se inscreve no fenômeno investigado.

Na segunda seção será apresentada a perspectiva da avaliação qualitativa desta pesquisa, embasada na avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), entendida como marca distintiva da produção científica dos docentes e discentes que formam o Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Além disso, nesta seção, será feita a exposição do percurso metodológico da avaliação qualitativa realizada, destacando os meios de coleta de dados que fundamentaram o estudo, como por exemplo a observação participante efetivada no espaço escolar. Além disso será ressaltado como se procedeu a análise e o tratamento dos dados observados na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes.

A terceira seção marca a revisão de bibliografia acerca da temática, sendo dividida em seis subseções. A saber, a primeira abordará o histórico das políticas públicas, dando o embasamento inicial necessário para a interpretação das informações que serão acrescidas posteriormente no texto.

A segunda subseção destacará a trajetória das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, buscando o aprofundamento da discussão. Destarte, neste item, busca-se traçar os liames desta política, a qual deve ser percebida dentro da lógica capitalista que defende o esvaziamento do investimento estatal nas ações de cunho social. Além disso, será abordado desde o debate social até a execução dessas políticas no país.

Já a terceira subseção tratará dos desafios enfrentados pela pessoa com deficiência e pela pessoa neurodivergente no acesso à educação, entendidas sob a égide do neoliberalismo hegemônico imposto na sociedade ocidental, promotor de uma política de precarização da educação e causador de impactos negativos no ambiente escolar, como a exclusão desses estudantes.

Por sua vez, a quarta subseção tem como objetivo destacar a importância da formação docente para o ensino de pessoas com deficiência e neurodivergência, entendendo a qualificação dos educadores como elemento fundamental para a promoção da inclusão.

Já a quinta subseção destacará o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de estudantes com deficiência e neurodivergentes, compreendendo que não é mais possível concebemos um processo educativo apartado das tecnologias, sobretudo em tempos de avanços tecnológicos contínuos.

A sexta subseção tece comentários sobre como a infraestrutura escolar é um elemento essencial para a inclusão estudantil, sendo necessário que o espaço físico das instituições ofereça condições estruturais e de acessibilidade adequadas para a permanência, locomoção e criação de vínculos entre os estudantes com deficiência e neurodivergentes e os demais atores sociais.

A quarta seção é dedicada à reflexão sobre a política pública de educação inclusiva no Brasil, analisada a partir da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), a fim de apresentar para o leitor a análise do Conteúdo e a análise do Contexto de Formulação desta política, realizadas pelo pesquisador neste estudo.

A última seção enveredará pela narração do processo de observação participante, momento em que o pesquisador aproximou-se do objeto da pesquisa, na intenção de analisar, registrar e interpretar a dinâmica cotidiana vivenciada pelos diferentes sujeitos que formaram o público dessa pesquisa.

Assim, a quinta seção foi intitulada como *Observando a política pública de educação inclusiva no chão da escola*, sendo dividida em quatro subseções, sendo elas: *Pelos corredores da escola* – voltada para o reconhecimento detalhado da instituição em estudo como equipamento de referência para a comunidade escolar; *A questão da acessibilidade* – destinada ao entendimento das questões de infraestrutura e acessibilidade; *Conhecendo os atores da escola* – relacionada ao entendimento dos atores sociais envolvidos no fenômeno estudado (gestores, docentes e discentes); e *Na sala de aula* – na qual foram observadas as práticas de ensino-aprendizagem e a socialização entre os estudantes com deficiência e neurodivergentes e os demais indivíduos na instituição. Além disso, buscou-se analisar se os documentos internos da instituição versavam sobre a temática pesquisada.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Elementos basilares para o entendimento de uma pesquisa avaliativa da política pública de educação inclusiva, a partir de uma abordagem qualitativa, são a construção e a apresentação das bases teórico-metodológicas que a conformaram, no intento de explicitar as questões epistemológicas que orientaram o percurso fundante da mesma. Isso se faz necessário para que o leitor possa apreender os sentidos que o avaliador buscou inscrever na produção científica e consiga articular os objetivos propostos no estudo com as demais partes do texto.

Destarte, a presente seção divide-se nas seguintes subseções: 2.1. Políticas Públicas no Brasil: um breve histórico, a qual tratará de um resgate da gênese das políticas públicas; 2.2. A perspectiva qualitativa na avaliação das políticas públicas em contraposição ao modelo positivista, voltada à apresentação de como o modelo avaliativo positivista hegemônico pode distanciar-se da avaliação qualitativa; 2.3. O enfoque contra-hegemônico na avaliação das políticas públicas de educação inclusiva por meio da avaliação em profundidade, subseção destinada à comparação entre o enfoque contra-hegemônico e o positivista e suas marcas na pesquisa científica; 2.4. A observação participante e a pesquisa avaliativa qualitativa da política pública de educação inclusiva, que abordará o papel da observação participante na construção do presente estudo; e 2.5. O percurso metodológico da avaliação qualitativa, subseção que traçará o desenho metodológico empregado no presente estudo.

2.1 Políticas Públicas no Brasil: um breve histórico

Antes de se pensar na perspectiva avaliativa adotada neste estudo, aqui tratando-se especificamente das políticas públicas de educação inclusiva, é necessário introduzir o tema políticas públicas. De acordo com Frey (2000), o estudo das políticas públicas, de modo organizado, teve seu início por volta dos anos 1950 nos Estados Unidos, sendo então denominada *Policy Science*, tendo sua gênese ligada à Ciência Política e vista como uma área de estudo de caráter multidisciplinar.

Desse modo, conformou-se com o objetivo de compreender e formular teoricamente questões científicas relevantes acerca dos temas que a envolvem, tentando também estudar as motivações que levavam os diferentes governos a decidirem pela escolha de determinadas ações e projetos estatais em detrimento de outras tomadas de decisões. Isso

buscando perceber os elementos orientadores da execução de medidas empíricas no cotidiano social (Agum; Riscado; Menezes, 2015).

Já na Europa, sua sistematização surgiu algum tempo depois, devendo ser dado destaque para a contribuição dos estudos realizados na Alemanha. Todavia, no continente europeu, de modo mais ampliado, tal processo começou a se fortalecer realmente apenas nos primeiros anos da década de 1970, quando, além dos aspectos teóricos, os aspectos dinâmicos das políticas passaram a ser observados com mais atenção pelos pesquisadores. Momento em que se passou a levar em conta, além do papel do Estado na constituição das políticas públicas, a atuação dos diferentes atores sociais e a importância da participação das entidades não estatais na construção de tal debate (Parsons, 1997).

Por sua vez, no Brasil, as políticas públicas alcançaram destaque num período mais recente, por conta do fortalecimento do debate social acerca da temática, devido ao crescimento do número de publicações científicas, por conta da criação de grupos de estudo, pelo aumento no número de eventos de repercussão nacional em áreas como saúde e educação e pela expansão de cursos de graduação e pós-graduação na área de políticas públicas (Brasil; Capella, 2016).

Assim, tal desenvolvimento ocorreu no Brasil a partir dos anos 1980, quando se vivenciou uma expansão da avaliação de políticas públicas, provocada por fatores como o surgimento de novas agendas sociais, o fim do regime ditatorial - que permitiu uma maior abertura democrática às novas aspirações sociais nascidas das novas militâncias - e o fortalecimento da reflexão acerca da necessidade de reforma do aparelho estatal, o qual deveria dar mais atenção às necessidades sociais mais urgentes. Desse modo, tais fatores promoveram um amadurecimento do debate sobre as políticas públicas no país (Melo, 1999).

Refletindo de forma assemelhada, Silva e Castro (2016) afirmam que, historicamente, no Brasil, o debate e o entendimento mais tardio das políticas públicas nascem ligados ao conceito de políticas sociais, a partir de um tensionamento entre os interesses da atuação estatal no período e as lutas travadas pelos movimentos sociais na busca da conquista de direitos, estes impulsionados pela gama de direitos inscritos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88).

O documento constitucional nacional passou a assumir desde esse período um papel central nos processos relacionados ao debate e à criação de políticas públicas, particularmente quando trata-se das políticas de cunho social e inclusivo. E, mais recentemente, a observância aos preceitos constitucionais tem norteado também o processo de estudo e avaliação das mesmas (Schmidt, 2008).

Desse modo, devido ao crescimento do debate e da propositura de políticas públicas nos últimos anos, se fortaleceu a necessidade de avaliá-las. Assim, atualmente, a avaliação de políticas públicas é uma ferramenta social muito importante, devendo ser discutida publicamente, de forma que os indivíduos consigam acessar importantes dados, por meio do acesso às informações, às metodologias empregadas e aos resultados observados cientificamente e socialmente.

Dessa forma, a avaliação contínua e sistematizada das diversas políticas públicas desenvolvidas no Brasil, direcionadas às mais diferentes áreas da atuação estatal, assume centralidade no processo de construção social, transformando-se, desse modo, em verdadeiro instrumento da democracia, no que se refere ao controle social sobre a ação estatal (Trevisan; Bellen, 2008).

2.2 A Perspectiva Qualitativa na avaliação das políticas públicas em contraposição ao Modelo Positivista

E a respeito desse processo avaliativo, a partir do entendimento de Rodrigues (2011), pode-se considerar que ainda é muito comum que os indivíduos que trabalham com a avaliação das políticas públicas fundamentem suas pesquisas em paradigmas positivistas, a partir de um olhar cartesiano que visa a exatidão no estudo, valendo-se do emprego de uma análise tecnicista, a qual pode ser replicada em diferentes contextos sociais, buscando abarcar os mais diferentes fenômenos sociais.

Todavia, esse modelo positivista, que visa a eficiência, a estatística e a exatidão, registrando-se aqui a sua inegável importância para a construção da ciência, não é capaz de apreender sozinho a complexidade de uma política pública de caráter social, como a de Educação Inclusiva, por exemplo, por esta envolver fenômenos provocados por relações humanas cotidianas e múltiplas. Não há nada mais complexo do que pessoas relacionando-se cotidianamente.

Confirmando tal pensamento e atestando as características inerentes à pesquisa qualitativa, no que se refere à sua capacidade de promover uma investigação mais completa e profunda dos fenômenos sociais, tem-se:

Neste texto pretende-se abordar as características das designadas “metodologias qualitativas de investigação”, inscritas no paradigma construtivista que se vai afirmando no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Aqui é visível a ruptura com o paradigma positivista que se coloca num dos extremos de uma linha de continuidade que separa estes dois paradigmas de investigação. A abordagem das metodologias qualitativas de investigação destaca o seu carácter descritivo, interpretativo e

compreensivo com que se analisa o social, valorizando o significado da ação e o papel dos sujeitos na construção social da realidade. Estas metodologias permitem conhecer as especificidades dos contextos investigados na medida em que valorizam a contextualização e a perspectiva dos atores sociais. Assim, a realidade é revelada mediante os significados atribuídos pelos sujeitos em ação, reconhecendo a subjetividade inerente à produção do conhecimento sociológico, cuja validade se reporta ao grau e ao modo como produz uma leitura plausível do real (Silva, 2013, p. 1).

Complementando o raciocínio, Silva (2013) afirma que a ruptura com o modelo positivista de avaliação na pesquisa acadêmica, postura própria daqueles que desenvolvem estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais, é uma postura epistemológica e metodológica consciente, de afirmação da importância de um olhar mais ampliado para o objeto de pesquisa. Tal postura está calcada na compreensão da complexidade, mutabilidade e amplitude da vida em sociedade e do que ela produz. Além disso, também encontra-se amparada na busca por uma percepção mais profunda do papel desenvolvido pelos sujeitos - os atores sociais - na constituição e na interpretação dos fenômenos em estudo.

Destarte, não há como o pesquisador dar conta de uma realidade estudada sem que busque apreender como a subjetividade do indivíduo que vivencia o fenômeno processa o mesmo. Assim, a busca de uma compreensão explicativa do real, objeto prioritário das Ciências Sociais e Humanas, só será alcançada se a realidade do objeto da pesquisa for interpretada por meio do entendimento das subjetividades, “pois a realidade revela-se mediante os significados atribuídos pelos sujeitos em interação, não podendo ser tida como um sistema de fatos neutros nem como um dado pré-existente” (Silva, 2013, p. 1). Portanto, trata-se aqui de um universo múltiplo de significações.

Tal pensamento pode ser confirmado por Labra (1999), ao refletir que a análise da política pública é uma esfera de entendimento complexo e multifacetado, exigindo do pesquisador uma ampla e transdisciplinar formação teórica, embasada pela prática do empirismo, por meio da vivência, da observação dos contextos e dos sujeitos que se busca pesquisar.

Portanto, o estudo fundamentado unicamente no modelo de orientação positivista, pressuposto teórico-metodológico hegemônico que ainda orienta parte relevante da produção acadêmica nacional e internacional, que baseia-se na lógica matemática - a partir de uma visão tecnicista -, que não leva em conta a experiência, a vivência e o olhar atencioso para o fenômeno, não é capaz de fornecer o cabedal necessário para a compreensão de algo conceitualmente, socialmente e politicamente tão extenso e múltiplo quanto uma política pública inclusiva (Cruz, 2019).

Similarmente, Oliveira e Palafox (2014) tecem comentário acerca do modelo positivista hegemônico, ao afirmarem que tal perspectiva avaliativa, apesar de dominante no cenário internacional e também no brasileiro, vem sendo discutida há algum tempo, perdendo parte de sua força, devido às suas limitadas possibilidades de investigação de determinados fenômenos, por conformar-se como uma epistemologia precipuamente totalizante, com viés mais autoritário e excludente.

2.3 O Enfoque Contra-hegemônico na avaliação das políticas públicas de educação inclusiva por meio da avaliação em profundidade

Gussi e Oliveira (2016) dissertam sobre a importância da incorporação de novos paradigmas no campo da avaliação de políticas públicas, a partir da necessidade da concepção e do fortalecimento de perspectivas teórico-metodológicas que se contraponham aos modelos avaliativos que legitimam os interesses do capital e fortalecem o ente abstrato mercado.

Assim, objetiva-se a solidificação de um movimento voltado para o sentido oposto do que prega a agenda neoliberal vigente, defendida pelos agentes monetários internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, os quais preocupam-se, antes de tudo, com a eficiência da administração pública e com a promoção de políticas de resultados, não raras vezes desconsiderando as necessidades sociais mais urgentes (Gussi; Oliveira, 2016).

O que os autores propõem é a efetivação de um enfoque contra-hegemônico, diverso do modelo positivista, que norteie o processo de avaliação das políticas sociais fomentadas pelo Estado brasileiro baseado na:

...necessidade de construção de outros parâmetros de avaliação que vão além de definições operacionais conduzidas por modelos avaliativos preconcebidos e se distanciem da agenda política e do modelo técnico-formal de avaliação, ampliando o horizonte político, analítico e metodológico da avaliação de políticas públicas. (Gussi; Oliveira, 2016, p. 84)

Sobre essa mudança nos parâmetros avaliativos, os pesquisadores afirmam que o crescimento quantitativo das políticas públicas no Brasil deu início a um processo diferenciado de problematização das mesmas, a partir de um olhar ampliado acerca dos fenômenos sociais em análise, incentivando a reflexão social a respeito dessa temática e promovendo uma mudança na forma com que tais políticas são observadas, despertando nos estudiosos da área a reflexão sobre por que as políticas públicas devem ser avaliadas, como devem ser avaliadas e quem deve avaliá-las (Gussi; Oliveira, 2016). Um exercício de pensamento político-social fundamental.

A respeito da visão contra-hegemônica que deve ser incentivada no meio acadêmico e, conseqüentemente, na pesquisa científica, Trindade e Sá (2023) afirmam que as transformações sociais advindas do intenso processo de lutas sociais e políticas, travadas ao longo do século XX, fizeram com que a universidade assumisse uma postura mais republicana e democrática, de enfrentamento das determinações e imposições do Estado Mínimo proposto pelos neoliberais.

Assim, contrapondo-se ao paradigma hegemônico, racionalista e empresarial que, por muito tempo, orientou a pesquisa científica. Desse modo, a perspectiva contra-hegemônica surge atentando para o amplo horizonte em que se inscreve cada fenômeno social, devendo ser levado em conta, para o seu entendimento, uma análise densa, profunda, dilatada, observando e respeitando os múltiplos atores sociais, suas condições sociais e econômicas, seus contextos culturais, seus modelos de organização e suas formas de relacionarem-se na sociedade (Trindade; Sá, 2023).

Dessa forma, há a necessidade da apresentação e do debate de um outro tipo de enfoque acerca da avaliação das políticas públicas. Um enfoque atento à compreensão mais abrangente do papel das políticas públicas na sociedade, tendo como ponto central uma visão antropológica de tais processos, de modo a trazer para o escopo da avaliação o olhar para a diversidade dos sujeitos e das instituições envolvidas, além da percepção acurada dos contextos em que as políticas públicas foram implementadas.

Não se pode negar que o método científico positivista hegemônico revela-se importante em muitos contextos, mas é incapaz de dar respostas suficientes às várias indagações surgidas durante o processo de pesquisa no campo das Ciências Humanas, Políticas e Sociais, reconhecidas como ciências de vastos horizontes e, por excelência, fomentadoras de questionamentos diversos e fecundos. Há que se promover, desse modo, o enfoque contra-hegemônico de caráter qualitativo na pesquisa, como, por exemplo, a avaliação em profundidade das políticas públicas, especialmente se estas tiverem viés inclusivo, caso da política em tela nesta pesquisa.

Sobre o fortalecimento da abordagem contra-hegemônica na pesquisa qualitativa, Cruz (2019) tece importantes contribuições, ao tratar da questão central que é colocada acerca desse debate. A pesquisadora reflete que deve ser observado, a fim de o ressignificar e ampliar, o tratamento prioritariamente positivista dado à pesquisa científica, o qual preocupa-se com a busca de resultados previsíveis, desconsiderando os achados imprevistos, pois aquilo que foge dessa pretensa previsibilidade é considerado como obstáculo a ser superado. E tal expediente objetiva evitar o surgimento de espaços que propiciem a crítica à política, assim ocorrendo o

esvaziamento do debate sobre a mesma, dificultando, por exemplo, a reflexão sobre seus elementos formuladores e princípios norteadores.

Além disso, a abordagem positivista, marcadamente quantitativa, preza por uma suposta neutralidade avaliativa, propondo que o avaliador se distancie, ao máximo, daquilo que pretende estudar. Tal orientação, na pesquisa voltada às questões sociais relacionadas a direitos e inclusão, por exemplo, caso do presente estudo, pode causar prejuízos, visto que avaliações que buscam o distanciamento do objeto podem se dar de forma descomprometida com questões fundamentais, tais como: a conquista de direitos promotores da justiça social, a equidade e a construção social democrática (Cruz, 2019).

Desse modo, próximo ao final do século XX, surge a necessidade da constituição de novas abordagens avaliativas relacionadas diretamente à necessidade de um entendimento e de um trato qualitativo dos dados, fundamentadas em paradigmas críticos ao pensamento positivista, com esteio num processo de reconhecimento aprofundado, participativo e construtivista dos fenômenos sociais, caso da avaliação em profundidade, por exemplo (Cruz, 2019).

Ainda segundo Cruz (2019), apoiando-se na observação e apreensão da multiplicidade de sujeitos, na relevância das instituições, no papel do Estado, nas diferentes dimensões e na complexidade que envolvem o fenômeno social, no olhar acurado para os dispositivos legais, documentos oficiais e bibliografias, na observação participante, na realização de entrevistas, no contato com registros audiovisuais, entre outros elementos, a avaliação em profundidade é validada como instrumento que traz clareza e aprofundamento para o entendimento dos dados coletados no processo empírico, configurando-se como abordagem capaz de responder às questões importantes que permeiam os estudos que avaliam as políticas públicas.

Pensamento semelhante é observado por meio da análise da obra de Lejano (2012), autor cuja produção é importante base para a avaliação em profundidade. Segundo o mesmo, o processo de avaliação de uma política pública deve se conformar a partir da interpretação da mesma, num processo de experienciação. Desse modo, tal política deve ser estudada e apreendida em face de seu cotidiano, buscando-se perceber como atuam os diversos atores sociais relacionando-se nos seus contextos específicos em que se desenvolve o objeto investigado.

Além disso, ainda segundo Lejano (2012), tal processo de experienciação deve se dar de forma concomitante à análise aprofundada do conteúdo, do contexto de formulação, das intencionalidades e dos trajetos traçados pela política pública. Assim, observa-se uma

perspectiva analítica que preza por uma avaliação de caráter qualitativo, de base pós-positivista, hermenêutica e interpretativa. Tais elementos e abordagens são os pilares epistemológicos que marcam a avaliação em profundidade.

A partir disso, adentrando na temática central elencada pelo presente estudo, a questão da inclusão das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes, por meio das políticas públicas de educação, não pode ser estudada a partir de critérios convencionais, cartesianos, positivistas e reducionistas. Esse tipo de estudo carece de uma avaliação amparada numa perspectiva mais abrangente, atenta às diversas vertentes que envolvem tais indivíduos no seu cotidiano no ambiente escolar.

Confirmando tal visão, pode-se citar:

Falar sobre a temática da deficiência não é uma tarefa fácil, principalmente por se tratar de um tema que pode ser estudado por diversas vertentes: a vertente histórica, a psicológica, a do direito, a da educação, entre outras. Além disso, retrair o histórico acerca das PCD - Pessoas com Deficiência, devido ao modo pelo qual elas foram tratadas ao longo do tempo, não é uma tarefa precisa, já que não se trata de um processo contínuo nem homogêneo, variando de um lugar para outro num mesmo período histórico (Paiva; Bendassollil, 2017, p. 419).

Semelhantemente, a respeito da abordagem que deve nortear o estudo das questões relacionadas a esses indivíduos, questões que nem são contínuas nem homogêneas, Wu e Brito (2023) atestam que o universo da deficiência e da neurodiversidade é algo amplo e diversificado, que envolve múltiplas instâncias e processos da vida humana, sendo eles sociais, culturais, filosóficos, econômicos e políticos, não acatando, de modo algum, entendimentos superficiais e padronizados dessas pessoas. Assim, estudos realizados para investigar tais indivíduos precisam procurar apreender o complexo de significações que constitui a vida de cada ser.

Assim, no âmbito educacional, os conceitos de pessoa com deficiência e pessoa neurodivergente estão ligados à pluralidade das formas de apreensão desses sujeitos, os quais convivem com processamentos cognitivos singulares e, em alguns casos, inesperados, que vivem a partir de diferentes formas de interação social, de comunicação, de regulação emocional e comportamento físico (Wu; Brito, 2023).

Destarte, em virtude dessa complexidade, a avaliação em profundidade, devido ao seu reconhecido potencial de abrangência da percepção dos fenômenos sociais é, sem dúvida, uma abordagem qualitativa adequada para o tratamento dos dados coletados por este pesquisador durante a intervenção realizada na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, quando da observação participante efetivada nessa instituição.

Ainda a respeito da avaliação em profundidade, Nogueira (2021) apresenta seu olhar sobre a gênese de tal abordagem, ao referir que a mesma configura-se como uma proposta teórico-metodológica em construção, desenvolvida pela professora Lea Carvalho Rodrigues, da Universidade Federal do Ceará (Rodrigues, 2008), quando coordenadora do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da UFC.

Essa perspectiva avaliativa de políticas públicas perfila-se à corrente epistemológica hermenêutica, ou seja, preocupa-se com uma interpretação extensiva do objeto, sendo fundada nas abordagens pós-positivistas, as quais caracterizam-se pela intenção de promover uma apreensão plurissignificada e multidimensional, de modo a inserir-se e fortalecer a agenda contra-hegemônica (Nogueira, 2021; Cruz, 2019). Seus defensores a consideram uma abordagem diferenciada, inclusiva e academicamente relevante, por congregar diversos pontos de observação do objeto, diferenciando-se, assim, da perspectiva avaliativa positivista, o que pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Características da avaliação hegemônica e da avaliação em profundidade.

Perspectiva Hegemônica	Avaliação em Profundidade
Fundamentada no paradigma positivista hegemônico	Fundamentada no paradigma hermenêutico/pós-positivista
Surgida a partir da orientação neoliberalista do mercado	Surgida da necessidade da constituição de uma orientação contra-hegemônica
Olhar técnico-gerencial e cartesiano do objeto	Olhar mais flexível e ampliado dos diversos elementos que formam o objeto
Valorização de achados baseados na exatidão e em resultados previstos	Valorização da plurissignificação dos dados observados e da não necessidade da descoberta de padrões
Evita o debate acerca das possíveis incoerências ou problemáticas inesperadas surgidas no percurso avaliativo	Favorece o debate social acerca das possíveis incoerências ou problemáticas inesperadas surgidas no percurso avaliativo

Fonte: autoria própria (2024).

Ou seja, a observação participante, a vivência da realidade estudada, o olhar atento e ampliado e a investigação aprofundada dos diferentes pontos do objeto em estudo são fundamentais para a pesquisa científica qualitativa, a qual precisa ser capaz de abarcar os diversos aspectos da experiência humana, pois dessa forma é possível investigar e buscar entender os variados e contraditórios problemas existentes na sociedade, vivenciados em muitas instâncias pelos múltiplos atores.

Nesse sentido, não há como refletir sobre políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, ou em qualquer lugar, sem que se busque compreender sua conformação temporal - da sua concepção até o momento presente -, seus possíveis reflexos no porvir, os conceitos

fundantes, os múltiplos contextos e atores envolvidos, as dinâmicas locais, as disputas sociais e as outras políticas públicas vigentes, com as quais relacionam-se.

Portanto, ao se avaliar uma política pública, confrontamo-nos com uma enormidade de variáveis, possibilidades, realidades, movimentos, pontos de contato e com a multi e a transdisciplinaridade.

Assim, mesmo que ainda fortalecida a hegemonia tecnicista, de caráter positivista, na avaliação das políticas públicas, o surgimento de novas perspectivas avaliativas nos últimos anos é uma realidade. Ou seja, perspectivas metodológicas atuais, mais abrangentes e completas, capazes de entender a sociedade levando em conta diversos vieses, conformando assim enfoques contra-hegemônicos no campo da avaliação (Gussi; Oliveira, 2016).

Portanto, coube trabalhar nesta pesquisa a avaliação em profundidade elaborada por Rodrigues (2008), a qual possui quatro eixos de análise, a fim de um entendimento mais holístico das políticas públicas, sendo eles: o conteúdo da política; seu contexto de formulação; sua trajetória institucional e o espectro temporal e o territorial da mesma. Todavia, neste estudo, o avaliador optou pela análise de apenas dois desses eixos, a saber: o conteúdo da política e o contexto de formulação.

Desse modo, nesta pesquisa, buscou-se, quanto ao eixo do conteúdo da política, analisar a base conceitual e os valores que orientaram a construção da política de educação inclusiva no Brasil, os quais conformam o arcabouço teórico que a constitui e legitima, assim observando a sua coerência interna, a qual proporciona sua efetivação na sociedade. Também foram estudados os objetivos destacados nos documentos formuladores e institucionalizadores da política de educação inclusiva no Brasil, atentando para como se deu sua implantação, como ocorre o seu acompanhamento e como é realizada sua avaliação.

Quanto ao eixo contexto de formulação, foram levantados e trabalhados dados e informações relevantes sobre o contexto sócio-político-econômico vigente, relacionado aos momentos do debate e da implantação da política em estudo. Informações fundamentais para o entendimento da política de educação inclusiva no Brasil, desde sua gênese até a atualidade, buscando apreender como a mesma se desenvolveu nas esferas local, regional e nacional, bem como se deu ou não a sua conexão com outras políticas e/ou programas estatais ou sociais. Além de buscar compreender as simbologias envolvidas neste amplo processo que é a formação dessa política pública, tais quais: elementos identitários e de representatividade social, bem como os valores morais e éticos.

Assim, vendo a política pública de educação inclusiva como uma parte importante de um todo social amplo e abrangente, marcando como ela se destaca e opera dentro deste todo

e se ela se configura como ferramenta de transformação social. Aqui cabe ressaltar a importância do entendimento desta política sob a vigência do forte modelo neoliberal capitalista brasileiro, reconhecido como excludente, o qual caminha no sentido contrário da necessidade de inclusão dos indivíduos.

Em relação aos eixos trajetória institucional e espectro temporal e territorial da política de educação inclusiva das pessoas com deficiência e neurodivergentes no Brasil, optei por não ocupar-me deles durante o percurso investigativo, por considerar tratar-se de uma tarefa hercúlea realizar o estudo dos quatro eixos. Tarefa para a qual não considerei-me preparado, pela falta de tempo suficiente para a sua realização, bem como pela dificuldade de concatenar um número expressivo de dados, informações, significados e contribuições.

Políticas públicas e programas sociais, segundo o pensamento de Gussi (2008), possuem diversos sentidos, os quais são constantemente ressignificados pelos diferentes atores sociais presentes nas várias instituições onde uma política pública opera de alguma forma ao longo do tempo em um determinado espaço. Ou seja, seu deslocamento contínuo promove importantes movimentos institucionais, chegando à sociedade. Assim são as políticas de educação, em especial a de educação inclusiva, devido a sua capacidade de promover importantes modificações no status quo, repercutindo diretamente na sociedade.

Todavia, não foi possível a apropriação de todos esses significados durante este estudo.

2.4 A observação participante e a pesquisa avaliativa qualitativa da política pública de educação inclusiva

É necessário relatar que, desde a concepção deste estudo, houve a preocupação em estabelecer uma ligação entre seu tema, sua fundamentação teórica, a questão metodológica e a perspectiva avaliativa do mesmo, de modo a reconhecer a importância dos sujeitos na pesquisa: o sujeito avaliador, os sujeitos investigados e a concepção de sujeito para a pesquisa qualitativa em profundidade.

A respeito da abordagem qualitativa, pela sua capacidade de valorização das vozes dos sujeitos observados e dos significados que elas carregam, e pelo reconhecimento do papel do sujeito observador, visto como parte fundamental do processo de apreensão do objeto, segue o contributo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O

conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1998, p. 79).

Assim, buscou-se construir uma pesquisa atenta para os sinais, informações, posicionamentos e mensagens emitidos pelos sujeitos, a partir de um olhar em profundidade, amparado numa perspectiva qualitativa, valendo-se da tentativa de aproximar o pesquisador da realidade dos pesquisados. Tal postura de pesquisa formou-se devido à necessidade da compreensão de uma realidade vivenciada em um ambiente escolar por um grupo de indivíduos tão plurais e, ao mesmo tempo, tão singulares, por se considerar ser esta a melhor forma para atingir os objetivos elencados neste estudo.

Neste percurso, no qual o avaliador aproximou sua subjetividade das subjetividades daqueles sujeitos, foi realizada uma observação participante na escola em que o presente estudo foi desenvolvido, a fim de apreender as dinâmicas relacionais estabelecidas pelos atores envolvidos no fenômeno: estudantes com deficiência ou neurodivergentes, suas professoras e os gestores da instituição de ensino.

Além disso, buscou-se investigar como a política pública de educação inscrevia-se no cotidiano daquele espaço, por meio da oferta de materiais e recursos diversos que facilitassem o processo de aprendizagem, pela presença/ausência de acessibilidade no local, pela análise da forma de atuação dos gestores, pela prática docente - no intuito de verificar como as educadoras utilizavam estratégias pedagógicas promotoras da inclusão dos estudantes - e pela percepção de vivências inclusivas dos estudantes.

O processo atento de contextualização, interpretação e discussão dos sentidos observados propiciou a produção de uma escrita interpretativa que apresentou achados importantes acerca de como a política pública de educação inclusiva brasileira impacta o cotidiano de estudantes com deficiência e neurodivergência de uma escola de Ensino Médio. E para tal, a observação participante foi a técnica escolhida, devido à sua capacidade de prover o pesquisador de uma série de aportes, os quais enriqueceram a pesquisa com múltiplos sentidos (Schmidt, 2006).

A respeito da observação participante, Minayo (2001) afirma que é uma investigação empírica de fenômenos contemporâneos observados em contextos cotidianos da vida real, especificamente quando se deseja apreender elementos importantes desse fenômeno dentro de seu contexto. Caracteriza-se por ser um estudo aprofundado, que busca uma ampla compreensão dos diversos aspectos do objeto investigado, podendo referir-se a um determinado

caso ou grupo humano, os quais devem ser observados para que se alcance um entendimento mais embasado de um determinado fato, situação, vivência ou relação que os envolva, buscando descrever de modo pormenorizado a complexidade em estudo.

Ainda acerca dessa técnica:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (Minayo, 2001, p. 59-60).

Segundo Groppo e Barbosa (2016), entre os exemplos clássicos de pesquisa qualitativa, destaca-se a observação participante, em face de características como a abertura ao diverso, a compreensibilidade e o caráter holístico, proporcionando ao pesquisador o privilégio de estar em contato muito próximo ou mesmo viver imerso no fenômeno em estudo, muitas vezes por tempo prolongado, o que permite ouvir a voz literal dos sujeitos, auxiliando na interpretação qualitativa dos dados.

Desse modo, a observação participante propicia ao avaliador apreender e analisar os dados de modo substancial, facilitando e enriquecendo a sua avaliação, na medida em que promove a formulação de categorias de análise. Além disso, a observação participante destaca-se por promover o compromisso social e político com a realidade pesquisada, pois há a real intenção de perceber como o fenômeno se processa e marca a vida das pessoas envolvidas. Desse modo, promove também a emancipação dos sujeitos (Groppo; Barbosa, 2016).

Portanto, promove inclusão social e política. Algo caro para os atores sociais investigados neste estudo: pessoas com deficiência, pessoas neurodivergentes e pessoas com necessidades especiais.

Sobre o ato de observar e sua importância para a pesquisa qualitativa, temos:

O ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (Minayo, 2001, p. 59-60).

Contudo, observar não é apenas olhar para o objeto de modo descuidado e sem intencionalidade. A observação implica na busca atenta e paciente dos sentidos ligados ao objeto, tornando-se, assim, uma técnica de pesquisa que deve ser, a priori, sistematizada e

planejada, de modo a facilitar o percurso investigativo. Ou seja, o pesquisador deve estar preparado para treinar o seu olhar, com o objetivo de interpretar qualitativamente os acontecimentos dentro do contexto. Além disso, a observação *in loco* possibilita ao avaliador a obtenção da informação durante a ocorrência espontânea do fenômeno, algo que pode ser muito representativo para o pesquisador (Queiroz, 2007).

Em relação ao que deve ser observado durante a pesquisa, no que se relaciona à limitação dos aspectos ligados aos objetivos do estudo, evitando perder o foco investigativo, pode-se destacar que:

Não se pode observar, no entanto, tudo ao mesmo tempo, nem mesmo podem ser observadas muitas coisas ao mesmo tempo. Por isso uma das condições fundamentais de se observar adequadamente é limitar e definir com precisão os objetivos que se deseja alcançar. Isto assume tal importância na ciência, que se torna uma das condições imprescindíveis para garantir a validade da observação. (Queiroz, 2007, p. 277).

Tendo tais conhecimentos como base, a observação participante constituiu-se como estratégia de pesquisa suficientemente capaz de dotar este pesquisador com os elementos e as informações necessárias para a construção deste estudo de enfoque qualitativo, pois esteve presente desde o momento de sua idealização, durante a etapa de formulação do problema, na ocasião da construção das hipóteses, como também nos períodos destinados à coleta, análise e interpretação dos dados. Portanto, marcou todo o processo de pesquisa, notadamente durante os momentos vivenciados na escola.

Destarte, esta observação participante, e realmente participante, devido ao fato do pesquisador ser professor da instituição de ensino onde foi realizada a coleta de dados, a EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes⁸. Uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Ceará. A mesma localiza-se no bairro Quintino Cunha, na Região Oeste de Fortaleza, mais especificamente na área administrativa municipal da Secretaria Regional 3. Tal bairro, segundo dados da Prefeitura de Fortaleza, possui um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, tratando-se, portanto, de uma comunidade que convive com diversos problemas sociais (Fortaleza, 2010).

Esta unidade escolar trata-se da instituição de ensino onde este pesquisador trabalha há quase dez anos como professor efetivo de Língua Portuguesa e Redação. Espaço com o qual guarda proximidade e sobre o qual detém bons conhecimentos acerca da sua rotina e funcionamento, atuando diretamente com o grupo de estudantes, professores e gestores que

⁸ Registra-se, novamente, que a quinta seção deste trabalho apresentará o lócus da pesquisa de modo mais detalhado.

formam a amostra estudada. Por isso, levando em conta essa realidade, critérios subjetivos o aproximaram do tema da pesquisa e o estimularam a desenvolvê-la com maior afinco.

Tal proximidade beneficiou a realização da observação participante, amparada no instrumento caderno de campo, a qual voltou-se à apreensão de detalhes que buscaram enriquecer o estudo, o qual foi acrescido dos dados advindos da revisão bibliográfica, pois a utilização de métodos mistos no recolhimento dos dados proporciona uma melhor apreensão do objeto pesquisado (Creswell, 2007).

Dores (1999) reflete sobre como o caderno de campo, sendo uma espécie de guardião de memórias e registrador das subjetividades, revelando-se um objeto valioso para o método qualitativo de pesquisa, na medida em que este é “baseado no estudo do próprio homem, em sua relação com o meio social, ao qual está inserido, levando em conta os sentidos, os sentimentos e a sensibilidade dos indivíduos envolvidos no processo de pesquisa” (Dores, 1999, p. 113).

Oliveira (2014) ressalta o valor dos registros guardados no caderno de campo, corroborando a importância desses escritos feitos no cotidiano do lócus da pesquisa, colocando-os num grau de relevância semelhante ou até mesmo superior às entrevistas gravadas, ao referir que as entrevistas não são capazes, muitas vezes, de registrar sutilezas ou expressões emotivas observadas pelo pesquisador, pois o processo de transcrição das mesmas não daria conta de enfatizar tais impressões, que poderiam ser perdidas no andamento do estudo.

No mesmo sentido, Kastrup (2007) afirma que a atenção dada pelo pesquisador, durante a coleta de dados, à própria experiência de pesquisa em si, quando da observação dos movimentos dos participantes em face do fenômeno social, é algo único e rico de sentidos. Assim, a escrita no caderno ou no diário de campo assume papel central na construção do estudo, devendo este instrumento ser reconhecido e mais utilizado por aqueles que desenvolvem pesquisas qualitativas.

Desse modo, o caderno de campo, se bem escrito, atentando para as múltiplas variáveis observáveis, consiste-se num registro confiável e detalhado sobre o fenômeno investigado. Assim, tudo aquilo que for considerado interessante, inquietante, instigante e reflexivo deve ser captado e registrado, pois o conjunto desses achados poderá fornecer boas pistas para que o avaliador possa chegar à resposta do seu problema de pesquisa, sua pergunta de partida (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023).

Em vista disso, a observação participante é destacada na pesquisa científica qualitativa, em virtude de sua reconhecida capacidade de articulação de informações, variáveis e contribuições diversas que enriquecem as observações feitas pelo pesquisador.

Além disso, é importante destacar que a observação participante, se bem realizada, é capaz de promover no estudo uma conexão expressiva, como também favorecer a comparação dos dados levantados com os referenciais colhidos nos discursos presentes nas falas espontâneas dos gestores, docentes e estudantes.

Ela também poderá auxiliar o pesquisador na análise da trajetória da política de educação inclusiva brasileira, do seu referencial teórico e do seu contexto político, como também ajudar na interpretação dos documentos pertinentes e dos dispositivos legais a ela relacionados. Assim, muitos referenciais importantes foram elencados e destacados, o que não seria possível ser realizado se este pesquisador tivesse optado por uma estratégia avaliativa somente quantitativa.

Durante o processo de análise, o presente estudo apoiou-se na Análise Temática, a fim de descobrir objetos caros à investigação nos agrupamentos de sentidos expressos no ato de comunicação dos participantes (Minayo, 2013).

Sobre a análise temática, optou-se por sua escolha em virtude de ser uma técnica reconhecida no campo da análise qualitativa, por conferir ao estudo credibilidade, além de ser considerada como um método não muito complexo de análise de dados (Souza, 2019). Perspectiva semelhante é adotada por Braun e Clarke (2006), os quais afirmam que a mesma não exige do pesquisador uma compreensão teórico-metodológica densa, mas não por isso se torna menos respeitada no campo das pesquisas qualitativas.

De acordo com Silva e Borges (2017), a análise temática é uma técnica de destaque e visibilidade, sendo comumente utilizada pelos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, indo ao encontro da temática central do presente estudo. Ela se fortalece no campo da pesquisa qualitativa pela sua flexibilidade e dinamicidade, não sendo, desta forma, uma técnica que preze por uma linearidade rígida no processo analítico, característica presente na abordagem hegemônica positivista. Some-se a isso a facilidade de ser aplicada a partir de um exemplo concreto da vida real, como também pelo seu caráter dialógico.

Outro aspecto a ser frisado sobre a análise temática é a sua capacidade de ampliação da compreensão acerca dos fenômenos estudados, pois caso surja durante a coleta de dados algum elemento que não tenha sido anteriormente levantado pelo pesquisador, tal fato pode provocar mudanças expressivas no rumo do estudo. E a análise temática apresenta uma estrutura que proporciona abertura à incorporação desses possíveis achados, reconhecendo o caráter multidimensional desse tipo de estudo, o qual também caracteriza-se pela possibilidade de surgimento de imprevistos e de elementos novos (Godoi; Balsini, 2010).

A análise temática também proporciona uma detalhada análise dos dados observados, além de permitir a cada pesquisador realizar as adaptações necessárias para o andamento de seu estudo. Portanto, diferentes análises temáticas, mesmo guardando um elemento estruturante, poderão ser desenvolvidas seguindo percursos diferentes, de acordo com as necessidades investigativas de cada pesquisador, sendo um modelo flexível de análise de dados (Silva; Barbosa; Lima, 2020).

Nesse sentido, cada pesquisador apresentará em seu estudo o desenho de sua análise temática. Braun e Clarke (2006), por exemplo, apresentam um modelo calcado em seis etapas, sendo elas: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisão de temas; 5) definição e nomeação de temas e 6) produção do relatório. Ressalta-se que este é apenas um percurso construído por dois pesquisadores e que cada um poderá construir a sua própria estratégia.

2.5 O percurso metodológico da avaliação qualitativa

Parte fundamental da pesquisa qualitativa é o seu desenho metodológico, pois ele é caro ao ato de avaliar, o qual deve ser entendido como um processo multidimensional e desafiador, sendo necessário para sua melhor apreensão um delineamento claro das etapas desta importante parte da pesquisa científica.

Em face disso, busca-se aqui apresentar o percurso metodológico escolhido para a construção deste trabalho, a fim de auxiliar o leitor na compreensão do processo que o conformou, no intento de facilitar o entendimento das questões mais relevantes dessa pesquisa avaliativa.

2.5.1 – Avaliando a Política Pública de Educação Inclusiva

De acordo com Pinheiro (2022), o ato de avaliar significa valorar, estimar, assim reconhecendo a importância de algo. Tal processo não pode ser considerado simples, sobretudo quanto trata-se de uma avaliação do tipo qualitativa, a qual preza pelo aprofundamento do estudo. Acerca disso, o mesmo autor nos apresenta:

A despeito de que o ato de avaliar tenha sido sucessivamente compreendido e representado como uma ação simples e objetiva, isto não condiz com a realidade. Avaliar trata-se de um processo complexo de apreensão da realidade, que induz inúmeros desafios ao seu pesquisador, de modo que deve ser construído sob bases epistemológicas precisas e coerentes (Pinheiro, 2022, p. 17).

Complementando, segundo Ferraz (2023), a avaliação das políticas públicas é um procedimento necessário para basear as ações estatais, pois, por meio dela, é possível compreender como as políticas públicas se processam socialmente e como os elementos e agentes que as constituem se relacionam nas diferentes instâncias. É justamente a partir dos resultados das avaliações, advindos das evidências científicas encontradas nas pesquisas, que tais políticas são mantidas, fortalecidas ou suas ações são reorientadas, de modo a corrigir possíveis falhas ou aprimorar aquilo que está dando certo.

E todo projeto de pesquisa requer um desenho metodológico bem definido. Assim, reconhecendo que cada avaliação qualitativa é singular, será apresentada a metodologia que foi empregada nesta produção acadêmica.

De acordo com Minayo (2007, p. 44), o termo metodologia pode ser definido como:

[...] a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa avaliativa, ancorada em uma abordagem qualitativa do tipo avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), buscando descrever tanto o conteúdo quanto o contexto de formulação da Política de Educação Inclusiva no Brasil. Além disso, pretendeu-se investigar a percepção de gestores e professores acerca dos dispositivos legais relacionados à política de educação inclusiva e compreender como o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, de modo geral, lhes incluía ou não nas dinâmicas vivenciadas na escola.

Assim, o pesquisador valeu-se da observação participante, realizada no cotidiano dos indivíduos que compõem a amostra desse estudo, no intuito de observar o espaço físico, os fatos relevantes, as presenças, as ausências e as dinâmicas relacionais estabelecidas. A opção pela observação participante ocorreu por conta de o pesquisador fazer parte do corpo docente da instituição, não sendo possível estar naquele espaço sem que houvesse, em algum momento, a ocorrência de interrupções, aproximações ou a necessidade de responder a alguma demanda relacionada ao seu trabalho (Angrosino, 2009).

A observação participante foi escolhida por ser considerada uma metodologia que vai ao encontro do fenômeno estudado, a saber: como ou se as políticas públicas promovem a inclusão de pessoas com deficiência e de indivíduos neurodivergentes em uma escola pública de Ensino Médio de Fortaleza-CE. Portanto, buscou-se apreender um fenômeno social

contemporâneo que se processa em um contexto específico, envolvendo diferentes atores sociais (Marietto, 2018).

Nesse sentido, o estudo dos fenômenos da contemporaneidade demanda uma visão aprofundada do objeto, muitas vezes sendo imprescindível a presença do pesquisador no contexto real em que os mesmos ocorrem, pois não é possível apreender a multiplicidade de determinados fatos da vida sem que exista proximidade com eles. Dessa forma, é importante vivenciá-los, a fim de entendê-los em seu contexto, pois uma análise fria, distanciada e matemática é incapaz de percebê-los em sua essência, imprevisíveis e diversos que são (Carneiro, 2018).

Destarte, a observação participante mostra-se como método adequado para a compreensão de fenômenos sociais complexos como a educação inclusiva, a qual apresenta múltiplas variáveis a serem observadas, interpretadas e explicadas cientificamente, as quais serão analisadas por meio da perspectiva avaliativa em profundidade (Gussi; Oliveira, 2016).

Desse modo, observou-se a rotina vivenciada, na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, em Fortaleza-Ceará, por um diretor, uma coordenadora pedagógica, duas professoras de turmas de Educação Especial e treze (13) educandos com deficiência e/ou neurodivergentes, os quais convivem com condições e necessidades físicas e cognitivas diversas, que requerem da equipe docente e gestora um trabalho voltado ao enfrentamento das barreiras impostas por tais condições, no intuito de promover a inclusão desses indivíduos por meio da educação.

2.5.2 – Fonte para Coleta de Dados

Na compreensão de um estudo de pesquisa qualitativa é a atividade investigativa que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas de materiais e dados que tornam esse mundo mais visível e compreensível. Neste contexto, a pesquisa qualitativa envolve um caráter interpretativo e de abordagem naturalística diante desse mundo. Ou seja, os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, procurando compreender e/ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que o olhar apurado do pesquisador e das pessoas lhes atribuem (Flick, 2009).

Esta pesquisa buscou documentar a Política Pública de Educação Inclusiva materializada no ensino de estudantes com deficiência e/ou neurodivergentes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) de Fortaleza-Ceará, de modo a apreender e avaliar como ocorria a inclusão de tais estudantes, por meio de ações e projetos desenvolvidos pelos

gestores e pelo corpo docente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, a partir da observação de fatores facilitadores do acesso, da permanência e da promoção escolar dessas pessoas na unidade educacional em questão, tendo em vista parâmetros relacionados à formação docente para a atuação junto a este público específico, à existência de acessibilidade no espaço físico, à disponibilização de recursos diversos aos educandos, inclusive os tecnológicos, às relações sociais vivenciadas na rotina da escola.

Buscou-se a realização de uma observação participante livre, flexível, mas atenta a todos os elementos que pudessem enriquecer esta pesquisa, de modo a construir uma escrita que fosse fiel ao fenômeno observado, independentemente desse processo trazer algum fato que pudesse opor-se às hipóteses iniciais aqui elencadas. Acerca disso, evitou-se o enviesamento da pesquisa, a fim de impedir uma representação distorcida da realidade (Marcon; Elsen, 2000).

Ressalta-se que a observação participante tem como uma de suas principais características a oportunidade de criação da relação entre pesquisador e pesquisados, proporcionando um aprofundamento do conhecimento, tornando o estudo mais denso. Acerca disso:

O objetivo da observação participante é produzir uma "descrição densa" da interação social em ambientes naturais. Ao mesmo tempo, os informantes são incentivados a usar sua própria linguagem e conceitos diários para descrever o que está acontecendo em suas vidas esperando-se que, no processo, emergja uma imagem mais adequada do contexto de investigação como um sistema social descrito a partir de uma série de perspectivas dos participantes (Maretto, 2018, p. 8).

Ou seja, mesmo sem a aplicação da entrevista semiestruturada, os elementos observados e as falas dinâmicas e livres dos atores garantiram ao pesquisador a coleta de dados e informações importantes, pois esse tipo de técnica de pesquisa permite que o interlocutor sinta-se mais à vontade, dando sua contribuição, mas sem a obrigação de atentar para roteiros mais rígidos, criados a partir de abordagens estatísticas elencadas no desenho das pesquisas de perspectiva tradicionalista.

Desse modo, os atores sociais falaram a partir de si, da sua experiência, do seu cotidiano, das suas vivências dentro do fenômeno aqui estudado, abordando, por si, tópicos importantes para esta pesquisa. Ou seja, nos seus discursos, apresentaram informações e elementos diretamente ligados ao tema (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

Essa liberdade discursiva é importante para a pesquisa qualitativa, pois muitas vezes a liberdade no olhar e também na fala podem favorecer o surgimento de elementos inesperados e relevantes para o pesquisador, enriquecendo o estudo.

A respeito da importância da fala dos atores sociais para a pesquisa qualitativa, Fraser e Gondim (2004, p. 139) a consideram uma: "... forma de interação social que valoriza

o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”. Assim, espontaneamente, importantes atos de fala surgem, trazendo consigo sentidos importantes para a apreensão do fenômeno.

Portanto, a devida atenção para os atos de fala proporciona a construção de uma intersubjetividade entre o pesquisador e o pesquisado, aproximando-os durante a realização do estudo. Dessa forma, a dialogicidade surgida durante o processo comunicativo favorece a interação, permitindo uma melhor exposição dos pensamentos, ideias, valores e conceitos caros ao pesquisado, conseqüentemente facilitando a compreensão do pesquisador acerca das percepções do indivíduo sobre o fenômeno em análise (Fraser; Gondim, 2004).

Ressalta-se que este estudo foi acrescido da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, pois, como já dito, ao utilizar métodos mistos, o pesquisador pressupõe que a recolha dos dados de diferentes formas assevera uma melhor apreensão do objeto pesquisado (Creswell, 2007).

Assim, para a construção das bases teóricas da política de educação inclusiva no Brasil, a pesquisa bibliográfica foi importante instrumento. Por meio dela, busca-se compreender detalhadamente o contexto social, político e econômico da política de educação inclusiva, bem como apreender as concepções ideológicas que constituíram a sua base.

Por sua vez, a pesquisa documental também desempenhou papel destacado, pois informações advindas da esfera estatal e das esferas institucionais foram encontradas, fornecendo importantes subsídios para o levantamento e para análise do material institucional, tão necessário para a análise de conteúdo da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). A pesquisa documental também garantiu a análise da legislação referente à política em estudo.

2.5.3 – Análise de Dados

Quanto aos dados coletados durante o percurso investigativo, acerca da política de educação inclusiva brasileira, do seu referencial teórico, do seu contexto político, do seu contexto institucional, dos documentos pertinentes e dos dispositivos legais, os mesmos foram analisados por meio da contribuição da Análise Temática, descrita como a descoberta de agrupamentos de sentidos expressos no ato de comunicação dos participantes, cuja presença frequente destes pode significar algo importante para o entendimento do objeto em investigação (Minayo, 2013).

No presente estudo, a análise temática foi construída seguindo as seguintes fases: 1. Observação dos dados; 2. Transcrição dos dados; 3. Interpretação dos dados (Fragmento); 4. Contextualização do dado; 5. Núcleo de sentido; 6. Tema; e 7. Escrita interpretativa.

Quanto à análise temática, nesta pesquisa, foi realizada, na primeira fase, a observação do fenômeno, para apreensão dos dados. Na segunda fase, se deu o registro por escrito do material observado e dos discursos espontâneos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Na terceira fase, iniciou-se uma leitura do material observado, no intuito de alcançar níveis mais aprofundados e perceber as particularidades e as possíveis formas de classificação. Após o momento de classificação, na quarta fase, foi realizada a exploração do material, organizando os trechos percebidos e os elementos de maior destaque observados na fase inicial, para buscar a identificação dos núcleos de sentidos por tema. Na quinta fase, foram construídos os Núcleos de sentido. Em seguida, na sexta fase, os núcleos de sentido foram ligados ao Tema. Por fim, foi produzida uma escrita interpretativa que envolveu os pressupostos da pesquisa, de modo a confirmar as hipóteses elencadas ainda nas fases iniciais do estudo, bem como alcançar os objetivos também anteriormente listados, a fim de avaliar a materialização da política de educação inclusiva na unidade escolar investigada.

A partir disso, buscou-se encontrar sentidos importantes acerca de como tais políticas materializam-se naquele espaço escolar, importante instância de formação da comunidade onde está inserida, de modo a promover a inclusão social desses estudantes em tempos de busca de afirmação dos direitos das pessoas com deficiências e dos indivíduos neurodivergentes.

Foi garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos, sendo que todos foram informados sobre a proposição da pesquisa, além de ser solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como requisito indispensável para participação, sendo garantida a liberdade para desistirem do estudo a qualquer momento.

Compreende-se que, após essas etapas, a pesquisa sobre tal temática não se fechou, tendo em vista que todo conhecimento gera novos questionamentos, indagações e inquietações. Sobretudo, quando se produz conhecimentos a partir de uma temática tão relevante e multifatorial.

3 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

De modo a contemplar os objetivos apresentados nesta pesquisa, inicia-se, a partir deste ponto, a realização de revisão de literatura acerca das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, de modo a buscar conexão com os autores que têm realizado estudos sobre a mesma temática, também visando trazer legitimidade para a produção, enriquecendo-a com contribuições relevantes dos demais pesquisadores.

Assim, pretende-se, progressivamente, nesta seção, revisar e discutir, inicialmente, o conceito de políticas públicas; em seguida, traçar a trajetória da política pública de educação inclusiva no Brasil; posteriormente, tratar da pessoa com deficiência e da pessoa neurodivergente, entendidas sob a égide do neoliberalismo; dando continuidade, versar sobre a importância da formação docente com vistas à inclusão desses estudantes; refletir sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação inclusiva; e, por último, dissertar sobre a acessibilidade como elemento de afirmação do direito à inclusão escolar.

3.1 Políticas Públicas no Brasil: revisão de literatura

As últimas décadas do século XX notabilizaram-se por marcarem a crise do Welfare State, processo social importante para o desenvolvimento de algumas das nações europeias. Todavia, no final deste século, a manutenção do Estado de Bem-Estar Social passou a ser duramente questionada, por conta das crises políticas, sociais e econômicas vivenciadas nesse período (Ardenghi; Silva; Burmann, 2014).

Assim, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os limites da intervenção estatal na economia e nas ações de cunho social passaram a sofrer críticas por parte dos agentes que formavam a elite da pretensa “nova administração pública” de então, apoiados pelos representantes do capital internacional, numa estratégia que marcaria a ordem social e política mundial.

Nesse cenário de mudanças ganharam destaque e relevância a primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher, e Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos. Ambos, em seus países, impuseram uma forte política de austeridade fiscal, de modo a desconstituir o Estado de Bem-Estar Social, tão importante para a garantia da dignidade a milhões de pessoas prejudicadas pela destruição social, econômica, política e humana causada pela Segunda Guerra Mundial (Bandera, 2014).

A partir disso, sob a orientação dos agentes do mercado europeu e americano, os dois gestores criaram uma verdadeira força-tarefa que, há aproximadamente 40 anos, reorientou a ação estatal quanto ao fomento de políticas públicas de cunho social, diminuindo-as substancialmente. Um conjunto de ações que, ainda hoje, vem sendo seguido por políticos que professam diferentes ideologias, os quais governam diversos países, mantendo uma agenda econômica que promoveu e ainda continua a promover uma drástica redução dos investimentos estatais, o desmonte da influência dos sindicatos de trabalhadores, o desemprego e o subemprego.

No entanto, esta agenda garante a preservação da riqueza de pessoas que cada vez mais pagam menos impostos, tanto que o número de bilionários tem crescido expressivamente nos últimos anos (Focus Brasil, 2021). Assim, a concentração de renda tem sido fortalecida, enquanto a desigualdade social prevalece nos diversos países, sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Todavia, essa forma de fazer política, voltando-se apenas para os interesses de um grupo social minúsculo, mostrou-se uma estratégia política-econômica-social fadada ao fracasso desde sempre, o que tem sido atestado pelas sucessivas crises do capitalismo ao redor do mundo, como nos Estados Unidos, por exemplo, onde se vê atualmente o aumento drástico do número de pessoas que não conseguem custear sua saúde ou as que passaram a viver nas ruas, por não terem emprego ou não conseguirem mais pagar seus aluguéis.

Como em outras nações, o Brasil também tem vivenciado, há tempos, realidade semelhante, a qual tornou-se mais crítica em determinados períodos, como o final dos anos 1980, em muitos momentos dos anos 1990 e, mais recentemente, a partir de 2015. E foi justamente nesses mesmos períodos que houve o fortalecimento do debate sobre a importância de se pensar as ações estatais no sentido de contornar tão graves problemáticas sociais por meio das políticas públicas de inclusão.

Na acepção de Lima Botelho (2019, p. 3), sobre a mais recente crise do capitalismo no Brasil:

Pode-se escolher arbitrariamente qualquer ângulo econômico ou indicador de atividade, a crise que se abateu no Brasil em 2015 foi devastadora por todos os lados. Do desemprego ao comportamento geral da economia, da produção industrial às contas públicas, o desempenho nos últimos anos foi dramático.

Dessa forma, esse pano de fundo, no qual observa-se o crescimento dos problemas sociais, não só no Brasil, provoca em igual medida a necessidade de se repensar a ação estatal, reconhecendo a necessidade da criação de políticas públicas como o meio adequado para

promover o desenvolvimento de pontos estratégicos que estejam precisando ser aprimorados, em especial aqueles que dizem respeito às questões sociais basilares (Brasil; Capella, 2016).

Ainda tendo o Brasil como foco, a reflexão sobre a importância das políticas públicas tem sido ressaltada nos últimos tempos, pois observa-se uma maior organização acerca dessa temática. Há que se destacar o desenvolvimento da pesquisa e da produção acadêmica sobre políticas públicas, além do aprimoramento de suas técnicas de avaliação, este advindo da ampliação da oferta de formação e pós-graduação nessa área, bem como o fortalecimento desse debate social, por conta da criação de grupos de estudo e da organização e profissionalização de entidades sociais que militam e trabalham nessa área (Brasil; Capella, 2016).

Tal desenvolvimento do campo das políticas públicas ocorreu no Brasil a partir dos anos 1980, incentivado pelas diferentes conquistas da sociedade civil organizada naquele período. Destacam-se, nesse contexto, fatos históricos que ainda refletem fortemente na organização social nacional. Entre eles, podemos citar: o surgimento de grupos sociais mais organizados, os quais passaram a lutar abertamente por seus direitos; o nascimento de novas agendas sociais, que impuseram ao Executivo, ao Legislativo e ao Judiciário maior atenção às novas demandas sociais; o fim da ditadura militar, que promoveu uma maior abertura democrática; a luta das classes populares por inclusão; o fortalecimento dos sindicatos e das organizações de trabalhadores e o debate acerca da necessidade de reforma do aparelho estatal (Melo, 1999).

Nesse contexto, o Estado passou a ser mais cobrado para que atuasse eficazmente na construção de respostas para os problemas sociais mais relevantes. Assim, historicamente, continuamente, mas lentamente, houve um amadurecimento do debate sobre a participação estatal no desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do país (Melo, 1999).

Alguns fatores, ligados a eventos históricos, destacaram-se nesse processo. O primeiro desses fatores, causador de impactos importantes, a nível global, foi a adoção de políticas públicas relacionadas à economia, primando pela redução de gastos em diversas nações, sobretudo naquelas então chamadas de subdesenvolvidas. Tais restrições promoveram acaloradas discussões, como no Brasil, por exemplo, onde o debate teve destaque nos noticiários de televisão. Fortalecia-se, nesse período, as políticas neoliberais, que foram justificadas junto à opinião pública como instrumento para enfrentar as graves crises econômicas de então. Todavia, na prática, sua adoção ocasionou desemprego, subemprego, além de aumentar ainda mais a pobreza na região (Campos, 2017).

O segundo fator, também relevante para o desenho do funcionamento da sociedade ocidental até os dias atuais, foi a opção dos governos pela substituição das políticas keynesianas do pós-guerra - de orientação claramente voltada para a redução das desigualdades sociais - pelas políticas públicas de ajuste fiscal, num caminho inverso das necessidades da população economicamente mais vulnerável (Campos, 2017).

Assim, buscavam promover o corte de gastos e, conseqüentemente, a redução do orçamento, objetivando diminuir a participação estatal no financiamento dos gastos sociais, a fim de equilibrar as contas públicas. Tal orientação das políticas econômicas repercutiu diretamente nas políticas sociais em voga na América Latina, a partir da década de 1980, com reflexos importantes até a atualidade (Sicsú, 1999).

Por sua vez, o último fator diz respeito aos países em desenvolvimento, marcados por democracias recentes, as quais muitas vezes ainda não estão suficientemente consolidadas. Novamente, destaca-se aqui as nações da América Latina, no que se refere à dificuldade desses países quanto à organização de coalizões políticas que tenham expertise para desenvolver políticas públicas bem planejadas, implementadas e gestadas. Políticas que deveriam ser advindas de um olhar amadurecido sobre as questões sociais relevantes que fortalecem uma noção ativa de nação, envolvidas com o progresso de seu povo e de sua democracia. Assim, não se discute aqui a questão de políticas de governo, temporárias e pontuais, mas sim políticas de Estado, permanentes, voltadas para os reflexos presentes e futuros, que devem sobrepor-se a meras disputas políticas cotidianas (Souza, 2006).

E nos últimos anos, observa-se que este mesmo debate tem reconquistado destaque, semelhantemente ao ocorrido nos anos 1990. A reboque disso, discute-se como tais políticas estão relacionadas às instituições e instâncias de poder público e privado, como também acerca de pontos fundamentais sobre seu processo de elaboração, implementação e, cada vez ganhando mais força, sua avaliação. Tal visibilidade foi alcançada por conta de diferentes fatores, os quais foram responsáveis por trazer para o centro do debate político, no decorrer das últimas décadas, o papel das políticas públicas na sociedade contemporânea.

Após este breve retrospecto, cabe neste momento apresentar uma definição de políticas públicas. De acordo com Gonçalves (2002), elas são as ações realizadas pelo Estado com o objetivo de autopromoção, posto que é por meio delas que este alcança visibilidade, legitimando-se perante os indivíduos, fortalecendo-se e mostrando essa força perante os diferentes agentes sociais. Nesse contexto, a propaganda assume papel importante, pois torna-se fundamental para a manutenção do ente estatal, pois as políticas públicas são o poder estatal em ação, sendo visto e discutido.

Acerca disso, há outras definições que destacam o papel social das políticas públicas, como no trecho abaixo:

Em tal contexto, as políticas públicas precisam ser compreendidas e trabalhadas, incluindo aqui, em especial, sua variante social (políticas sociais) que remetem à ideia do estabelecimento de uma melhor condição socioeconômica aos beneficiados – que diante das distintas desigualdades apresentam fragilidade (e limitação) na reivindicação de seus direitos sociais – pelas mesmas. Além disso, essas políticas carecem de avaliação sistemática, o que exige grande esforço de análise, por serem complexas e variadas (Gianezini *et al.*, 2018, p. 1067).

Ainda sobre o conceito de políticas públicas, bem como acerca de seu papel social, Mastrodi e Ifanger (2019) ressaltam não ser possível precisar o que elas são. O que na opinião dos autores não configura-se como grande problema, pois o fundamental é saber qual a sua destinação social, sua finalidade. Nesse sentido, referem que políticas públicas são, para a maior parte das pessoas, um tipo específico de ação realizada pelo Estado na busca da promoção de direitos, sendo vistas como remédio para a resolução das mais diversas demandas sociais.

Na visão desses mesmos autores, a partir de um olhar baseado nas concepções do estudo da Teoria Geral do Direito, as políticas públicas têm sido pensadas como se estivessem ligadas, basicamente, à conquista dos direitos sociais. Todavia, os direitos sociais não devem ser vistos como o único objeto nem a única finalidade das políticas públicas. Na verdade, elas devem ser consideradas como instrumentos que existem em função da concretização dos objetivos estatais diversos. Assim, o Estado, em face das determinações legais e constitucionais existentes, deve tutelar o funcionamento das instâncias sociais, políticas, econômicas, estruturais, culturais etc. E para garantir tal funcionamento, as políticas públicas são acionadas para atingir fins diversos (Mastrodi; Ifanger, 2019).

Diante disso, cabe também apresentar que as políticas públicas são um conjunto de ações estatais previamente planejadas, que devem ser oficializadas posteriormente a um amplo processo de debate público, o qual precisa envolver os diferentes agentes políticos e sociais nelas interessados. Elas devem ser pensadas e geridas a fim de promover respostas mais efetivas para as necessidades e problemáticas sociais dos mais diferentes tipos (Heidemann, 2009).

A respeito disso, Gussi (2017) aduz importante entendimento, ao expressar que os diferentes atores envolvidos nas políticas devem buscar concebê-las e entender os seus resultados e impactos, tendo como ponto de partida os referenciais de sua própria cultura. Ou seja, um processo feito por eles para eles, a partir de suas vivências e necessidades. E tão importante quanto concebê-las e entendê-las é avaliá-las, sempre numa perspectiva multirreferenciada, posto que essas políticas são direcionadas a vários destinatários e possuem diversos matizes históricos, culturais, sociais, políticos etc.

Portanto, ainda segundo Gussi (2017), são políticas carregadas de muitos significados, todos devendo ser vistos como importantes, sem que durante sua avaliação ocorra uma hierarquia de valores dos mesmos, evitando entender as políticas a partir do prisma de um único ou de poucos agentes envolvidos, pois sabe-se que é muito possível que determinados atores sobreponham-se a outros durante uma luta social, pois mesmo fazendo parte de um grupo com interesses e necessidades semelhantes, determinados indivíduos, instituições ou ideologias detêm mais penetração estatal e social, detendo mais visibilidade, mais poder econômico ou mais poder político.

Destarte, o avaliador de políticas públicas, sobretudo das de inclusão, deve pautar seu trabalho partindo de um olhar amplo, aprofundado, desejando construir sua pesquisa por meio da imersão no cotidiano da mesma, conhecendo os espaços sociais onde ela se concretiza e os agentes que a operam, como a operam e para que a operam.

Ou seja, o pesquisador deve partir de uma postura metodológica que garanta a visita no campo para a realização de uma observação participante, valendo-se de uma “etnografia da experiência” das políticas públicas que deseja estudar, constituindo, desse modo, a base de dados para a sua avaliação (Gussi, 2017).

E as políticas públicas surgem para estabelecer regramento estatal sobre os fenômenos sociais que impactam de alguma forma a rotina dos indivíduos e também para promover transformações capazes de mudar hábitos culturais, acarretando em mudanças sociais positivas, buscando garantir a inclusão de grupos sociais vulneráveis e ampliar condições de acessibilidade a bens e serviços diversos (Diniz, 2013).

Nesta pesquisa, o entendimento das políticas públicas assume papel central, sendo as mesmas percebidas como bases sociais das quais não se pode preterir ao se pretender um projeto de nação desenvolvida, coesa, ética e, neste caso, especificamente, inclusiva. Aqui destacar-se-á o estudo das políticas de educação inclusiva no Brasil, visto que não é possível conceber-se o desenvolvimento social, cultural e econômico de um país apartado de uma estrutura educacional fortalecida e inclusiva. Nesse ínterim, promover uma importante reflexão e, para além disso, a avaliação sobre como as políticas de educação inclusiva fazem diferença nas vidas de pessoas com deficiência e pessoas neurodivergentes.

Nesse sentido, segundo Baptista (2019), observa-se, nas últimas décadas, nas nações em que se considera existirem regimes democráticos de direito, o crescimento de movimentos sociais e políticos que atuam em prol da integração dos mais diversos grupos na sociedade, a fim de garantir-lhes direitos, muitas vezes fundamentais, por meio das políticas públicas, numa batalha política e social árdua, mas extremamente necessária.

Assim, vem fortalecendo-se a necessidade de integração dos indivíduos, calcada na luta por direitos e interesses comuns em busca da equidade, posto que não há como se pretender a igualdade para todos, pois a igualdade torna-se uma referência irreal em uma sociedade claramente tão plural como a brasileira, por exemplo.

Em face desse panorama, trava-se um importante debate sobre a importância de garantir mais oportunidades para todos, por meio do diálogo social contínuo e abrangente, orientado para o respeito às diferenças, vistas como distintivas da identidade do indivíduo e de grupos humanos específicos. Dessa maneira, devendo ser garantida a quem precisar a criação de políticas públicas promotoras de programas sociais, prioritariamente, em áreas como saúde, educação e inclusão de pessoas com deficiência (Baptista, 2019).

A partir disso, pode-se afirmar que a organização dos diversos atores sociais é fundamental para o sucesso de uma política pública. E também merece destaque o papel do Poder Público, devendo ser aqui enfatizado que, para as políticas públicas tornarem-se efetivas, o Estado precisa construir eficientes estruturas político-sociais de gestão, capazes de dar vazão qualificada às necessidades provenientes dos grupos sociais que demandam por determinada política, tendo em vista a necessidade de ofertar a atenção necessária para os sujeitos beneficiários de ações e programas de cunho social (Marcos de Souza, 2020).

Assim, torna-se evidente o papel dos gestores públicos, bem como também o dos legisladores nacionais. Estes no fomento do debate nacional acerca das políticas públicas de inclusão, bem como na proposição de projetos de lei bem elaborados, sempre atentos às contribuições e demandas dos eleitores. Já os gestores devem garantir que os dispositivos legais sejam respeitados, elaborando mecanismos que favoreçam a execução, na prática, das políticas, fazendo com que elas cheguem às vidas dos indivíduos.

Um ponto importante a ser observado quanto à efetivação de políticas públicas aparece no texto de Dye (1992), o qual expõe que a concretização de tais políticas está diretamente ligada à vontade política da gestão da ocasião, que pode ou não decidir, a depender de sua vontade. Assim, pode o gestor agir ou omitir-se, conformando-se, assim, uma inação. Tudo isso de acordo com seus interesses pessoais, políticos e econômicos. Não é incomum no Brasil, por exemplo, que gestores públicos ajam de modo a beneficiar ou a prejudicar certos agentes ou instituições.

Já para Santos (2016), deve ser salientado que as ações políticas de um determinado governo, que obviamente tem por trás de si um gestor ou grupo de gestores, incluindo a construção de políticas públicas, estão ligadas a projetos pessoais de poder, a projetos eleitorais, os quais geram as plataformas de gestão, sendo que será a partir destas que deverão nascer as

políticas estatais. Não há necessariamente um compromisso com o Estado, com o seu desenvolvimento, mas sim com um projeto de poder, como afirmado anteriormente.

Dessa forma, quanto maior o poder político da gestão, mais políticas públicas serão idealizadas, mas estas pensadas, criadas e geridas como políticas de governo e não políticas de Estado, sendo por isso, muitas vezes, transitórias e pouco efetivas quanto à transformação social. Desse modo, geralmente perdem forças na gestão seguinte, pois o próximo chefe do Executivo buscará dar sua cara ao novo governo, aos novos tempos (Santos, 2016).

E quando se pensa em inclusão por meio da educação, esta realidade tão brasileira configura-se como uma grande problemática social, devido à quebra na continuidade da ação política, prejudicando fortemente a continuidade da construção de um projeto nacional de educação forte, inovador e inclusivo.

No entanto, afirma-se nesta produção que políticas públicas como as de educação inclusiva não podem ser pensadas a partir de projetos pessoais de poder, de modo desorganizado e pontual, mas sim debatidas amplamente, levando em conta a contribuição dos diversos atores que a elas se relacionam de alguma forma. De modo contrário, serão construídas com falhas que podem dificultar o trajeto de vida de milhões de brasileiros.

3.2 Um olhar sobre a Política Pública de Educação Inclusiva no Brasil

O olhar social sobre a pessoa com deficiência, ao longo do tempo, tem sido segregacionista. Em diversas sociedades, o desrespeito, a falta de oportunidades e de acesso aos serviços, recursos e bens tem sido a tônica no trato desses indivíduos, numa clara realidade de exclusão. Observa-se, desse modo, ainda hoje, a marginalização de pessoas que muitas vezes são invisibilizadas pelo poder público e também por diferentes parcelas da sociedade (Araújo; Ferraz, 2010).

Portanto, é fundamental que a sociedade contemporânea discuta amplamente esse fenômeno, o qual tem origem ancestral e marcou a humanidade de modo cruel, destruindo vidas de inúmeros indivíduos durante o percurso da história.

Confirmando tal afirmação, Rodrigues (2008) narra que desde as sociedades tradicionais, nos grupos de organização social menos complexa, em todo o mundo, as pessoas com deficiência e as com condições mentais diferenciadas do padrão sofriam dificuldades para serem aceitas. Em um período em que os agrupamentos humanos viviam da caça, da pesca e do extrativismo, era preciso migrar constantemente, em virtude de questões climáticas e da necessidade de autoproteção, fugindo de grupos rivais ou protegendo-se dos ataques de animais

selvagens, numa rotina de vida nômade em que ser um indivíduo com deficiência configurava-se como um grande problema para a coletividade.

Dessa forma, aqueles que não dispunham das condições físicas necessárias para enfrentar uma rotina em que as pessoas viviam constantemente sujeitas aos mais diversos tipos de intempéries e ataques eram vistos como dependentes, sendo abandonados por seus pares por serem considerados incapazes de contribuir para a preservação e sustento do grupo. Ao serem abandonados, geralmente em situações de perigo e em ambientes hostis à vida humana, tais pessoas estavam sendo sentenciadas à morte (Rodrigues, 2008).

Tal destaque é relevante, pois confirma uma linha argumentativa a qual apresenta que, historicamente, ao longo dos milênios, pessoas com deficiência ou neurodivergência tem sido excluídas, perseguidas ou mesmo descartadas da sociedade. Além disso, destaca que a conquista de direitos fundamentais é necessária para que sejam assegurados, posteriormente, os direitos sociais, como o direito à inclusão. Assim, para que a sociedade progrida, ela deve assegurar cada vez mais direitos a quem deles precisar.

E é por meio da positivação de direitos que a sociedade torna-se, continuamente, mais inclusiva, trazendo benefícios para a existência das pessoas que vivem com deficiência ou são neurodivergentes no país. Além disso, antes dessas pessoas serem incluídas por meio das políticas públicas de educação, elas precisam ter garantidos os seus direitos mais elementares, como o direito à vida, à moradia, à alimentação, à saúde (Brasil, 1988).

Portanto, a construção de uma sociedade inclusiva pressupõe a criação de políticas públicas voltadas ao fomento de programas, projetos e ações que tenham como finalidade a equidade, respeitando-se os diferentes, os quais devem ser entendidos e atendidos a partir de suas diferenças. Assim, deve-se promover meios para que os mais marginalizados consigam subverter a extrema desigualdade social que predomina em uma sociedade patriarcal, conservadora, tradicionalista, religiosa, de orientação capitalista tardia e colonial, classista, preconceituosa, racista, LGBTfóbica⁹ e, em relação ao presente estudo, especificamente, capacitista. É em face dessa realidade brasileira que devemos atuar, fortemente, por meio da pesquisa científica e da prática docente na universidade e na Educação Básica, para que seja fortalecido o conceito de inclusão, contraposto à exclusão social crescente no país.

⁹ Os termos LGBTfóbica, LGBTfobia ou homofobia dizem respeito às mais diversas formas de apresentação de um conjunto de violações sociais, culturais, econômicas e políticas que norteiam os valores morais hegemônicos, conservadores e excludentes que desejam suplantam as diferentes expressões de gêneros e sexualidades na sociedade, materializando-se por meio de ações hostis, preconceito, perseguição e até mesmo extermínio das pessoas que fazem parte do universo LGBTQIAPN+ (Peixoto, 2018). Uma realidade nefasta, mas muito presente no Brasil de 2024.

Desse modo, se buscará a justiça social, por meio de uma sociedade na qual as pessoas mais diferentes sejam vistas como importantes, necessárias e protagonistas de suas histórias de vida, tendo a possibilidade de desempenhar papéis sociais semelhantes aos demais indivíduos, resguardada a devida atenção às suas particularidades físicas e cognitivas quanto às possibilidades de atuação na vida em coletividade (Leite; Luvizotto, 2022).

A questão da inclusão dos indivíduos é um elemento fundamental para uma sociedade que buscar ser desenvolvida e progressista. Destarte, todos devem ser respeitados em suas diferenças, pois uma sociedade é, em sua essência, diversa. Dessa forma, todos, independentemente de suas particularidades, precisam ser tratados como cidadãos, sendo-lhes garantido o direito de usufruírem das estruturas sociais básicas que são utilizadas pelas demais pessoas. Assim, o Estado deve garantir esse acesso, observando, obviamente, as peculiaridades de cada indivíduo (Knight, 2014).

Nesse sentido, entende-se que, numa sociedade inclusiva, as pessoas e grupos humanos não devem ser comparados a partir de suas diferenças, mas sim reconhecidos e respeitados por conta de suas singularidades, daquilo que os diferencia dos demais. Tais singularidades devem ser vistas como elementos únicos e constituintes de cada indivíduo, de cada personalidade, de cada história. E é por meio das políticas públicas que torna-se possível incluir os diferentes indivíduos nas diferentes instâncias sociais.

De acordo com Lima e Hermida (2022), a conceituação de política pública de inclusão não é algo fácil, pois é dependente de inúmeras referências sociais, culturais, políticas e econômicas. Contudo, pode-se afirmar que tratam-se da atuação do Estado, por meio da realização de ações específicas, voltadas a assegurar aos indivíduos condições de acessar serviços, recursos, soluções ou bens, de modo a garantir que estes gozem de condições semelhantes às demais pessoas que usufruem daquilo que se pretende ter acesso.

Portanto, buscando tornar menos díspar uma sociedade que caracteriza-se pela indiferença e distanciamento social, é necessário ampliar o debate sobre as políticas públicas inclusivas, em especial as de educação, dando-lhes mais atenção, a fim de que as pessoas reconheçam que elas estão relacionadas a problemas sociais importantes, os quais precisam ser enfrentados eficientemente.

A respeito disso:

Podemos entender como política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas. Apontar a política pública como uma diretriz de enfrentamento de um problema nem sempre transforma uma questão em um problema. Para que isso ocorra é necessária uma conjunção de fatores.

As construções sociais em torno de um tema ou assunto poderão, necessariamente, pautar a entrada da discussão na agenda (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16).

Assim, é necessário que se construa socialmente o debate a respeito das políticas públicas, esclarecendo que é por meio delas que ocorrerá a inclusão, fazendo com que os indivíduos excluídos saiam de sua condição de invisibilidade e entrem na agenda dos principais debates nacionais e parem de sofrer com a privação de direitos.

E como posto anteriormente, as pessoas com deficiência sofrem com a privação de direitos fundamentais desde os primórdios da história humana, muito antes da construção do conceito de direito. Portanto, durante a maior parte da vida humana, o conceito de inclusão social nem existia, sendo uma problemática que passou a ser discutida na contemporaneidade, (Lisboa, 2020).

Assim, registra-se que o surgimento do conceito de inclusão nasceu tardiamente, conjuntamente com o conceito de exclusão. Ambos entraram no debate público mais recentemente, por volta da década de 1970 na Europa e na década de 1990 no Brasil, passando a serem discutidos mais amplamente durante a fase mais marcante das políticas de orientação neoliberal que viriam a nortear as gestões de diversas nações, a partir de ordenamentos do capital estrangeiro, propondo uma grande redução da atuação estatal no fomento de políticas de proteção social (Silva, 2014).

Acerca do conceito de exclusão social, temos uma importante referência, que aproxima-se daquilo que se entende como exclusão das pessoas com deficiência ou pessoas neurodivergentes, entendidas aqui como grupo social que convive com carências múltiplas ou necessidades diferenciadas que dificultam a sua plena participação nas diferentes esferas da vida humana:

Exclusão social significa grupos socialmente excluídos. Portanto, são aqueles que estão em situação de pobreza, desemprego e carências múltiplas associadas e que são privados de seus direitos como cidadãos, ou cujos laços sociais estão danificados ou quebrados (Sheppard, 2006, p. 10).

Ainda sobre a exclusão social, Silver (2005) afirma que o ato de excluir socialmente um determinado grupo ou pessoas pertencentes a ele constitui-se como desrespeito, não reconhecimento da individualidade do outro e negação de direitos, sendo todas essas situações enfrentadas cotidianamente por pessoas com deficiência e neurodivergentes, inclusive nos espaços educativos, os quais deveriam ser essencialmente mais receptivos.

Com o passar do tempo, o conceito de exclusão tornou-se mais conhecido, passando a ser discutido por diferentes atores sociais, representantes de diferentes grupos e instituições.

Desse modo, tais pessoas passaram a organizarem-se, por meio da ação sociopolítica, afim de garantir

[...] aos ditos excluídos, a possibilidade de passar a fazer parte, a ‘pertencer’ a uma comunidade ou a um grupo social específico, tanto do ponto de vista econômico-social e cultural quanto digital, através do acesso aos bens e recursos que ‘possibilitem’ tal ou tais inclusões (Silva, 2014, p. 43).

Apesar dessa luta mais organizada, no intuito de garantir direitos promotores da inclusão, a sociedade ainda continua a conviver com dificuldades com os indivíduos com deficiência e com os neurodivergentes. Desse modo, a segregação e a marginalização desses cidadãos continua a ser uma forte mazela social no Brasil. Mesmo assim, há uma maior conscientização social sobre a importância das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes, o que traz maior visibilidade para tal grupo e, conseqüentemente, para as suas necessidades.

Esse despertar para o direito desses indivíduos está diretamente ligado aos dois acontecimentos mais marcante do século XX, as duas Guerras Mundiais, iniciadas em 1914 e 1939 (Aranha, 1995). Foi a partir de tais episódios que a sociedade passou a demonstrar mais atenção para as necessidades das pessoas com deficiência, em virtude da grande quantidade de crianças, homens e mulheres que passaram a sofrer com as deficiências por conta dos ferimentos da guerra. Assim, houve uma importante mudança na forma de ver esses indivíduos e suas necessidades de adaptação às novas condições físicas.

Foi justamente no período pós-guerra que importantes avanços surgiram nas técnicas de assistência em saúde voltadas para o atendimento dos ex-combatentes que ficaram com alguma seqüela física após as batalhas. Além disso, houve um aumento na oferta e na qualidade das tecnologias assistivas produzidas, como cadeira de rodas, bastões, bengalas, próteses, entre outros (Pereira, 2017).

Outro fato importante, em virtude do aumento expressivo no número de pessoas com deficiência, foi a criação e o aperfeiçoamento de sistemas de ensino para surdos e cegos. Nota-se, portanto, um desenvolvimento discreto de um olhar mais inclusivo para as necessidades e para os problemas da pessoa com deficiência ao longo do tempo (Galvão Filho, 2009).

Portanto, já naquele período, de modo incipiente, tinha-se a consciência da necessidade de incluir pessoas com deficiência por meio da educação e também garantir recursos de saúde, de modo a facilitar suas rotinas e sua integração social.

Adentrando nas políticas de educação, com vistas à inclusão, sabe-se que a educação nacional está baseada em importantes dispositivos legais, tendo na Constituição Federal de 1988 (CRFB/88) os alicerces de seu entendimento atual. Esta, nascida de um grande

processo de debates sociais iniciados após o final do período ditatorial no Brasil, foi promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, a fim de instituir no país um estado democrático de direito, assegurando a todos, formalmente, o gozo de seus direitos sociais e individuais (Brasil, 1988).

No seu artigo 208, inciso III, a Carta Magna registra o dever do Estado de garantir educação, por meio da disponibilização de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, devendo o mesmo ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, prezando pela inclusão desses indivíduos nos ambientes escolares convencionais, ou seja, nas escolas regulares (Brasil, 1988).

Além disso, as políticas de educação inclusiva também são pautadas na observância à Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual traça as linhas gerais da educação nacional. Assim, quanto ao processo inclusivo, a LDB determina o papel do Estado na formação de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, devendo os sistemas de ensino assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades desses indivíduos. Tudo isso devendo ser efetivado por meio do trabalho de educadores preparados para este tipo de atendimento especializado (Brasil, 1996).

Outro acontecimento importante foi a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2006, proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU). A convenção, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e nos tratados internacionais sobre direitos humanos, por meio de seus representantes, declarou que todos os indivíduos têm direito a todos os direitos e liberdades inscritos na declaração, não sendo permitidos tratamentos que impeçam essa garantia (ONU, 2006).

E em 30 de março de 2008, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Desse modo, reconhecendo sua eficácia em todo o território brasileiro (Brasil, 2008).

Acerca do simbolismo deste documento, reconhecendo a importância do mesmo, temos:

Cabe esclarecer que essa Convenção foi o primeiro Tratado Internacional de Direitos Humanos que ingressa na ordem jurídica interna com status de equivalência constitucional por ter atingido o quórum qualificado nos exatos termos da regra imposta pelo § 3º do artigo 5º da Constituição Federal (Leite; Luvizotto, 2022).

Entre as disposições apresentadas no texto da Convenção, podem ser destacadas: a garantia dos Estados Partes reconhecerem o direito das pessoas com deficiência à educação, ao longo da vida, em todos os níveis de escolaridade, sem que sofram discriminação e usufruam de igualdade de oportunidades; a promoção da inclusão de todas as crianças com deficiência por meio da educação, desde os primeiros anos de vida; a formação de profissionais qualificados para atuarem no ensino dessas pessoas, buscando também a contratação de professores com deficiência, com vistas à inclusão profissional e à valorização da representatividade (Brasil, 2008).

Além disso, o reconhecimento do papel de destaque da acessibilidade ao ambiente físico, social, econômico e cultural, à saúde e educação e à informação e comunicação, ao permitir às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; a promoção da disponibilização e do uso das novas tecnologias, incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dispositivos móveis de comunicação, dispositivos e tecnologias diversas de apoio à aprendizagem, adequados para pessoas com deficiência, dando ênfase ao patrocínio da aquisição das tecnologias de preço mais acessível (ONU, 2006).

E para fazer valer a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, em 06 de julho de 2015, é promulgada a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nacionalmente reconhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual, já em seu artigo 1º, assevera:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A interpretação do artigo acima expressa, de modo objetivo, o papel do Estado em garantir igualdade de condições entre as pessoas com deficiência e os demais indivíduos no exercício da cidadania nas diferentes instâncias da sociedade.

Por sua vez, o artigo 2º inscreve a definição de pessoa com deficiência, relacionando-a à condição de indivíduo que vive com algum tipo de impedimento de longo prazo de natureza permanente. Tais impedimentos são de tipos diferentes, entre eles os de origem intelectual ou sensorial, diretamente ligados às pessoas neurodivergentes (Brasil, 2015).

Outro artigo importante para a construção desta pesquisa é o 8º, o qual afirma que é papel do Estado, da sociedade e do núcleo familiar assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, o acesso a diversos direitos, destacando-se: à educação, à acessibilidade, à

informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, casando-se com os objetivos expressos neste estudo (Brasil, 2015).

Já o artigo 3º, inciso III, detalha os recursos tecnológicos que devem ser garantidos a essas pessoas nos mais diferentes espaços. Entre eles, nos espaços educativos e escolares, com a finalidade de promover a inclusão educacional e tecnológica. Encontramos no inciso III uma ampla lista:

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência também elenca outro elemento fundamental à questão da inclusão: a acessibilidade. Sem acessibilidade não é possível ocorrer inclusão. Assim, deve ser garantido a esses indivíduos e às pessoas neurodivergentes o amplo e livre acesso, manuseio e fruição de qualquer objeto, bem, serviço, espaço físico ou condição. Para que isso seja efetivado, é fundamental que os ambientes informacionais digitais eliminem as barreiras existentes e que novos espaços sejam desenhados livres de entraves, para não obstaculizar o exercício dos direitos das pessoas com deficiência (Luvizotto *et al.*, 2021).

Um importante avanço acerca dessa temática foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, que teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando a organização dos sistemas de ensino, de modo a prepará-los para garantir o acesso ao ensino regular, buscando a inclusão desde o ensino infantil à universidade (Brasil, 2009).

Por meio dela, foi reconhecido o dever do Estado de assegurar a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a formação docente e dos demais trabalhadores da educação para o atendimento educacional especializado. Além disso, a política traz orientação acerca da importância da acessibilidade nos espaços formativos, nos transportes, nos mobiliários, nas formas de comunicação e informação; e também destaca a importância da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2009).

Outro dispositivo a ser destacado é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, o qual apresenta diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, portanto, atualmente em vigência. Por meio do PNE, foram definidas 10 metas orientadoras. Entre elas, a meta nº 4, que aborda a necessidade de

universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para os educandos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, numa estratégia inclusiva, devendo ser disponibilizadas salas de recursos multifuncionais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014).

Quanto ao PNE, há que se destacar que, não obstante ser considerado como um avanço na pauta da inclusão, ao mesmo tempo, apresenta forte caráter neoliberal, não sendo capaz de representar a contento o conjunto de aspirações sociais e políticas dos educadores brasileiros para este decênio.

O arcabouço jurídico há pouco listado existe para que, nos espaços de convívio coletivo, públicos os privados, as pessoas com deficiência ou neurodivergentes possam conviver como cidadãos legítimos e funcionais, na medida de suas limitações e potencialidades. Entre esses espaços um dos que mais importa é o escolar.

A respeito do papel escolar na produção social da inclusão, temos:

A escola como um sistema aberto é compreendida como espaço de mutação constante, formada por indivíduos do devir, cujas diferenças se atualizam continuamente, rechaçando qualquer padrão ou processos rígidos que promovam o apagamento dessas diferenças, evitando o congelamento de relações a partir de atributos inventados para excluir (Dutra, 2022, p. 8).

Portanto, a partir dessa exposição, pode-se afirmar que existe, efetivamente, um esforço social e político para incluir as pessoas com deficiência e os neurodivergentes, pois há ampla legislação tratando das questões que aqui estão em debate. Contudo, não adianta haver farta legislação sem que esta seja observada. Sem a observação das leis, a discriminação e o preconceito permanecem ativos e fortes na sociedade. Por isso, os agentes públicos das diferentes instâncias devem atuar de modo a garantir que tais dispositivos legais sejam efetivados.

Assim, a lei existente deve ser complementada pela atuação programática do Estado e das instituições, lideranças e militantes da causa da pessoa com deficiência e da causa dos neurodivergentes, os quais devem, unidos, trabalharem para a criação e efetivação de políticas públicas de educação inclusiva.

Além disso, é preciso que o poder econômico também atue, patrocinando ações, projetos e programas, de modo a construir uma sociedade mais inclusiva; o que é difícil de ocorrer de forma mais espontânea e contínua, já que, no Brasil, vive-se uma realidade de exclusão e desigualdade, conformada pelo poder de um capitalismo forte, que não preza pela resolução das grandes questões sociais nacionais.

3.3 A Pessoa com Deficiência e a Neurodiversidade sob a ótica neoliberal

Passemos agora a tratar dos conceitos de pessoa com deficiência e pessoa neurodivergente. Quanto à primeira, segundo o artigo 2º da Lei nº 13.146/2015, é considerada pessoa com deficiência aquela que convive com alguma condição de origem física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo. Tais impedimentos podem vir a interagir com outros tipos de dificuldades ou barreiras, prejudicando, assim, a participação plena desses indivíduos nas diferentes esferas sociais (Brasil, 2015).

Quanto ao conceito apresentado, a lei destacada considera a deficiência a partir de uma visão mais abrangente, não considerando apenas as limitações físicas, mas ampliando a percepção das deficiências para as questões de ordem mental e sensorial. Assim, abrange o olhar dos pesquisadores para as especificidades e necessidades vivenciadas também pelas pessoas neurodivergentes.

Tais condições, para serem consideradas deficiências, precisam ser antes avaliadas. A avaliação ocorrerá a partir de critérios biológicos, psíquicos e sociais, devendo ser realizada por uma equipe formada por diferentes profissionais da saúde, os quais devem, nesse processo, atuar interdisciplinarmente, considerando critérios como: bloqueios no funcionamento e nas estruturas do corpo humano; elementos sociais, ambientais, subjetivos e psíquicos; a dificuldade do indivíduo na realização das atividades da vida diária (AVDs) e das atividades instrumentais da vida diária (AIVDs) (Brasil, 2015).

Outro documento a ser listado, quanto ao entendimento do conceito de deficiência, é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), estabelecida pela Organização Mundial da Saúde como parâmetro fundamental e norteador dos estudos, da organização e da documentação de dados importantes acerca da funcionalidade e da incapacidade humana (OMS, 2001).

Destaca-se que a CIF, apesar de sua importância e repercussão, pode ser considerada como um instrumento baseado numa acepção mais utilitarista do funcionamento do corpo humano, em virtude das orientações ideológicas mercantis que regem os organismos multilaterais internacionais, o que se reflete no seguinte conceito de deficiência:

Deficiências são problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda. As funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). As estruturas do corpo são as partes anatômicas do corpo, tais como órgãos, membros e seus componentes (OMS, 2001, p. 11).

Esse mesmo documento apresenta que deficiências podem ser consideradas como desvios ao que o modelo biomédico considera o padrão corporal, quanto a sua anatomia e ao desempenho de suas funções, sejam estas físicas ou de ordem mental. Estes desvios podem ser temporários ou permanentes e, quanto ao desenvolvimento e progressão das condições observadas em cada pessoa, de modo particular, estas podem ser estáveis, regredir ou progredir (OMS, 2001).

Retornando à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, um instrumento bem mais inclusivo, se comparado à CIF, por exemplo, deve ser ressaltada a necessidade da criação de mais dispositivos legais para garantir a essas pessoas a participação política, social, cultural e econômica que todo cidadão deveria desfrutar (Brasil, 2015). Sabe-se que, nesta sociedade desigual e baseada no capital, é certo que existem diversos grupos que precisam ter direitos específicos garantidos. Todavia, tanto as pessoas com deficiência quanto as pessoas neurodivergentes vivenciam um processo mais contundente de exclusão.

Aqui trata-se de uma questão importante, diretamente relacionada ao estigma social que recai sobre cada pessoa, proveniente de sua condição individualizada, promovendo assim a sua exclusão e o tratamento inferiorizado em relação àqueles que respeitam o padrão funcional neoliberal considerado apto para a produção e para o consumo.

É a diferenciação destas pessoas do restante da população, por guardarem marcas físicas e/ou comportamentais que divergem do que se observa na maioria dos indivíduos, que pode ser relacionada ao aspecto físico, aos membros, à acessibilidade a espaços físicos, à locomoção, entre outros. Assim, temos a seguinte explicação:

As deficiências correspondem a um desvio relativamente ao que é geralmente aceito como estado biomédico normal do corpo e das suas funções. A definição dos seus componentes é feita essencialmente por pessoas com competência para avaliar a funcionalidade física e mental, de acordo com esses padrões. As deficiências podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente aceito como normal, pode ser ligeira ou grave e pode variar ao longo do tempo. Estas características são consideradas posteriormente em descrições adicionais, principalmente nos códigos, usando um qualificador que se acrescenta ao código e do qual fica separado por um ponto (OMS, 2001, p. 12).

Destarte, sob esta ótica excludente, torna-se clara a percepção de que a pessoa é vista como alguém doente ou desviada do que se considera adequado, normal e comum, entendida a partir de um modelo conservador incapaz de responder ao amplo universo das características físicas, mentais ou sensoriais que os indivíduos podem ter ou desenvolver durante a vida.

No entanto, segundo Lisboa (2020), o conceito de deficiência não remete à doença, mas sim conexo a uma limitação que pode ser de ordem física, sensorial, intelectual ou reunir a interação destes fatores, causando repercussões que podem trazer dificuldades para os indivíduos no exercício das atividades rotineiras, prejudicando a realização de determinadas ou várias tarefas. Todavia, diferentemente do modelo liberal, tais pessoas não podem ser consideradas desviadas e, conseqüentemente, o que vem por trás desse estigma: a questão da improdutividade humana.

Ainda segundo a autora, conceituar deficiência não é tarefa simplória, mas um verdadeiro desafio, já que tal conceituação deve reunir diferentes elementos, a partir da observação e do entendimento de características complexas, dinâmicas, multidimensionais e que suscitam o debate contínuo, possuindo raízes históricas, culturais, econômicas e sociais (Lisboa, 2020). Todavia, não se deve, nesse debate, considerar a deficiência como doença, mas sim como uma condição diferenciada daquele indivíduo.

Assim, torna-se mais que necessário combater a visão de deficiência como doença, o que não é algo verdadeiro. As pessoas com deficiência e as pessoas neurodivergentes não são doentes, são diferentes. Tal visão mais inclusiva formou-se, segundo Costa e Fuzetto (2017), a partir da Idade Moderna. Foi nesse período histórico que o indivíduo com deficiência começou a receber cuidados mais intensivos de saúde, de modo a diminuir seu sofrimento físico e mental. Nesse processo, a partir de avanços nos estudos de anatomia, novas terapêuticas foram desenvolvidas, mas permanecia forte o estigma e a exclusão, percebendo-se um processo lento de conscientização social sobre as características e necessidades reais dessas pessoas.

A respeito das questões sociais e econômicas relacionadas a esse debate, deve ser destacado como tais indivíduos são vistos pelos agentes detentores do poder econômico, os quais são representantes de uma agenda neoliberal capacitista, elitista e segregacionista, pois o mercado exige das pessoas, para serem aceitas e reconhecidas socialmente, capacidade produtiva e de consumo, além do respeito ao padrão estabelecido, o que obviamente não é possível ser alcançado por essas pessoas (Menchise; Ferreira; Álvarez, 2023).

Desse modo, ser pessoa com deficiência ou neurodivergente é afrontar o modelo neoliberal socialmente arraigado. Já que até para os indivíduos que respeitam o padrão, a partir do entendimento biomédico funcional vigente, muitas vezes é difícil conseguir gozar dos direitos mais básicos. Assim, as pessoas com deficiência e os neurodivergentes padecem mais para garantirem seus direitos, como à saúde, à educação e à moradia, entre outros.

Em vista disso, é imperativa a contribuição de Oliveira Negrão (2004), ao afirmar que o projeto neoliberal, influenciado pelo ente mercado e orientado por uma ideologia de

acumulação de capital que não preocupa-se com a fragilidade dos indivíduos “subalternizados”, distancia-se de uma concepção democrática de sociedade, na medida em que busca isentar o Estado de atuar por meio de uma justiça distributiva, que seja voltada para a redução das desigualdades sociais vigentes, as quais são promotoras do desarranjo social e humano observado no Brasil.

Tal afirmação encontra esteio no pensamento que considera que a política e os programas neoliberalistas balizam a contínua perda de direitos sociais, resultando no real sacrifício dos direitos básicos, sociais e políticos de parcelas expressivas de indivíduos, pois enfraquecem a luta social de diversos atores que buscam, coletivamente, negociar modelos que beneficiem as pessoas mais vulneráveis e excluídas (Oliveira Negrão, 2004).

A partir disso, é possível considerar que a questão da exclusão das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes passa, historicamente, de uma visão depreciativa física e biológica, a partir de seus pares nas comunidades mais antigas, para uma percepção mercantilista conformada em períodos mais recentes sobre a forma de lidar com as diferenças de tais indivíduos. Portanto, tem-se, desse modo, a constituição de um fenômeno social multifatorial e ligado a um discurso hegemônico.

Destarte, observa-se que a agenda estatal relacionada à promoção de políticas de educação inclusiva no Brasil sofre, assim como outras temáticas sociais, influência direta dos ditames do mercado, o qual, orientado pelo neoliberalismo, busca esvaziar tal pauta. No sentido de enfraquecer os argumentos presentes no discurso dos agentes proponentes e destinatários dessas políticas, conseqüentemente, desestabilizando-os (Kassar, 2011).

E a questão central que conforma esse cenário é a intenção de retirar do Estado o seu papel de investidor, numa acepção tanto econômica quanto política, de agente fomentador das políticas inclusivas, as quais demandam recursos materiais e humanos expressivos. Estes vistos simplesmente como gastos pelos agentes do mercado e não como direitos dos indivíduos, os quais, como cidadãos brasileiros, conforme a Constituição Federal de 1988, devem ser beneficiários de políticas equitativas que diminuam as desigualdades presentes na sociedade (Silva, Souza, Faleiro, 2018).

Busca-se a invisibilização dos discursos que defendem as políticas de educação inclusiva, no intuito de orientar a agenda estatal a não investir os recursos necessários à efetivação de programas, projetos e ações que podem modificar a qualidade do ensino prestado a uma massa estudantil que precisa e deve ser incluída na escola para, posteriormente, ser incluída nos demais âmbitos da sociedade (Manzini, 2018).

Assim, mesmo com a existência de uma luta social ativa há pelo menos quatro décadas, organizada por instituições e por agentes reconhecidos como legítimos representantes, além da existência de uma legislação abrangente, a repercussão social acerca dos desafios da efetivação de políticas de educação inclusiva parece não pressionar suficientemente os representantes políticos e, principalmente, os gestores do Executivo, de forma geral. Seja na esfera federal, estadual ou municipal, a atuação voltada para a garantia dos direitos de pessoas com deficiência e neurodivergentes se dá de modo inconsistente e fragmentado, incapaz de responder às necessidades do público em questão (Kuhnen, 2017).

Segundo Camargo (2017), contrariamente a essa realidade, o Estado deve atuar de modo a trazer cada vez mais visibilidade para as políticas públicas de educação inclusiva. Ou seja, sua agenda deve estar voltada para o incentivo ao amplo debate acerca da deficiência e da neurodivergência, à elaboração de leis que versem objetivamente sobre quais, como e onde deverão ser aplicados os recursos destinados à inclusão e à gestão burocrática qualificada, objetivando facilitar a implementação das ações que deverão chegar às escolas, além da supervisão e contínua avaliação dos resultados referentes à materialização dessas políticas na rotina escolar, tópico este que assume centralidade no presente estudo.

Em relação ao papel da educação no fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, consideradas a partir de um debate que valoriza a equidade e o respeito às diferenças, segue o seguinte aporte:

A importância da oferta de uma educação com equidade para todos, sem distinção de raça, cor, deficiência física, dentre outros, é o primeiro passo para que essa inclusão aconteça verdadeiramente. No momento em que o Estado oferecer os materiais pedagógicos adequados aos diferentes alunos especiais, capacitação dos seus professores, um trabalho voltado para a adaptação das escolas, além da prestação de contas de tudo que está sendo feito em prol das diferenças na área da educação, isto significa um grande passo no sentido da efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil. (Silva; Araújo, 2017).

No sentido de reorientar a agenda estatal para a promoção efetiva das políticas públicas de educação inclusiva, é necessário que os atores sociais envolvidos permaneçam na luta cotidiana por seus direitos, fazendo seu discurso amplificar-se, por meio do estabelecimento e fortalecimento de parcerias com as instituições que atuam desenvolvendo ações relacionadas à temática, além da utilização das mídias como instrumento de propagação de suas mensagens.

Cabe destacar que as redes sociais, na atualidade, podem ser aliadas importantes nesse processo, garantindo uma maior audiência para o tema e auxiliando na construção de um discurso representativo das pessoas com deficiência e neurodivergentes. Um discurso que

fortaleça a relevância social das políticas de educação inclusiva, entendidas como elementos que defendem a democracia no Brasil, ao favorecerem a constituição de uma narrativa social relevante acerca de um fenômeno social de interesse coletivo.

Segundo Mota e Bousquat (2021), a definição dos fenômenos sociais, como o da deficiência e o da neurodivergência, causa implicações por conta do poder desempenhado pelos discursos que os nomeiam, que os definem. Já que palavras têm muita força ao constituírem determinados tipos de discursos, os quais são capazes de influenciar as ações dos demais indivíduos sobre determinados grupos e a forma como vemos os fenômenos sociais mais diversos, podendo tornarem-se até ferramentas de controle social.

Acerca disso, temos:

A maneira como um fenômeno é denominado tem importantes implicações sobre como a sociedade o compreende. O vocabulário representa parte da linguagem humana, é manifestado para além de substantivos, verbos e adjetivos, englobando uma complexa combinação linguística do cotidiano, capaz de influenciar práticas e qualificações profissionais que sustentam um sistema de controle social (Mota; Bousquat, 2021, p. 848).

Dessa forma, cabe refletir sobre a importância social dada ao discurso dessas pessoas; se eles chegam e como chegam a grupos que não estão inseridos em sua bolha ideológica e cultural. E, para além disso, como os agentes sociais mais influentes, sejam políticos ou econômicos, discursam a respeito dessas pessoas; se estes discursos promovem o debate responsável acerca de tal problemática, se tais falas incentivam uma visão positiva desses indivíduos e de sua condição ou se os estigmatizam perante a sociedade em geral.

Assim, a definição socialmente construída para o público em destaque é, por si, marca da exclusão e do silenciamento que tais indivíduos sofrem na sociedade brasileira, pois todos os termos empregados para se referir a essas pessoas estão carregados de sentidos negativos e de fortes estigmas (Mota; Bousquat, 2021). E mesmo com a preocupação, ao longo do tempo, de suavizá-los ou torná-los menos excludentes, termos como “pessoas deficientes” e “incapazes”, por exemplo, revelam a condição de inferioridade pela qual são tratados tais cidadãos.

Desse modo, a necessidade da criação de políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência são uma prova de que a sociedade falhou quanto à garantia dos direitos delas. A falha da sociedade no tratamento dispensado para essas pessoas até pode ser entendida por meio de uma compreensão que leve em conta o distanciamento histórico, quando não haviam dispositivos legais garantidores de direitos, quando praticamente não existiam recursos que auxiliassem na funcionalidade dos corpos daquelas pessoas ou quando pensamentos místicos e

discriminatórios acerca das condições desses indivíduos era algo considerado normal (Lanna Júnior, 2010).

Todavia, o tempo passou e a sociedade evoluiu, ou pelo menos deveria ter evoluído, no sentido de perceber que as diferenças humanas não precisam ser vistas como algo ruim, negativo, mas sim como um elemento inerente à diversidade humana, sem que pese sobre isso um olhar fortemente mercantilista sobre as necessidades particulares com que essas pessoas convivem durante suas vidas.

Destarte, fatores como o capital e o preconceito não devem ser os elementos definidores de quem é importante ou não em uma sociedade, pois, dessa forma, as pessoas com deficiência e as neurodivergentes podem ser vistas como dispensáveis, pouco produtivos, ineptos para viverem em uma sociedade baseada na concorrência e na disputa.

A partir do entendimento desse panorama, fica evidente que as políticas neoliberais não confluem para as necessidades das pessoas com deficiência e neurodivergentes, pois elas não podem ser facilmente inseridas nesse contexto de disputa, de comércio, de consumo, já que suas vidas desenvolvem-se a partir de outros aspectos, de outros pontos de vista, de outras necessidades.

A partir deste ponto é importante discorrer com mais detalhamento sobre outra parcela expressiva da sociedade brasileira, a qual, assim como as pessoas com deficiência, sofre com a exclusão em diversos níveis da sociedade, inclusive a educacional e tecnológica. Trata-se daqueles e daquelas que fazem parte do universo da neurodivergência. Um conceito bem recente, que engloba uma série de indivíduos que possuem características neurais diferenciadas daquilo que é considerado o padrão (Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021).

Inicialmente, antes de se falar sobre neurodivergência, é necessário resgatar os importantes “estudos da deficiência”, os quais, a partir dos anos 1970, passaram por um grande desenvolvimento. Foi nesse período que houve uma mudança na percepção acerca da deficiência, então observada pelo padrão médico, conservador, utilitarista, surgindo então um posicionamento diferenciado, que repercutiu por meio do discurso das próprias pessoas que viviam com deficiência ou neurodivergência. Assim, foi criado um movimento formado, essencialmente, por pesquisadores com deficiência ou neurodivergentes, os “disabled”, do inglês (Ortega, 2009).

Nas palavras do pesquisador:

O discurso acadêmico sobre a deficiência surge como posicionamento crítico sobre o discurso dos especialistas. Como se deduz do lema dos ‘estudos da deficiência’: “nada sobre nós sem nós” (nothing about us without us), o movimento é composto basicamente por pesquisadores ‘deficientes’ (disabled). O campo acadêmico dos estudos da deficiência surge no mundo anglo-saxão no fim dos anos setenta do século

passado, coincidindo com o movimento antipsiquiátrico, o surgimento do feminismo organizado e dos movimentos de raça, tais como o black power. Desde sua constituição, a área dos estudos da deficiência tem efetuado um deslocamento desde uma abordagem marxista inicial no começo dos anos setenta, ligada à redescoberta da obra de Gramsci no Reino Unido, para posições mais recentes próximas do pós-estruturalismo e do construtivismo social. Trata-se de um deslocamento análogo aos efetuados nas áreas de gênero, sexualidade e raça, nas quais os estudos da deficiência se inspiram (Ortega, 2009, p. 68).

Tal movimento propunha a necessidade de diferenciar os conceitos de lesão e de deficiência, sendo a primeira uma condição física inerente ao indivíduo e a segunda estando ligada a uma marca socialmente atribuída por pessoas que conformam o padrão social vigente sobre aqueles que possuem alguma lesão. Desse modo, pessoas com deficiência e pessoas neurodivergentes são vistas de forma negativa em uma sociedade que preza pela separação e comparação, a partir de conceitos negativos, dentro de uma lógica socioeconômica neoliberal, isolando as pessoas diferentes e impedindo sua plena participação social. Ou seja, trata-se de uma forma de opressão do indivíduo (Upias, 1975).

Nesse sentido, a neurodivergência ou neurodiversidade é a diversidade do funcionamento da mente humana, devendo ser apreendida tendo como base a cultura e a sociedade em que ela é vivenciada, não podendo ser percebida por meio de uma visão reducionista, calcada simplesmente em critérios biológicos. Assim, as peculiaridades relativas a cada pessoa neurodivergente não devem ser consideradas como problemas, mas sim como especificidades que devem ser absorvidas pela sociedade, a qual deve se adaptar às necessidades desses indivíduos (Young, 2004).

Portanto, a deficiência, como a conhecemos, é muito mais uma construção social estigmatizadora, de caráter depreciativo e excludente, do que uma questão de saúde, de biologia. É mais fenômeno social do que estado de saúde.

Desse modo, é correto afirmar que o termo neurodivergência é relativamente novo, sendo seu surgimento atrelado à socióloga australiana Judy Singer, que foi a pessoa quem o utilizou pela primeira vez, em 1999, quando da escrita de um texto intitulado “*Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um "problema sem nome" para a emergência de uma nova categoria de diferença*” (Singer, 1999).

Esta socióloga, diagnosticada com Síndrome de Asperger, portanto pessoa que faz parte do universo em questão, escreveu o artigo para um livro publicado pela UK Open University Press, baseando a produção na tese pioneira que havia defendido pouco tempo antes na University of Technology Sydney. A partir disso, aos poucos, o termo ganhou repercussão, popularizando-se (Ortega, 2008).

Tal popularização do conceito de neurodivergência, mesmo ainda não sendo conhecido por muitas pessoas no Brasil, atingiu proporções expressivas nas últimas duas décadas, juntamente com o crescimento do uso da internet, com o progresso tecnológico e com o aumento das pesquisas científicas acerca das questões da mente (Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021).

Quanto à conceituação de neurodiversidade, Ortega (2008) afirma que ela é uma conexão neural diferente, que ocorre de modo não típico, ou seja, não padrão, não devendo ser entendida como doença que precisa ser curada. Destarte, é uma diferença humana, a qual deve ser respeitada, assim como as demais, como, por exemplo, as diferenças sexuais e étnicas.

No universo da neurodivergência tem-se que diferenciar as pessoas que nele estão incluídas, as quais são denominadas neurodivergentes. Assim, neurodivergente é o indivíduo que a mente funciona de forma diferente do padrão socialmente reconhecido como o de normalidade. Tal termo surgiu no ano 2000, como uma criação da norte-americana Kassiane Asasumasu, reconhecida ativista da causa das pessoas com divergências múltiplas, a qual, atualmente, trabalha em uma instituição voltada para o atendimento a pessoas neurodivergentes (Autismo e Realidade, on-line, 2023).

Ampliando o rol das condições anteriormente aqui apresentadas, são exemplos de pessoas neurodivergentes: indivíduos que convivem com condições psiquiátricas - depressão, ansiedade, esquizofrenia, bipolaridade; indivíduos com deficiências no desenvolvimento ou intelectualidade - autismo, síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outros; outros tipos de deficiência intelectual e pessoas com deficiências de aprendizagem, como dislexia, dispraxia e discalculia (Autismo e Realidade, on-line, 2023).

E assim como ocorre com as pessoas com deficiência, com as pessoas que pertencem ao universo da neurodivergência, as marcas sociais da exclusão processam-se interligadas às questões de origem socioeconômica, também imersas no panorama neoliberal existente. Um exemplo comum dessa realidade é a diminuta participação dessas pessoas no mercado de trabalho, as quais sofrem muitas dificuldades para conseguirem acessar mesmo os empregos mais simples, por não serem consideradas capazes de atuar com precisão na realização das tarefas.

Segundo Oliveira e Araújo (2021), a percepção do neoliberalismo sobre a inclusão da pessoa com deficiência ou neurodivergente é meramente mercadológica, pois incluir significa trazer tais pessoas para o mercado consumidor, atendendo aos ditames do mercado. Como o mercado precisa crescer continuamente, tais indivíduos devem empreenderem e

expandirem seus potenciais, a fim de adentrarem na cadeia capitalista de produção contínua. Destarte, a lógica do mercado busca pessoas competentes e com habilidades para acumular capital.

Todavia, na visão destes autores, a lógica da inclusão deve ser o inverso disso. A inclusão deve ser percebida a partir de uma concepção contrária ao modelo neoliberal, já que ela não está ligada ao acúmulo de riqueza, mas sim à questão humana e social, por envolver agentes que vivem com características únicas que não podem ser modificadas, mas sim respeitadas. Há que se conviver com elas, aprendendo modos de suavizar suas influências na vida dos indivíduos. Nessa visão, a diversidade advinda dessas pessoas precisa ser compreendida como complementar. Desse modo, é necessário que sejam criadas formas de diminuir ou até mesmo eliminar as barreiras que impedem a participação plenas dessas pessoas na sociedade (Oliveira; Araújo, 2021).

O modelo neoliberal de fazer política prega o máximo distanciamento possível do Estado quanto ao fomento e investimento em políticas públicas de inclusão. Desse modo, pouco preocupa-se com o acesso dos mais pobres, dos mais vulneráveis, dos diferentes do padrão - incluídas aqui as pessoas com deficiências e os neurodivergentes - aos bens, serviços, oportunidades e estruturas sociais. Portanto, não há muita preocupação com o bem-estar e, conseqüentemente, com a inclusão destes indivíduos.

Contudo, os atores sociais que fazem parte do campo da Educação e da academia devem atuar para enfraquecer essa lógica vigente, combatendo, por meio do seu discurso e de suas pesquisas, essa visão comercial sobre a deficiência e a neurodiversidade, auxiliando os demais agentes da sociedade civil a organizarem-se, cobrando do Estado a criação de mais políticas de educação inclusiva, bem como o fortalecimento dos dispositivos já existentes, ajudando a promover a equidade e a inclusão.

3.4 A formação docente como instrumento de inclusão social

O presente estudo tem como uma de suas temáticas transversais as políticas públicas de caráter social. Quando se pensa nelas, a educação, vista como direito fundamental, merece destaque, sendo considerada como instrumento necessário para a superação das desigualdades existentes e dos processos de exclusão social. Assim, as políticas públicas de educação inclusiva devem assumir o papel de fomentadoras da efetivação do direito à educação e à escolarização de pessoas com deficiência e neurodivergentes, percebidas como indivíduos que vivenciam a exclusão social (Anjos; Silva; Silva, 2019).

Desse modo, observa-se a conexão entre as políticas educacionais, a formação dos docentes e as práticas pedagógicas, as quais são percebidas como elementos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva, implicada com os processos educacionais cotidianos transformadores das realidades dos discentes. Trata-se, portanto, de uma educação baseada em processos de ensino-aprendizagem dinâmicos, progressistas, flexíveis e abertos às discussões a respeito das diferenças humanas e sobre como estas se relacionam nos espaços escolares (Anjos; Silva; Silva, 2019).

E para que a educação transcorra de tal forma, há um elemento que deve ser valorizado e incentivado: a formação docente, pois os processos formativos direcionados aos educadores são considerados como um dos pilares da educação, sendo essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, significativas e inclusivas (Veiga, 2008).

Assim a formação docente reveste-se de importância indiscutível para o campo da educação. Nesse sentido, a formação dos professores deve ter como base o entendimento do processo histórico-cultural da nossa sociedade, destacando-se o debate das questões mais profundas que o conformaram, de modo que o educador apreenda nesse percurso conhecimentos basilares, os quais devem ser trocados com os estudantes nas salas de aula do país, valendo-se de uma abordagem que reconheça no educando um ser pensante, capaz de refletir sobre os conteúdos discutidos e construir sua própria percepção sobre os mesmos (Gatti, 2010).

Dessa forma, o docente não pode ser considerado apenas como um agente técnico, preocupado essencialmente com o repasse de teorias, numa dinâmica em que os estudantes sejam vistos como sujeitos passivos e subordinados a um mestre - o detentor da razão e da verdade. Ou seja, os docentes não podem preocupar-se somente com o repasse de conteúdos que devem ser assimilados pela audiência, mas sim atuarem observando que os estudantes são pessoas com capacidade reflexiva e crítica respeitável, capazes de tornarem-se protagonistas da sociedade em que vivem (Guedes; Sanchez, 2017).

Outro aspecto importante sobre o processo de formação docente relaciona-se à sua continuidade. Segundo Magalhães e Azevedo (2015), apesar de ainda existir uma oferta aquém das necessidades dos professores brasileiros, nos últimos tempos, verificou-se a necessidade de uma política pública de formação docente permanente, evitando, assim, a realização de ações isoladas e fragmentadas, não preocupadas com o fortalecimento de um processo educativo voltado para a constante reflexão acerca da concepção das práticas pedagógicas, que devem ser orientadas para a promoção humana e para o combate das desigualdades sociais e da exclusão.

Conforme destaca Libâneo (2013), o processo formativo docente deve ocorrer de modo contínuo, ancorado na reflexão e reconstrução permanentes acerca dos conhecimentos teóricos, práticos e éticos. Somente dessa maneira, de acordo com o autor, será possível garantir a construção e o fortalecimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Destarte, a formação continuada capacitará os educadores para o magistério, dotando-os de habilidades que facilitarão que os mesmos enfrentem os desafios do complexo contexto educacional na atualidade.

Assim, a formação docente é importante para o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, caras à rotina em sala de aula, pois proporciona aos docentes habilidades necessárias para planejar, implementar e avaliar as práticas pedagógicas mais condizentes com as necessidades dos alunos, relacionando-as às demandas sociais mais urgentes, aproximando cada vez mais o fazer docente da realidade vivenciada pelos educandos (Dourado, 2015).

Portanto, a formação docente não está atrelada simplesmente à transmissão vertical dos conhecimentos, mas sim entendendo a educação de forma horizontalizada, respeitando os educandos, os quais devem ser reconhecidos a partir de suas subjetividades e vistos como a razão de ser do processo educativo (Ciavatta, 2012). Ou seja, a formação docente torna o educador capaz de ampliar seu olhar sobre a diversidade humana, tornando-o mais receptivo às diferenças e, assim, alguém mais inclusivo.

Nessa perspectiva, a formação docente é instrumento de promoção da inclusão e da diversidade na educação, pois o capacita para atuar como agente construtor de uma dinâmica social mais justa e menos desigual, preocupada com o futuro da sociedade e das pessoas que a formam (Morais, 2015).

Mais especificamente abordando a formação docente direcionada à educação inclusiva, respeitando as necessidades especiais desses estudantes, temos uma reflexão sobre a importância de uma abordagem pedagógica dinâmica e inclusiva, que só será alcançada por meio da capacitação dos profissionais da educação:

Professores e professoras têm um papel fundamental na construção de escolas para todos. Para realizarem sua função social como educadores (as), devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade (Carvalho, 2015, p. 15).

Tendo como base tal cenário, a formação docente continuada enriquece a qualidade do ensino inclusivo, beneficiando diretamente estudantes com deficiência física e neurodivergentes (Carvalho, 2015).

Nessa perspectiva, sem a formação docente qualificada e continuada, torna-se impossível a construção de uma escola realmente inclusiva, já que o conjunto de educadores não disporá dos conhecimentos e das habilidades necessárias para atuar junto a um público tão específico, não estando preparado para ensinar a todos os estudantes e deixando de promover a socialização e a inclusão (Marchesi, 2004).

Portanto, a formação docente é necessária para a promoção de práticas inclusivas que se projetem além dos muros escolares, proporcionando aos estudantes com deficiência, neurodivergência ou necessidades especiais uma maior sensação de pertencimento social, posto terem sido preparados na escola, por seus professores, para se adaptarem aos diversos desafios que a vida possa vir a impôr (Costa, 2011).

Todavia, a formação docente para a educação inclusiva, como muitos processos na educação, não é algo simples. Trata-se de um desafio, já que não é fácil desenvolver no profissional as habilidades necessárias para atuar junto aos educandos com deficiência e neurodivergentes.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (Pletsch, 2009, p. 148).

Outro desafio relacionado à efetivação da formação docente para o ensino inclusivo é a falta de recursos e investimentos na formação de professores. Conforme destaca Lima (2018), a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, financiamento e valorização profissional, o que dificulta a implementação de políticas de formação continuada e a capacitação dos professores para atuar de forma inclusiva.

Além disso, verifica-se a falta de articulação entre as diferentes instâncias responsáveis pela formação docente. Ou seja, não há uma maior integração entre o Poder Executivo, nas suas três instâncias de representação, as instituições de ensino superior e as escolas, de forma a garantir uma formação docente mais eficaz e alinhada com as demandas da sociedade. Sem essa integração, torna-se difícil promover mudanças significativas na formação

dos professores e no modo como eles desenvolvem suas estratégias pedagógicas nas aulas direcionadas aos estudantes de inclusão (Anjos, 2019).

Apesar destes desafios, a formação docente é fundamental, pois contribui para o combate do preconceito e da discriminação em relação às pessoas com deficiência ou neurodivergência, fato comum na sociedade. Como destaca Souza (2019), a formação dos professores deve incluir reflexões sobre as representações sociais da deficiência e estratégias para promover a inclusão e o respeito à diversidade.

3.5 O uso das TIC na educação: inclusão das pessoas com deficiência e dos indivíduos neurodivergentes

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham papel importante na democratização do processo de ensino-aprendizagem, sendo capazes de alcançar diferentes públicos e superar distâncias, promovendo, assim, o desenvolvimento educacional. Além de serem consideradas como ferramentas com grande capacidade de promover inclusão social. No atual contexto global, neste período pós-pandemia do Covid-19, elas têm sido fundamentais para a interação entre educadores e educandos.

Cabe ressaltar novamente, nesse texto, tal período histórico, pois o ano de 2020 marcou indelevelmente a história da humanidade, deixando marcas profundas nas formas de ser e estar na sociedade (Nascimento, 2020). Quase todos foram tocados pelo “novo normal” imposto pelo Covid-19, que mudou radicalmente as formas de relações sociais que implicavam qualquer proximidade física, prejudicando as possibilidades de estar junto, de conviver em grupo, do fazer coletivo.

Dentro desse panorama, escolas foram fechadas e os gestores tiveram que repensar o binômio ensino-aprendizagem, a fim de encontrar respostas para as novas demandas pedagógicas. Segundo dados da ONU (2020), 850 milhões de crianças e jovens foram afastados das escolas e universidades, conformando-se como um grande desafio para as nações de todo o mundo, as quais buscaram preencher as lacunas surgidas por meio do ensino a distância, da programação educativa de rádio e televisão e do uso de tecnologias diversas, entre outras estratégias.

Tal realidade exigiu a revisão dos processos de trabalho próprios dos professores, os quais se viram obrigados, repentinamente e sem planejamento, a usarem as TIC de forma mais expressiva no ensino de seus alunos. Numa estratégia que trouxe as tecnologias ao centro das práticas educativas de uma forma ampla e nunca vista. Assim, o uso de aplicativos, a

utilização de formulários virtuais, a partilha de arquivos no formato PDF e de links de internet, a realização de lives educacionais em redes sociais, entre outros, tornaram-se as formas de contato e partilha entre educadores e educandos durante o período mais crítico da pandemia (Santana; Borges Sales, 2020).

Tais processos, de formas diferentes, inscritos em realidades as mais diversas possíveis, tiveram que ser incorporados pelos docentes, os quais, particularmente, tiveram que desenvolver estratégias para buscar atingir uma parcela expressiva dos seus discentes. Não esquecendo que, em virtude de inúmeras problemáticas, inclusive de saúde, muitos estudantes não puderam vivenciar adequadamente o uso das TIC no contexto escolar naquele momento.

No entanto, apesar das desigualdades na oferta e no acesso às tecnologias, advindas de contextos sociais díspares, é importante ressaltar que essas ações mostraram-se promissoras, ao promoverem a reflexão sobre a necessidade de se pensar a continuidade do uso das tecnologias no cotidiano escolar dos alunos, de modo mais programático (Rabelo, 2021).

E inscritos nesta realidade, um público específico, os estudantes com deficiência e os estudantes neurodivergentes, assim como seus professores, tiveram que adaptarem-se, rapidamente, a uma nova realidade educativa, proporcionada pelo uso de aplicativos e mecanismos virtuais diversos. Além deles, gestores públicos, desde os responsáveis pelos núcleos escolares até os servidores mais importantes do Ministério da Educação (MEC), como também os familiares dos estudantes, tiveram suas vidas modificadas de alguma forma por conta do aumento do uso das TIC no ensino dos estudantes.

Nesse contexto novo e desafiador, os gestores tiveram que atuar na organização, acompanhamento e supervisão da nova forma de atuação docente, baseada no uso das TIC. Já os pais, responsáveis ou parentes tiveram que orientar a aprendizagem, auxiliando os estudantes durante as aulas síncronas ou assíncronas e na realização das atividades e trabalhos escolares (Macêdo, 2021). Tarefas que demandavam, além do tempo, a aquisição de novos conhecimentos por parte dessas pessoas.

É importante ressaltar que tal processo não foi simples, tendo em vista as especificidades físicas e cognitivas do público discente em questão, o qual deveria ter garantido o direito à educação de qualidade, assim como os demais estudantes.

A partir disso, o processo de ensino-aprendizagem enfrentou mudanças expressivas por conta da chegada mais intensa das TIC, repercutindo no rendimento dos estudantes de modo geral. Sobretudo, entre os discentes com deficiência ou neurodivergentes, os quais, além das dificuldades comuns a qualquer outro aluno, enfrentam questões específicas de sua condição

física ou cognitiva, como, a depender de cada indivíduo: dificuldade de locomoção, audição ou fala; deficiências cognitivas; déficit de aprendizagem; deficiências múltiplas, entre outras.

Assim, a partir daquela realidade, as TIC passaram a ser consideradas como elementos fundamentais para o processo educativo, fazendo com que as escolas incorporassem o seu uso de modo mais efetivo. Estas que há tempos são reconhecidas como estratégias educativas importantes, preconizadas pela LDB desde o ano de 1996 (Brasil, 1996). Todavia, sem que existisse um esforço programático para sua ampla disponibilização na rede pública de ensino.

Quanto ao arcabouço jurídico relacionado à inclusão, o Plano Nacional de Educação (PNE), já mencionado, determina em seu artigo 8º, §1º, inciso III, que seja assegurado a esses educandos: “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”, orientando uma proposta de inclusão contínua dos alunos com deficiências físicas e cognitivas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E a garantia da inclusão deste público está ligada à disponibilização das tecnologias no ambiente escolar (Brasil, 2014).

Cabe agora conceituar as TIC, o que na opinião de Bates (2017) não é algo fácil, por tratarem-se de um amplo e complexo sistema de ferramentas e instrumentos que combinam computação, programação, telecomunicações, softwares, hardwares, regras, procedimentos e protocolos diversos. São, portanto, importantes instrumentos, caros ao processo de ensino-aprendizagem por sua capacidade de apoiar e favorecer a construção do conhecimento.

Destarte, tendo em vista os novos dispositivos e tecnologias que podem ser utilizados na educação, aparelhos celulares, tablets, aplicativos, computadores, programas, plataformas Moodle, sistemas de comunicação e transmissão de dados, entre outros, são exemplos de TIC (Bates, 2017).

Acerca da definição das TIC, temos importante contribuição:

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como subdomínio da Tecnologia Educativa (Miranda, 2007, p. 43).

As TIC também são a integração de soluções tecnológicas que objetivam facilitar processos diversos, sendo utilizadas na educação e também nos mais diferentes expedientes da vida humana, como na indústria, na prestação de serviços, no comércio, no marketing, nas telecomunicações, na locomoção humana etc. Essas tecnologias são continuamente

aperfeiçoadas, apresentando constantes evoluções. E certamente muito há de ser acrescido ao já amplo aparato de tecnologias existentes, pois cada vez mais novos dispositivos surgirão, com funcionalidades ainda mais modernas. E uma das suas mais importantes características é a capacidade de facilitar o processo comunicativo, sendo importantes para a construção da realidade social vigente (Lobo; Braga, 2022).

Tais tecnologias podem ser disponibilizadas sem nenhum tipo de ônus para o usuário ou podem ter seu uso condicionado a pagamento. Algumas são construídas a partir de estruturas simples, enquanto outras podem impressionar por sua complexidade. Quanto ao sistema operacional, há aquelas que se encontram instaladas nos aparelhos e dispositivos pessoais, como celulares ou notebooks; outras, por sua vez, podem estar baseadas nas nuvens. Há as de difícil operação, enquanto muitas são facilmente operadas até por crianças (Schneiders; Cyrne, 2017).

Também merecem destaque as TIC desenvolvidas e mantidas de forma coletiva, por meio da iniciativa de desenvolvedores independentes, os quais são indivíduos que atuam no campo da programação e da informática criando softwares livres, que são programas de computador disponibilizados gratuitamente a quem desejar utilizá-los. Muitos desses softwares podem ser acessados e até mesmo baixados gratuitamente na internet. No campo educativo, deve ser enfatizado que alunos, professores e gestores têm buscado cada vez mais sua presença nas escolas e nos demais espaços de formação (Schneiders; Cyrne, 2017).

Portanto, são recursos tecnológicos que podem ser utilizados com fins educativos, como estratégias pedagógicas voltadas à inovação da prática docente, à dinamização dos espaços educativos e da forma de interação entre educador e educando, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. Para Sunaga e Carvalho (2015), as TIC promovem uma experiência capaz de personalizar o processo de aprendizagem, devido a sua capacidade de provocar no estudante estímulos que o instigam a descobrir, a pesquisar e a aprender de forma singular, do seu jeito, no seu tempo.

Tal capacidade de ajudar a personalizar o processo de aprendizagem e estimular os discentes mostra-se algo importante quando se pensa nas necessidades dos alunos com deficiência e dos estudantes neurodivergentes, que necessitam de um atendimento pedagógico diferenciado, singular. As necessidades de cada um deles podem ser muito distintas, cabendo a atuação estatal a fim de uma inclusão qualificada e humanizada por meio de diferenciados processos e recursos educativos, os quais devem ser baseados, entre outras coisas, no uso das TIC.

As tecnologias da informação e comunicação são, desse modo, importantes mecanismos no processo de ensino-aprendizagem inclusivo, desempenhando o papel de instrumentos mediadores da relação educador-educando na troca de experiências e saberes na escola. Assim, tornam-se necessários para a evolução da didática escolar, ajudando a dinamizar os processos formativos e trazendo para a sala de aula uma prática pedagógica mais flexível (Lima; Araújo, 2021).

Ou seja, a introdução das TIC nas escolas significa trazer para esses espaços mais modernidade e evolução, por conta das transformações proporcionadas pelos meios digitais. A chegada desses dispositivos digitais mais atuais reconfigura o processo de ensino, na medida em que eles se somam aos recursos habituais, como o livro, a lousa e o pincel, por exemplo, promovendo benefícios para os estudantes, os quais terão mais recursos para potencializar sua aprendizagem.

Todavia, a utilização desses recursos demanda dos professores conhecimentos básicos quanto à operação dos mesmos. Portanto, seu uso durante as aulas será determinado pela experiência prévia do educador, o qual precisa de formação para o uso das TIC, pois este tipo de qualificação o dotará de estratégias que tornarão suas aulas mais agradáveis, dinâmicas e também mais inclusivas (Lima; Araújo, 2021). No entanto, para que isso ocorra, é necessário o investimento estatal na formação para o uso das tecnologias, bem como na disponibilização dos recursos tecnológicos atuais.

Assim, o uso das TIC pode ajudar na prática docente, ampliando as possibilidades na sala de aula. Além disso, beneficiam os estudantes na medida em que auxiliam na construção do conhecimento, de modo coletivo e individualizado, como também facilitam a comunicação e, conseqüentemente, a criação de vínculos entre os educandos e os educadores.

Ressalta-se, desse modo, que as TIC podem tornar-se instrumentos importantes na estimulação dos discentes com deficiência e neurodivergentes, promovendo a inclusão escolar e social, auxiliando na preparação destes para as demandas da vida, como o mundo do trabalho, quando da necessidade de operação de computadores e programas ou na utilização de dispositivos diversos, como os dispositivos bancários, por exemplo (Rosa, 2021).

Ainda de acordo com Rosa (2021), apesar da possível ocorrência de dificuldades na operação desses dispositivos, muitos deles são pensados para garantir que os estudantes consigam operá-los. Tenham os estudantes limitações cognitivas ou físicas leves, medianas ou mais complexas, as TIC poderão auxiliá-los de alguma forma, mesmo que essas tecnologias não possam ser usadas por todos em condições de igualdade. E para enfrentar essa realidade

desigual, é fundamental a elaboração de políticas públicas educacionais que incentivem o uso das TIC, sempre numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, o acesso às tecnologias educacionais e de comunicação auxilia na garantia desse direito de todos, o direito à educação. Com o cuidado de resguardar e dar a atenção necessária ao uso desses mecanismos no ensino das turmas especiais e de inclusão, sempre atentando que a questão pedagógica deve estar sempre ligada ao acesso tecnológico. Sobretudo, no Brasil, país reconhecido por suas desigualdades sociais, é fundamental que todos os estudantes possam realmente fazer uso desses aparatos educativos tão necessários no mundo de hoje (Blikstein, 2020).

Deve-se ressaltar que, no cotidiano da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, instituição onde foi realizada esta pesquisa, desde a pandemia da covid-19, as TIC passaram a estar mais presentes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, tornando as aulas mais dinâmicas e promovendo uma forma de interação diferenciada entre os educandos e seus professores. Por isso, justifica-se o destaque dado às TIC neste estudo.

3.6 A questão da acessibilidade como afirmação do direito à inclusão escolar

A conquista de direitos pelas pessoas com deficiência e neurodivergência no Brasil se deu lentamente e ainda encontra muitos obstáculos para sua plena efetivação. O texto constitucional e os dispositivos infraconstitucionais reconhecem uma série de direitos, os quais, se fossem respeitados, trariam melhores condições de vida e de participação social para esses indivíduos (Brasil, 1988).

Todavia, ainda há muitas ações a serem realizadas para garantir uma diminuição das desigualdades vivenciadas por este público nas diferentes esferas da sociedade, quando comparadas com as demais pessoas. Entre as esferas, destaca-se o sistema educacional, que deve ser inclusivo, favorecendo o acesso ao conhecimento, o respeito à diversidade humana e a diminuição progressiva das barreiras limitantes impostas a essas pessoas. Assim, o destaque seria dado aos potenciais que as pessoas com deficiência e os neurodivergentes possuem, ao invés da focalização negativa de sua diversidade e de suas fragilidades (Santos; Mello, 2015).

E entre as iniciativas sociais e políticas que podem diminuir as barreiras que dificultam a inclusão, a acessibilidade é uma das mais importantes, pois sua oferta ao público estudantil é capaz de fortalecer a educação como um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Por meio da acessibilidade, entendida como elemento primordial para a inclusão,

garante-se o acesso e a permanência dos estudantes na escola, promovendo a cidadania real, a participação social mais efetiva (Guerreiro, 2012).

A respeito do tema, a UFC possui uma página virtual dedicada ao conceito amplo do que seria a acessibilidade, afirmando que este é intrinsecamente ligado a outro conceito relevante, o de inclusão social. Assim, o texto apresenta inicialmente que, de modo geral, a acessibilidade é entendida pelo senso comum a partir da limitação do uso dos espaços físicos. No entanto, trata-se de uma definição expandida, pois conecta-se à superação de diferentes obstáculos que dificultam a efetiva participação dos indivíduos nos diversos âmbitos da vida em sociedade (UFC, 2024).

Segundo a instituição:

A acessibilidade é, portanto, condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social, e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica, dentre outras. É, ainda, uma questão de direito e de atitudes: como direito, tem sido conquistada gradualmente ao longo da história social; como atitude, no entanto, depende da necessária e gradual mudança de atitudes perante às pessoas com deficiência (UFC, 2024).

Para Gomes e Emmel (2020), contemporaneamente, a questão da acessibilidade ampliou-se e ganhou notoriedade em diversos campos de estudo, como no design, na tecnologia e na educação, sendo tema de estudo destacado nos cursos superiores de engenharia, arquitetura e urbanismo, fisioterapia e terapia ocupacional, por exemplo.

Para esses autores, a acessibilidade é a possibilidade e condição de acesso aos espaços, produtos, serviços e informações, os quais devem ser alcançados por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações físicas, mentais, sensoriais e sociais. A acessibilidade visa promover a inclusão e garantir que a sociedade esteja apta a atender às necessidades de todos os indivíduos de maneira equitativa. Assim, são fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e com necessidades físicas e cognitivas diversas (Gomes; Emmel, 2020),

Segundo Silva Filho e Magalhães Kassar (2019), garantir a presença de estudantes com deficiência, neurodivergentes e pessoas com dificuldades de locomoção nos espaços escolares é o cumprimento de um direito humano fundamental, pois a existência da acessibilidade arquitetônica, visual, tátil e mobiliária reconhece, simbolicamente, que tais indivíduos devem receber instrução, desenvolver seus conhecimentos e locomoverem-se com liberdade e segurança física.

Ainda de acordo com estes pesquisadores, no âmbito internacional, a acessibilidade vai ao encontro do que é exposto no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos

(DUDH), no que tange ao direito à liberdade, pois a concretização da mesma só ocorre quando o indivíduo pode ir e vir, permanecer e locomover-se nos espaços físicos com segurança. Assim, ambientes escolares que limitem a permanência e a locomoção dos estudantes desrespeitam os direitos fundamentais e impedem a inclusão plena dos estudantes (Silva Filho; Magalhães Kassar, 2019).

Tendo como base o texto constitucional nacional (Brasil, 1988), sabe-se que a militância pela inclusão na educação volta suas ações para a eliminação das barreiras que prejudicam a existência das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes nas escolas, pois estes fatores limitantes potencializam a estigmatização expressada por parte da sociedade brasileira. Dessa forma, há que se defender o exercício do direito das pessoas com e sem deficiência à acessibilidade nos ambientes escolares e instrucionais, equiparando as oportunidades de acesso para todos os indivíduos (Santos; Mello, 2015).

Além disso, a Lei nº 13.146/2015 estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade, reconhecendo o direito de acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura e ao lazer em igualdade de condições com as demais pessoas. Esse dispositivo também prevê a acessibilidade no ambiente escolar, garantindo que as escolas públicas e privadas ofereçam condições adequadas para a educação inclusiva de alunos com deficiência (Brasil, 2015).

Assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 3º, afirma que a aplicação deste dispositivo legal será balizada pelo respeito à questão da acessibilidade, apresentando a definição da mesma, além dos conceitos de elementos a ela diretamente relacionados, como desenho universal, tecnologia assistiva e barreiras. Segundo a lei:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros,... (Brasil, 2015).

Desse modo, a legislação nacional reconhece a necessidade da criação de projetos e programas de acessibilidade para garantir a inclusão dessas pessoas nos espaços escolares e instrucionais diversos.

No espaço escolar, a acessibilidade é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência e dos neurodivergentes. Para isso, é necessário que as escolas respeitem as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mais especificamente a Norma Brasileira (NBR) 9050/2020, que trata de critérios técnicos relacionados à acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e rurais (ABNT, 2020).

Destarte, trata-se de uma série parâmetros que devem ser rigorosamente observados quando da elaboração, construção, instalação e adaptação de edificações, como a construção de rampas, de banheiros adaptados, a colocação de sinalização tátil e de piso podotátil, entre outras ações estruturais. O respeito a essas normas, além de promover a inclusão na escola, torna a vida dessas pessoas mais fácil, trazendo mais segurança e conforto para as mesmas, dificultando ou até mesmo impedindo, por exemplo, a ocorrência de acidentes graves (CAU/SC, 2020).

Em face do exposto, a acessibilidade é considerada um direito fundamental que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. No Brasil, a legislação vigente estabelece diretrizes objetivas para a promoção da acessibilidade, especialmente no ambiente escolar, onde é fundamental garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para isso, é necessário o engajamento de toda a sociedade na promoção da acessibilidade como instrumento de inclusão e respeito à diversidade.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A POLÍTICA EM PROFUNDIDADE

Tendo em vista o aprofundamento desta pesquisa, baseamo-nos na proposta de Rodrigues (2011, p. 57), a qual afirma que uma avaliação em profundidade deve ser, concomitantemente, “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que exigiria uma abordagem multi e interdisciplinar”. Assim, o pesquisador precisa estar atento não apenas, por exemplo, às metas apresentadas por uma política em questão, mas sim observar as minúcias que a conformam, buscando compreendê-la pelo entendimento de suas particularidades.

Desse modo, tal forma de avaliação deve pautar-se numa abordagem interpretativa, no intuito de investigar detalhadamente para conseguir abarcar diversos significados que a política estudada apresenta para aqueles e aquelas que foram responsáveis pela sua formulação, pela sua execução, bem como para os indivíduos que a vivenciam, ou seja, os que são por ela mais implicados.

Destarte, na presente seção, a política de educação inclusiva no Brasil será apresentada por meio da análise de seu conteúdo e de seu contexto, entendidos a partir de seus conceitos, valores e contexto de formulação, como proposto pela contribuição de Lea Carvalho Rodrigues (Rodrigues, 2008).

4.1 Política Pública de Educação Inclusiva: uma análise do Conteúdo e de seu Contexto de Formulação

A inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes no sistema educacional é uma necessidade fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. No Brasil, o processo de construção de políticas de educação inclusiva é caracterizado por uma série de marcos legais, que visam garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, potencialidades ou limitações. Contudo, deve ser destacada a ampla luta social para que tais dispositivos legais passassem a ser efetivados nacionalmente, sendo que tal efetivação ainda não ocorreu de fato no país.

Tal processo de discussão e criação de políticas públicas de educação inclusiva formulou-se a partir de objetivos e critérios diversos, em virtude da multiplicidade de interesses e necessidades dos atores envolvidos, amparados em paradigmas, concepções e valores que buscavam compreender as diferenças físicas, sensoriais e mentais destes indivíduos não como algo negativo, mas sim como elemento distintivo para o reconhecimento de suas identidades.

Segundo Custódio (2021), a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil vem ganhando espaço continuamente, em virtude da atuação de pesquisadores, militantes, educadores e organizações sociais que há algumas décadas trabalham para que as pessoas com deficiência e as que fazem parte do universo da neurodiversidade tenham garantido o direito à educação de qualidade. Contudo, pode-se afirmar que tal processo iniciou-se tardiamente no país, prejudicando gerações ao longo do tempo, com reflexos ainda presentes e que parecem projetar-se por muito mais tempo.

Desse modo, o início tardio do debate acerca dessa temática bem como da efetivação de ações que enfrentassem tal necessidade social devem-se à ação ineficiente, não programática e fragmentada por parte do Estado brasileiro, o qual não preocupou-se com a criação das condições necessárias para garantir às pessoas com deficiência e neurodivergentes o acesso a uma educação transformadora e realmente inclusiva. Os agentes estatais do Brasil passaram a se preocupar com a elaboração e implementação de políticas de educação inclusiva há pouco mais de duas décadas, provocando prejuízos sociais que se estenderão por um período indefinido (Custódio, 2021).

Além dessa desestruturação do Estado, a organização dos representantes dos campos educacional e acadêmico, assim como a promulgação de leis federais, estaduais e municipais voltadas para assegurar tais direitos, se deu, basicamente, nos últimos trinta anos. Pode parecer que trata-se de um tempo relevante, porém, quando se pensa em legislação relacionada a populações vulneráveis, os dispositivos legais demoram mais tempo para serem incorporados socialmente, fazendo com que comecem a ser cumpridos bastante tempo depois, isso se cumpridos (Miranda, 2008).

Nessa mesma linha de pensamento, segundo Maior (2015), os direitos dessas pessoas vieram a ser garantidos com muita dificuldade e somente mais recentemente, sendo que existem duas fases distintas a serem consideradas para o entendimento de tal processo histórico, a da tutela e a da autonomia. Inicialmente, na fase da tutela, os familiares destes indivíduos, juntamente com os profissionais relacionados ao atendimento em saúde e também educacional dos mesmos, além das organizações da sociedade civil que trabalhavam em prol da inclusão, foram os pioneiros nesta caminhada, sendo responsáveis pela construção da agenda social, política e legal que deu origem ao contexto de formulação das políticas de educação inclusiva no Brasil.

Já a segunda fase, a da autonomia, iniciou-se num momento bem posterior, quando as próprias pessoas com deficiência e os indivíduos neurodivergentes passaram a militar em sua própria causa, fortalecendo o movimento, devido à importância dada, mais recentemente, à fala

das pessoas que vivem com tais condições, pois não há testemunho melhor e mais forte do que o do próprio indivíduo que vivencia uma condição que está sendo debatida socialmente. Portanto, observa-se uma mudança importante na forma de orientar as reflexões e a construção das políticas públicas relacionadas às necessidades de tais indivíduos no decorrer do tempo (Maior, 2015).

Acerca dessa reorientação legal e política, destaca-se a contribuição da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, marco legal basilar para o desenvolvimento de uma série de projetos e programas sociais, como as políticas públicas de educação inclusiva (Brasil, 1988). Sem este ordenamento, certamente, as conquistas das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes estariam ainda mais atrasadas.

Assim, trataremos, a priori, do principal marco norteador da inclusão no Brasil. Dele deriva grande parte dos direitos sociais em voga no país. Ou seja, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988. De caráter reconhecidamente progressista, este instrumento instaurou uma série de direitos que modificaram positivamente a vida de dezenas de milhões de pessoas, ao determinar, por exemplo, o direito à saúde e à educação como papel do Estado (Brasil, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição Cidadã, é internacionalmente reconhecida como instrumento garantidor de importantes direitos, sendo referência para os estudos de muitos pesquisadores, inclusive estrangeiros. A mesma nasceu no período pós-ditadura, surgida de amplos debates e militância nas décadas de 70 e 80 do século passado, quando os movimentos sociais se fortaleciam e passavam a lutar com mais força pela reabertura política e pela reinstauração da democracia no país.

Sobre a atuação social no período em questão, Paiva e Bendassollil (2017, p. 422) partilham sobre a importância da primeira representação política organizada por pessoas com deficiência no Brasil, por meio do seguinte fragmento:

A primeira representação política no Brasil das pessoas com deficiência se deu por meio da Coalisão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1979, e contava com representantes de diversos tipos de deficiência e doenças causadoras de deficiência. No entanto, a multiplicidade de reivindicações para cada deficiência não se mostrou efetiva para manter o grupo coeso, de modo que, para o amadurecimento do debate, o grupo optou por um arranjo político que privilegiasse a criação de federações representantes de cada tipo de deficiência.

Segundo Omodei (2013), foi justamente nesse período que, num contexto de redemocratização nacional, inspirado no panorama de lutas por direitos para as pessoas com deficiência em diferentes partes do mundo, as demandas das pessoas com deficiência no Brasil

ganharam mais notoriedade, sendo mais reconhecida a sua importância por distintos setores da sociedade.

No entanto, apesar das conquistas simbólicas advindas do dispositivo constitucional (Sarlet, 2018), o que se observava na prática era que a pessoa com deficiência precisava buscar por si a integração social, auxiliada por sua família, seus cuidadores, seus professores ou pelos profissionais da saúde que lhe davam assistência, já que o Estado mostrava-se ausente quanto à garantia dos direitos relacionados à inclusão.

Assim, num processo lento e de muita reivindicação, a pessoa com deficiência e os neurodivergentes passaram a ser mais vistos pela sociedade, sendo que suas necessidades e características foram mais amplamente divulgadas, e as dificuldades vividas em suas rotinas começaram a ser percebidas pela sociedade. Todavia, elas e eles que tratassem de se adaptar aos contextos sociais diversos e que conseguissem alguém ou alguma instituição que os acolhessem (Omodei, 2013).

Exemplo desse desrespeito pode ser ilustrado pela extinção, no início dos anos 90, durante a gestão de Fernando Collor de Melo – político então partidário do modelo neoliberal de gestão estatal – da Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão dedicado ao desenvolvimento de projetos inclusivos, o qual seria recriado durante o governo do presidente Itamar Franco, confirmando a descontinuidade das ações públicas dedicadas a esse grupo, ocasionando diversos prejuízos para tais pessoas (Nascimento; Omodei, 2019).

Nesse período, prevalecia no Brasil a atuação social de caráter assistencialista e filantrópica, devido à ausência estatal quanto ao fomento de políticas inclusivas no campo da educação. Assim, foram importantes as iniciativas de instituições como a Associação Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), as quais foram essenciais para o desenvolvimento educacional e físico de milhares de indivíduos nas décadas de 80, 90 e 2000 no país (Maior, 2017).

Acerca disso, é difícil pensar, na atualidade, o que seria da população brasileira com deficiência e com neurodivergência sem o papel educacional e social realizado por tais entidades. O que teria sido dessas milhares de pessoas e de suas famílias sem esse suporte nas últimas décadas? Esta pergunta é capaz de promover a produção de muitos estudos de grande repercussão e valor acadêmico.

Saindo da digressão e voltando para o efervescente período dos anos 1980, Saviani (2013) disserta que o mesmo foi marcado por um movimento de intensas lutas e negociações travadas por diferentes agentes da sociedade civil organizada, entre eles professores, grupos estudantis secundaristas e universitários, gestores da rede pública e da rede privada de ensino,

representantes do setor da Saúde, associações, sindicatos e representações de várias partes do Brasil. Uma ampla frente de mobilização que cobrava a atuação estatal eficiente e efetiva, no sentido de ampliar os direitos desse grupo social já então numericamente expressivo.

Como exemplo dessa mobilização, naquele momento histórico, surgiram iniciativas importantes, como a realização do *Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*, por exemplo, o qual congregou diferentes entidades que discutiram como a educação pós-ditadura deveria se conformar a partir das realidades do sistema público e do sistema privado de ensino (Saviani, 2013). Participaram deste processo educadores, gestores escolares, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, membros de associações e sindicatos, entre outros, num debate importante acerca dos rumos que a educação brasileira tomaria dali em diante, em face da reabertura política e dos novos desafios que este momento demandaria de todos.

Destarte, as políticas de educação inclusiva organizaram-se num contexto em que ocorria uma reformulação do Estado brasileiro, derivando do tensionamento entre as forças sociais então estabelecidas e os agentes do campo da educação, sendo que muitos destes eram representantes da classe trabalhadora brasileira, indivíduos que clamavam por direitos basilares. Desse modo, considera-se a CRFB/88 como elemento constituidor da justiça social, fundamental para a diminuição das desigualdades sociais e vista, desde então, como o principal instrumento legal do Brasil (Vieira, 2001).

Por meio da Constituição de 1988, foram inscritos direitos importantes para as pessoas com características físicas e mentais divergentes do padrão, o que pode ser comprovado pela leitura do artigo 24, inciso XIV. Neste artigo, o texto apresenta que é competência concorrente da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal legislar acerca da proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. Ou seja, cabia a todos os entes federados, assim definidos pela Constituição, atuar em prol dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Ressalte-se que a nomenclatura “pessoas portadoras de deficiência” está em desuso, mas assim o termo foi gravado na Carta Magna (Brasil, 1988).

Além disso, no artigo 208, a CRFB/88 destaca o papel estatal quanto à garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente oferecido na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Portanto, há 36 anos foi expresso o papel do Estado como agente da inclusão desses indivíduos.

No entanto, apesar da importância da CRFB/88 como instrumento legal norteador de políticas públicas de inclusão, os anos 90 foram marcados pela ascensão do modelo neoliberal (Ardenghi; Silva; Burmann, 2014), prejudicando o desenvolvimento de programas e

ações voltadas ao pronto atendimento das necessidades das pessoas com deficiência e das pessoas neurodivergentes.

Naquele contexto, enquanto a Constituição de 1988 inscrevia a expansão dos direitos sociais a partir da ação estatal, as medidas neoliberais perseguiram o contrário. Mais uma vez na história das grandes sociedades, o poder do capital prevalecia em detrimento dos direitos da população mais vulnerável, retardando a inclusão educacional dos indivíduos em destaque nesta pesquisa.

A respeito desse período, quanto à atuação efetiva do Governo Federal, Toledo Padilha (2015) relata que o governo de José Sarney foi importante para a reabertura e para a sustentação da transição política que o país enfrentava. O fato da permanência de um civil na presidência por quase cinco anos, logo após o período pós-ditadura, foi um marco simbólico, pois sinalizava para a reconstrução do Brasil, no sentido de uma reorientação democrática.

A constituição desse governo, mesmo em meio a dúvidas e ao medo do retorno dos militares ao poder, foi o meio que propiciou ao Brasil caminhar em direção a um futuro que se distanciava do período de repressão e censura então existentes. Aos poucos, a normalidade se instaurava na nação, a qual, a partir dali, poderia renovar as esperanças da coletividade, pautadas no desenvolvimento de políticas públicas que fomentassem os direitos sociais, a reabilitação econômica e a diminuição das desigualdades sociais observadas na época (Bueno, 2008).

Todavia, a realidade mostrava-se complicada, sendo evidente a fragilidade do tecido social, pois a crise econômica, a inflação alta, o crescente endividamento interno e externo, a corrupção e o sucateamento dos serviços e da estrutura tornavam o Estado brasileiro incapaz de implementar uma agenda social que combatesse a desigualdade. Muitos eram os problemas sociais brasileiros. Assim, diante de uma panorama em que milhões de pessoas enfrentavam o desemprego e passavam fome, o investimento em políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergência não era considerado prioridade (Toledo Padilha, 2015).

No entanto, mesmo com a existência desse cenário, no ano de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, dispondo sobre a inclusão das pessoas com deficiência e orientando sobre o papel estatal na oferta gratuita da Educação Especial, por meio da oferta compulsória de vagas nas redes pública e privada de ensino, incentivando, desse modo, a presença dessas pessoas no ambiente escolar (Brasil, 1989).

Este tratou-se de um importante marco do direito à educação das pessoas com deficiência, ao inscrevê-lo na legislação como algo obrigatório, demonstrando uma inclinação

política voltada para a inclusão. Todavia, este ordenamento não foi suficiente para garantir a criação do número de turmas necessário à inclusão dos estudantes. Assim, as entidades filantrópicas continuavam a atender um público bem superior a sua capacidade, tomando para si a função do Estado (Mazzotta, 2001).

Acerca da contribuição da gestão de José Sarney no fomento das políticas públicas, pode-se considerar que ela se deu de forma esparsa, sendo que a questão da inclusão não recebeu a atenção devida, mas há que se reconhecer a atuação do presidente para o fortalecimento da democracia, inclusive por sua atuação estar diretamente ligada à promulgação da Constituição Federal de 1988 (Azevedo, 2002). A partir da Era Sarney, uma série de dispositivos legais seriam positivados na legislação nacional.

Já o ano de 1990 marcou a promulgação de uma das leis mais conhecidas do Brasil, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta, a respeito da criança e do adolescente com deficiência e neurodivergentes, assinala que deve ser garantida a sua proteção integral, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sempre que possível na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Além de outros direitos importantes para a inclusão deste público.

O ECA, no período do seu surgimento, em virtude da orientação política então hegemônica, não surtiu os desdobramentos devidos. Porém, tornou-se e continua a ser um instrumento legal que norteia uma série de ações relacionadas aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, pautando políticas de saúde, moradia, alimentação e educação inclusiva (Baptista; Christofari; Andrade, 2007).

Outro movimento importante para a construção das políticas de educação inclusiva no Brasil ocorreu em 1992, quando aconteceu a reorganização do Ministério da Educação, sendo recriada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), um órgão do então denominado Ministério da Educação e do Desporto. Este órgão foi importante para a efetivação de ações voltadas para que mais pessoas com deficiência passassem a vivenciar a rotina escolar (Vinente; Matos, 2013).

Ainda nos anos 90, segundo Meletti (2006), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por meio da reunião de várias escolas especializadas em Educação Especial, as quais formavam a mais importante rede de instituições especializadas em educação especial brasileira, de caráter assistencial, produziu e divulgou o documento *APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) Educadora: a escola que buscamos*.

O *APAE Educadora: a escola que buscamos* é um documento que apresentava uma proposta de escolarização específica para este público, a partir das necessidades especiais que

esses estudantes possuíam (APAE, 2001). Sua importância se dava por conta de ser um documento criado por agentes sociais que vivenciavam rotineiramente os desafios de ser e/ou conviver com deficiência ou neurodivergência, apresentando uma espécie de testemunho da vida e das necessidades desses indivíduos.

Nesse período, entre os anos de 1990 e 1992, o Brasil foi governado pelo político alagoano Fernando Collor de Melo, detentor de um discurso que ia ao encontro do programa neoliberalista implementado nos Estados Unidos e na Inglaterra. Afirmando ser uma “terceira via”, vendendo-se como um homem jovem e moderno, o único capaz de retirar o Brasil da grave recessão econômica do período, Fernando Collor foi eleito no segundo turno, vencendo o candidato esquerdista Luiz Inácio Lula da Silva (Kassar, 2011).

Desde o início da campanha eleitoral, Fernando Collor de Melo deixou clara a sua inclinação política, ao propor a adoção de uma gestão balizada pelos princípios neoliberais e desestatizantes, objetivando diminuir o orçamento estatal direcionado às ações de cunho social, como programas e projetos de educação, saúde, cultura, cidadania e até mesmo o combate à fome (Kassar, 2011).

Segundo o próprio presidente, sua intenção era realizar uma ampla reforma fiscal, conter os gastos e incentivar os agentes econômicos da indústria e do comércio, de modo a estabelecer um rigor fiscal e orçamentário, celebrando um pacto com as organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, as quais não estavam preocupadas com a vulnerabilidade social crescente no Brasil. Assim, as políticas públicas de inclusão foram mais uma vez suplantadas pelo livre mercado e seu poder econômico, cujos agentes nunca as consideraram como algo prioritário (Dourado, 2007).

A partir desse momento, o neoliberalismo, tendo o Governo Federal como seu principal agente, passou a oficializar um processo de precarização das políticas de inclusão, notadamente as de educação inclusiva, ao assumir os riscos do não investimento na escolarização de uma massiva população jovem. Enquanto as nações em desenvolvimento viam na educação o caminho para o desenvolvimento social e econômico, o Brasil optava pelo corte nos investimentos nessa área (Sirmardi Neto, 2021), provocando prejuízos que ainda hoje refletem na constituição das desigualdades sociais e na concentração de renda que conformam o cenário brasileiro da exclusão.

Similarmente, Derisso e Duarte (2017) abordam o processo de descaracterização e precarização da escola pública brasileira, a partir do exemplo da realidade paulista. Para estes pesquisadores, o sistema público de ensino tem sofrido desde a década de 1990 com a aplicação sistemática de uma série de políticas neoliberais. Assim, os gestores da educação afirmam estar

promovendo um processo de modernização ao implementarem reformas voltadas ao desenvolvimento social e humano, valorizando a criatividade, o empreendedorismo, a autoaprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais capazes de preparar os estudantes para os desafios da vida e do mercado de trabalho, tornando-os mais autônomos e menos dependentes da figura do professor e do Estado.

No entanto, por trás desse verniz de modernização, calcado na diminuição dos investimentos em políticas de educação inclusiva, por exemplo, e na fragilização da figura do professor, cada vez mais sendo confundido com um orientador educacional, um mediador de aprendizagem, o que observa-se é a busca por uma pretensa profissionalização da gestão educacional, que almeja substituir professores por administradores profissionais, além da implementação de uma política educacional que preza, de forma contínua e cada vez mais exigente, pelos resultados e pela produtividade, em detrimento da reflexão docente e discente aprofundada e voltada à transformação social por meio do conhecimento (Derisso; Duarte, 2017).

Acerca da valorização dada às habilidades socioemocionais, há pouco mencionadas, também conhecidas como competências socioemocionais, Duarte (2001) declara que as mesmas tratam-se de um exemplo das ilusões criadas pelo capitalismo, o qual vem promovendo, há algumas décadas, uma pedagogia do “aprender a aprender”, a partir de uma perspectiva utilitarista e mercadológica do processo educativo, que busca vender a ideia da existência de uma sociedade do conhecimento que incentiva e favorece o progresso de todos e todas. Na verdade, o que se tem buscado é simplesmente preparar os indivíduos para uma adaptação às condições propostas pelo mercado.

Ou seja, requer-se que os estudantes brasileiros tornem-se *competentes* para assimilarem, com naturalidade, a condição de desempregados, de subempregados e de excluídos, pois o mercado que orienta sua formação é o que mesmo que não preocupa-se, realmente, com sua inclusão, com sua absorção na cadeia produtiva, já que não há oportunidades para todos os formandos que a cada ano saem dos bancos escolares no país.

Desse modo, a política pública educacional voltada à formação estudantil, no Brasil, não tem preocupado-se com uma formação humana mais vasta, mais robusta, que torne o indivíduo um ser que tenha uma conexão mais profunda com os estudos clássicos e substanciais, como as artes, a política, a filosofia ou a sociologia por exemplo, formando pessoas com conhecimentos superficiais, compartimentalizados, desintegrados e de viés prático. Portanto, o que observa-se é a formação de grandes contingentes de pessoas incapazes de refletirem sobre si e sobre os processos sociais que as cercam, pessoas que sejam facilmente

manipuladas e descartadas quando não forem consideradas mais úteis pela lógica social e econômica vigente (Duarte; Jacomeli, 2018).

Assim, o cenário é o de uma realidade social em que os indivíduos têm sido treinados pelo sistema público educacional, sob a supervisão dos agentes do mercado, por meio de metodologias de ensino que afastam-se do que deveria ser realmente pedagógico e promotor da transformação social inclusiva e da formação de uma mentalidade comprometida com o desenvolvimento humano em suas diferentes vertentes e com a superação das desigualdades e dos problemas sociais existentes:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p. 38).

Em relação ao debate acerca do papel da educação na construção da sociedade, aqui percebendo-a como instrumento para a inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes, é válida a contribuição da pedagogia histórico-crítica, a qual tem como um de seus maiores representantes o professor Dermeval Saviani (Duarte; Jacomeli, 2018).

Tal corrente de pensamento opõe-se aos ditames do mercado e de seus agentes, como os organismos multilaterais internacionais, os quais, em relação à orientação das políticas públicas de educação, defendem uma fragilização e desconstrução dos currículos escolares como os conhecemos, de modo a diminuir ou mesmo excluir conhecimentos até então considerados essenciais a qualquer estudante, desvalorizando os conhecimentos mais clássicos (Duarte; Jacomeli, 2018).

Assim, o capitalismo emprega uma estratégia que objetiva defender seus interesses, na medida em que torna as pessoas mais alienadas, menos humanizadas e mais pobres, tanto economicamente quanto existencialmente, pois um indivíduo desprovido de conhecimentos relevantes é um ser menos elevado, menos crítico, menos questionador e mais propenso a seguir regras e padrões socialmente e economicamente impostos, como o incentivo ao consumismo, por exemplo.

Por isso, cabe à escola incluir, por meio de um processo educativo fortalecido, embasado, profundo e transformador, munindo os estudantes dos mais importantes conhecimentos produzidos durante o percurso humano na Terra, a fim de torná-los pessoas amparadas pelo poder do conhecimento e, portanto, mais capazes de entenderem e transformarem o mundo em que vivem (Malanchen, 2016).

A respeito daquilo que deve ser priorizado no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, com vistas à inclusão dos estudantes destacados neste estudo, indo no sentido inverso ao que é proposto por aqueles que defendem as competências socioemocionais, a promoção do empreendedorismo e autoformação, por exemplo, Saviani e Duarte (2012, p. 31) ressaltam que deve ser priorizado:

...aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

De forma assemelhada, de acordo com Lino (2012), verifica-se na sociedade brasileira um processo, iniciado há décadas, de desconstituição da educação como agente de libertação social e de desconstrução da importância do conhecimento humano edificado ao longo da história, que permanece ativo e repercutindo na forma de se pensar a educação nacional, chegando na ponta da lança e prejudicando o trabalho docente e o funcionamento diário das unidades escolares em todo o país.

Tal processo manifesta-se, por exemplo, por meio da desvalorização do conhecimento e da figura do professor, algo muito comum na atualidade, como também pelo baixo investimento financeiro por parte do Estado, o qual ocasiona a falta de materiais e recursos diversos, reduz as iniciativas de formação dos educadores, prejudica a infraestrutura das escolas, que dificilmente recebem verbas para manutenção, e proporciona, entre outras coisas, uma alimentação que não corresponde às necessidades nutricionais dos estudantes.

Além disso, estabelece também a precarização da forma de contratação dos docentes, muitos dos quais trabalham submetidos a processos seletivos precarizados, os quais remontam à forma de contratação de professores temporários realizada na década de 1990, que não lhes confere os direitos mais básicos. Nas palavras do acadêmico:

A situação ainda parece piorar se analisarmos, de forma mais específica, as condições de trabalho do professor contratado sob o regime “PSS” (processo seletivo simplificado), pois além de não ser um professor efetivo, se depara com enormes dificuldades no seu trabalho docente. Neste contexto, cabe ressaltar que o professor contratado sob o regime “PSS”, foco do presente trabalho, merece especial atenção de estudo porque além das principais dificuldades encontradas no trabalho docente comum, este sujeito se submete a condições de trabalho ainda mais onerosas.

O professor contratado sob o regime “PSS” é condicionado a um trabalho fragmentado, pois recebe uma determinada carga horária de horas-aulas para serem ministradas em diferentes escolas, não possuindo assim, autonomia para se fixar e permanecer em determinado colégio (conforme seu interesse e vontade) ou obter vínculos com a administração e com o corpo discente.

Tal fato apenas corrobora para a criação de um professor desvinculado dos objetivos da escola, da comunidade e dos alunos, pois já que não pode permanecer nela também

não tem interesse em conhecer de suas causas, metas, dificuldades e objetivos. O professor sob regime “PSS” não cria uma identidade com o colégio que leciona (Lino, 2012, p. 11).

Ou seja, aborda-se aqui conjunturas que demonstram a existência de um processo histórico de precarização da educação nacional, herdado de antes da década de 1990, mas que foi afirmado pela gestão pública brasileira nesse período, em prol de uma política neoliberalista preocupada com a acumulação do capital e a distribuição de benefícios fiscais para o empresariado, em detrimento das parcelas mais excluídas da sociedade.

Em um dado momento de seu governo, Fernando Collor de Mello assumiu o falso compromisso de modernizar a educação ao propor uma série de mudanças, como o combate ao analfabetismo, o incentivo à formação docente e a ampliação da EJA. Nenhuma dessas propostas foi direcionada à educação inclusiva de pessoas com deficiência e neurodivergentes, como expresso por Toledo Padilha (2015, p. 224):

Na prática, o governo não reconheceu efetivamente a necessidade de intervir com força política para modificar o quadro de mazelas, a começar pela total omissão no tocante à Educação Especial, o que evidenciava o descompromisso governamental com a construção de um sistema educacional inclusivo.

Porém, mesmo com o forte lobby neoliberal sobre o Estado, o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência se fortalecia gradualmente e passava a exigir mais ações concretas, por meio da criação de políticas inclusivas.

Em parceria com movimentos internacionais, os atores brasileiros pressionaram o Estado para que aderisse às grandes convenções internacionais que versavam sobre direitos humanos e educação inclusiva, entendidos como fundamentais para a democracia brasileira. Entre elas, a Declaração de Jomtien, de 1990; a de Nova Delhi, que pregava o lema Educação Para Todos, de 1993, e a Declaração de Salamanca, de 1994, reafirmando o compromisso de uma educação que atingisse um contingente maior de estudantes (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Quanto à Declaração de Salamanca, de 1994, uma importante e óbvia orientação passou a ser observada: a sociedade é que precisa adaptar-se para incluir a pessoa com deficiência, e não o inverso. Assim, a inclusão se fortaleceu como princípio social. Todavia, tal obviedade ainda parece não fazer sentido para muitos, na medida em que observa-se como a atenção para as necessidades especiais desses indivíduos ainda é relegada a um segundo plano. Ainda há que se lutar pela inclusão na escola, no trabalho, arquitetônica, cultural etc (ONU, 2006, s. p.).

O documento síntese da conferência de Salamanca ressalta que “[...] crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adaptar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades” (ONU, 2006, s. p.).

Outro normativo importante foi promulgado em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, a qual determinava a necessidade de garantir a integração instrucional das pessoas com deficiência, defendendo que os indivíduos que conseguissem acompanhar as atividades das turmas regulares, semelhantemente aos estudantes “ditos normais”, deveriam ser incluídos nas turmas comuns da rede regular de ensino (Brasil, 1994). Dessa forma, buscava-se a aproximação da rotina de vida dessas pessoas no cotidiano de uma escola regular, a fim de promover o contato das mesmas com os demais estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial marcou outro importante evento da história das políticas de educação inclusiva no Brasil. Entre eles, destaca-se a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), regidas por professores qualificados para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência e neurodivergentes (Brasil, 1994).

As SRM são espaços voltados para estudantes com necessidades educativas especiais, sendo dotadas de diferentes recursos para o ensino, acompanhamento e avaliação dos mesmos. Contam com mobiliário, equipamentos e material didático específicos, que auxiliam na estimulação e aprendizagem dos alunos. Tratam-se, portanto, de espaços educacionais especializados, onde são realizadas práticas pedagógicas direcionadas para o público citado (Tosta; Mendes Júnior; Viegas, 2012).

É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial foi promulgada já na Gestão Itamar Franco (1992-1995), a qual sucedeu a Governo Collor. Comparativamente, o novo presidente adotava um discurso mais conciliador, buscando dar um direcionamento e um tratamento diferente às políticas de educação no período. Muito disso está relacionado à pressão provocada pelos educadores, que construíram uma mobilização mais fortalecida, no sentido da luta por melhores condições de trabalho e pela ampliação do investimento estatal na educação (Cunha, 2007).

No entanto, mesmo mostrando-se mais flexível e atenta às demandas da educação, reconhecendo a importância do combate à desigualdade social por meio da educação, a nova gestão também foi direcionada pelo movimento de reestruturação implementado pelas práticas neoliberais. Dessa forma, o modelo de organização capitalista refletia-se na forma de se pensar o processo educativo, valorizando a competitividade, o individualismo, o cumprimento de

rotinas predeterminadas e a exploração da força de trabalho, no caso, a força de trabalho da figura do professor (Maroneze; Lara, 2011).

Outro evento de destaque para as políticas de educação durante o Governo Itamar Franco foi a criação, em 1994, do Plano Decenal de Educação para Todos. Um documento voltado ao estabelecimento de diretrizes que visavam ampliar e racionalizar os custos referentes às políticas de educação. Além disso, o plano ressaltou duas questões relevantes no debate educacional brasileiro, sendo elas o respeito às diversidades regionais e o reconhecimento e a valorização dos diferentes atores e órgãos públicos responsáveis pela gestão educacional nacional (Castro; Menezes, 2003).

No entanto, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos não se deu por uma iniciativa do governo de então, mas sim porque o Brasil foi um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto do evento ocorrido em 1990, na Tailândia (Zeppone, 2011), documento que se tornaria base para as conquistas das pessoas com deficiência e influenciaria na constituição da Declaração de Salamanca. Uma demonstração de que muitos passos no caminho da inclusão só foram dados no Brasil devido ao panorama e às pressões de atores externos.

Assim, quanto à educação, o Governo Itamar, preconizava, por exemplo, a necessidade de ampliação dos instrumentos favorecedores de uma gestão descentralizada, mais aberta à cooperação e à partilha de informações entre os diferentes níveis governamentais e demais atores da sociedade civil, como educadores, associações, grupos sociais etc (Castro; Menezes, 2003).

Desse modo, pode-se considerar que a gestão Itamar Franco, diferentemente do governo anterior, deu uma maior prioridade à educação na agenda governamental, reestruturando algumas das políticas existentes, implementando intervenções nos diferentes níveis de ensino, mostrando-se mais aberta ao diálogo e reconhecendo a educação como instrumento de mudança social. Contudo, fatores como o curto período de mandato, a escassez de recursos e o programa neoliberalista imposto pelos organismos internacionais limitaram a efetivação de políticas públicas de educação mais qualificadas (Padilha, 2016).

Apesar dessas importantes contribuições, em relação às políticas de educação inclusiva, especificamente, não foram observados avanços efetivos. O quadro de inação estatal permanecia basicamente o mesmo, fortalecendo-se o processo de exclusão dos estudantes com deficiência ou neurodivergência:

Todavia, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional comum, o governo manteve a integração como princípio norteador em detrimento à inclusão. Não avançou. Elaborou duas novas políticas que se contrapuseram às

legislações anteriores e tornaram a exigir que apenas os alunos “aptos” viessem a participar da escola comum. Ignorou-se, portanto, o direito de todos à educação e à igualdade na diferença, sem preconceito ou discriminação (Padilha, 2016, p. 96).

Ampliando a contribuição acerca da LDB, abordamos o artigo 3º, inciso XIV, ao referir que o ensino deve observar o princípio do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”, contemplando a inclusão das pessoas com deficiência sensorial (Brasil, 1996), que conformam um contingente populacional expressivo dentro do universo da deficiência e da neurodivergência.

Já o artigo 4º, inciso III, declara que deve ser garantido o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Aqui, amplia-se a valorização à diversidade humana, sendo dada mais atenção ao universo da neurodivergência, o qual até então era ainda invisibilizado.

Ainda quanto à LDB, seu artigo 59 lista uma série de direitos relacionados à educação inclusiva, ampliando expressivamente o direito à educação das pessoas com deficiência e das pessoas neurodivergentes:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

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

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

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996; Brasil, 2013).

Relacionada ao debate e ao fomento das políticas de educação no Brasil, inclusive as de caráter inclusivo, a promulgação da LDB constituiu-se como o momento mais marcante da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Eleito em virtude do processo de estabilização econômica iniciado no Brasil após o advento do Plano Real, desenvolvido por

este político pouco tempo antes, quando exerceu o cargo de ministro da Fazenda de Itamar Franco (Silva, 2020).

E além da LDB, é relevante destacar, no campo político-legislativo e também administrativo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, que posteriormente se transformou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Assim, foi criado um fundo exclusivo para ser utilizado nos investimentos educacionais no Brasil, um progresso relevante (França, 2015).

O Fundef foi constituído com o objetivo de assegurar orçamento específico para investimentos importantes na educação brasileira, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (EC/96), sendo regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, destinando recursos para cada uma das unidades federativas. Por meio dele, 60% dos recursos dos impostos e transferências do Distrito Federal, estados e municípios foram direcionados ao Ensino Fundamental, sendo que o restante do montante de recursos manteve sua destinação às outras etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 1996).

Conforme França (2015), o Fundef, que anos depois se tornaria Fundeb, sendo responsável a partir daí pelo financiamento de toda a Educação Básica, não apenas somente pelo Ensino fundamental, contribuiu efetivamente para a melhoria da qualidade da educação inclusiva, ao destinar recursos para a formação de professores e a adaptação de escolas para atender alunos com deficiência, um passo importante na caminhada rumo à inclusão escolar no país. O atual Fundeb pode ser considerado uma conquista social sem a qual se torna difícil imaginar como as políticas de educação seriam implementadas no Brasil na atualidade.

Também há que se destacar, nesse período, documentos oficiais relevantes para o espectro das políticas públicas de educação inclusiva, como a promulgação da resolução instituidora das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001).

Este documento, com força de lei, reconheceu o papel estatal no fomento da Educação Especial como modalidade educacional e na prestação de Atendimento Especializado aos alunos com necessidades educativas especiais na rede pública, a partir da Educação Infantil ou na faixa etária entre zero e seis anos (Garcia; Michels, 2011).

Outro documento partiu da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que, no artigo 7º, orienta a oferta da educação de estudantes com necessidades especiais na escola regular, indicando um esforço de inclusão dessas pessoas. Assim, preferencialmente, tais estudantes deveriam ser

incluídos nas turmas regulares e, apenas de forma extraordinária, a depender de cada caso, serem atendidos em classes ou escolas especiais (Brasil, 2001).

Dessa forma, tal resolução passou a destacar debates que há algum tempo movimentavam o panorama internacional norteador das políticas da Educação Especial, os quais convergiam cada vez mais para o entendimento da importância da inclusão (Garcia; Michels, 2011).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 veio regulamentar a Lei nº 7.853/99, dispondo acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiências e consolidando as normas de proteção desses indivíduos, além de apresentar outras providências. Segundo o decreto, no período ainda utilizando o termo pessoa portadora de deficiência, todas os indivíduos com deficiência deveriam ser integrados plenamente na sociedade, a partir da ação do Estado. Em relação à inclusão por meio da educação, instaura-se a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, assumindo o caráter de complementariedade do ensino regular (Brasil, 1999).

Por seu turno, em 2001, a Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), configurando sua importância por ampliar a visão para além das pessoas com deficiência, pois propunha, entre outras coisas, a garantia de educação para os diversos graus e tipos de deficiência. Essa medida foi importante, pois destacava a necessidade de englobar as pessoas que apresentavam alguma condição mental ou sensorial diversa (Brasil, 2001).

Percebe-se, portanto, que o processo de inclusão das pessoas com deficiência ou neurodivergência caminhou progressivamente, mas de forma lenta. Na medida em que novos dispositivos iam sendo promulgados, mais direitos passavam a ser reconhecidos, incluindo, assim, mais pessoas.

Em relação à capacitação de educadores para o ensino de pessoas com deficiência e de neurodivergentes, destaca-se outra resolução, a do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CP Nº1/2002, por declarar que a formação dos professores deve contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2002).

No entanto, mesmo passados mais de vinte anos desta resolução, observa-se a pouca oferta de qualificação docente para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiências ou neurodivergentes, dificultando o processo de inclusão (Melo; Melo, 2018).

Ainda sobre a formação docente para a atuação junto ao público de inclusão, a fim de desenvolver as potencialidades dos educandos, por meio da oferta de ensino que favoreça o

desenvolvimento cognitivo e social desses indivíduos, é necessário que os educadores, da rede privada e da rede pública, vivenciem formação inicial e continuada, pois só a qualificação os munirá com instrumentos que os tornarão capazes de responder às necessidades educativas desses estudantes (Silva, 2015).

Tal investimento é necessário para diminuir as práticas educacionais excludentes ainda existentes nas escolas brasileiras, pois incluir não significa apenas colocar o estudante dentro de uma sala de aula ou garantir sua frequência escolar durante a semana, mas sim prover meios que respeitem as particularidades de cada aluno ou aluna, respeitando o seu ser, as suas diferenças, contemplando ações que diminuam o desafio que é ser pessoa com deficiência ou neurodivergente dentro de um ambiente escolar muitas vezes não preparado suficientemente para acolhê-los da forma devida (Gomes Lima; Marthendal Oliveira Santos, 2020).

Já a Lei nº 10.436/02, por sua vez, afirmou a necessidade da inclusão das pessoas surdas, a partir do reconhecimento da importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no território brasileiro. Assim, orientou a institucionalização do apoio ao uso e inclusão da disciplina de Libras no currículo voltado à capacitação e formação de professores (Brasil, 2002).

Tal dispositivo legal recebeu destaque no campo educacional, pois, segundo o Ministério da Casa Civil, em 2021, estimava-se que a população brasileira surda ou com algum grau de surdez era composta por mais de 10 milhões de pessoas. Portanto, uma grande parcela da população, cabendo a ação estatal para a garantia de sua inclusão por meio da educação (Brasil, 2021).

A Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002, do MEC, aprovou diretrizes e normas relacionadas ao uso, ao ensino, à produção e à difusão do Sistema Braille na educação nacional, complementarmente ao ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 2002). Desse modo, auxiliando na inclusão das pessoas cegas no universo escolar. Trata-se de um marco para a conquista de direitos das pessoas com deficiência no Brasil, já que permitiu a inclusão de mais pessoas cegas nas escolas do país (Valentini; Bisol; Paim; Ehlers, 2019).

A partir de um estudo voltado para o entendimento do conteúdo norteador e do contexto político em que se deram as reflexões de diferentes atores sociais acerca da criação e da efetivação de políticas públicas de educação inclusiva, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, percebe-se um aumento do debate acerca da temática da inclusão da pessoa com deficiência e da pessoa neurodivergente, além da criação de novos dispositivos legais. Portanto, é necessário destacar o papel dessa gestão no fomento dessa importante discussão social, mesmo que não tenha realizado os investimentos necessários para sua efetivação.

Tal panorama é confirmado por Miranda (2008), ao afirmar que, em virtude da orientação neoliberal adotada pela gestão em debate, as políticas públicas de educação inclusiva não receberam os aportes financeiros necessários para efetivarem uma prática educacional realmente inclusiva. Ainda segundo a pesquisadora, leis, decretos, normativos ou quaisquer outros documentos não possuem força suficiente para realizarem a inclusão sem que haja a efetiva ação estatal. Mais uma vez reafirma-se que incluir vai além de inscrever na legislação a garantia da presença de pessoas com deficiência ou com condições mentais diversas dentro das escolas.

O ano de 2003 marcou o início do primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Pela primeira vez, desde a redemocratização, um político de orientação esquerdista tornava-se presidente do Brasil (Mercadante; 2010). Inicialmente, sofrendo desconfiança de diferentes setores da sociedade, principalmente dos agentes do setor econômico, pairava uma série de dúvidas sobre qual posicionamento político o novo presidente adotaria quanto à tomada de decisões a respeito das questões fiscais, do planejamento econômico e do investimento em políticas sociais (Giambiagi, 2006).

De acordo com Fagnani (2011), essa tensão permaneceria forte, promovendo o debate e as disputas sociais até por volta do ano de 2006, quando a sociedade, de uma forma geral, percebeu que Lula não promoveria mudanças drásticas no status quo brasileiro. O expressivo aumento nos investimentos destinados às políticas sociais, como as de educação e saúde, não confrontaria a dinâmica econômica vigente, na qual o poder do capital continuava a ser preponderante. Dessa forma, a gestão de Lula buscava diminuir as desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, manter o modelo fiscal hegemônico, estabelecendo uma dualidade que permaneceu forte durante os seus dois mandatos.

A respeito disso, segue a pertinente comparação bíblica sobre o estado de coisas brasileiro na época:

Uma leitura apressada do que foi o primeiro governo Lula (2003-2006) nos levaria a dizer que é possível servir a dois senhores, mesmo se assim estivéssemos contrariando a Bíblia. Isso porque, se de um lado sua política econômica favoreceu largamente os interesses do capital financeiro nacional e internacional (garantindo elevada rentabilidade mediante a manutenção de elevadas taxas de juros e viabilizando um lucro bancário recorde) e do agribusiness, por outro, implementou uma série de programas e iniciativas, direcionada aos segmentos mais pobres da população brasileira e àqueles até então excluídos de algumas políticas. E na compreensão corrente de seus críticos, à esquerda de suas posições, essa possibilidade não seria possível, pois haveria uma total oposição entre essas duas 'orientações': os programas e as iniciativas do governo são vistos, no máximo, como meramente assistenciais, passíveis de críticas de toda ordem. (Marques; Mendes, 2007, p. 16).

Assim, além de marcar o início da gestão de Lula, o ano de 2003 assinala a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, tendo como principais diretrizes a difusão da educação inclusiva nas cidades do Brasil e a formação de gestores educacionais e de professores para a docência na educação inclusiva, a fim de promover mudanças no sistema educacional brasileiro. O programa tinha como princípio a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, no intuito da inclusão (Brasil, 2003).

Deve ser registrado que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade desempenhou papel fundamental na mobilização da comunidade escolar, das instituições e dos representantes de universidades estrangeiras e brasileiras, resultando nas reflexões que desenvolveriam o ideário que originaria a proposta de elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) em 2008, outro marco das políticas de inclusão no Brasil (Romero; Souza, 2008).

Destarte, de acordo com Caiado e Laplane (2009), 144 cidades tornaram-se polos do desenvolvimento de ações e práticas de educação inclusiva, sendo responsáveis pela multiplicação de tais estratégias para 4.646 outras cidades do Brasil. Como ações, o programa implantou salas de recursos multifuncionais voltadas para o desenvolvimento do Projeto Educar na Diversidade, orientando a inclusão de um número crescente de pessoas com deficiência ou neurodivergência.

O projeto em destaque também foi responsável pela realização de seminários nacionais que tinham como público gestores municipais e educadores, abordando temáticas relacionadas à inclusão, de modo a promover a capacitação para o trabalho escolar relacionado a um atendimento mais qualificado das necessidades formativas do público-alvo dessa temática. Como parceiros da ação, destacavam-se diferentes agentes, como as secretarias municipais e estaduais de educação, associações, projetos sociais e também representantes das escolas da rede privada (Caiado; Laplane, 2009).

Logo em seguida, em 2004, o Ministério da Educação lançou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). Tal ação foi normatizada e instituída pela Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004 (Brasil, 2004). Por meio do PAED, o Estado positivava o seu papel na garantia da universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em mais salas nas escolas brasileiras.

O PAED foi considerado por parte dos críticos das políticas de educação como uma ação segregacionista, por considerarem que o programa promovia um tratamento diferenciado dos estudantes com necessidades especiais, numa perspectiva negativa, pois, segundo a visão dos mesmos, errava ao propor um atendimento particularizado das pessoas com deficiência e neurodivergência, separando-as dos demais estudantes e das dinâmicas da sala de aula regular (Nascimento; Omodei, 2019).

Todavia, na realidade do chão da escola, na vida diária, devido à ocorrência de algumas dificuldades de interação e socialização por parte de alguns desses estudantes, provocadas por fatores diversos, como a emissão de sons e barulhos inesperados, a superlotação das salas regulares e a falta de qualificação dos educadores, por exemplo, percebe-se a importância da existência do serviço de atendimento educacional especializado, sendo desenvolvido por profissionais capacitados e atentos às necessidades de cada estudante. Caso da realidade vivenciada na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, instituição escolar onde este estudo foi realizado e que conta com um espaço deste tipo.

Entretanto, ressalta-se aqui que a inclusão progressiva e sistemática dessas pessoas nas turmas regulares deve ser o principal caminho a ser perseguido por todos que entendem a educação como ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais digna, evoluída e inclusiva.

Já em 2005, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), foram criados, em todo o Brasil, os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. A atuação dos núcleos se dá pela organização de centros especializados no atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação, orientação das famílias e da comunidade escolar, formação continuada de professores e divulgação de informações relacionadas à educação inclusiva. Assim, tais núcleos configuraram-se como um passo importante para a inclusão de mais pessoas neurodivergentes (Brasil, 2006).

De Freitas e Ferreira (2021) destacam a necessidade da inclusão educacional dos educandos com altas habilidades/superdotação, os quais diferenciam-se dos demais colegas por apresentarem capacidades cognitivas de grande potencial, podendo estas surgirem nas áreas intelectual, de liderança, psicomotora, artes e criatividade, dentre outras. Um público numericamente menor que, no entanto, merece receber atenção específica, em face de serem tão singulares quanto os demais estudantes.

A atenção diferenciada para as pessoas com superdotação e/ou altas habilidades ainda é prestada no Brasil de forma aquém das necessidades desses indivíduos, pois muitos gestores e até mesmo educadores acreditam que tais alunos não precisam de uma atenção mais

focalizada, por acreditarem que os mesmos são superiores aos demais. Todavia, deve ocorrer o inverso disso, pois estas pessoas fazem parte do universo da neurodivergência e, por isso mesmo, necessitam de acompanhamento especializado para garantir que seus potenciais e também as possíveis dificuldades sejam observadas e mediadas por profissionais capacitados (De Freitas; Ferreira, 2021).

Em 2006 surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, documento construído conjuntamente pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas presentes nele, consta a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas (Brasil, 2006).

Acerca disso, segundo Dias e Sousa (2020), o processo educativo escolar inclusivo deve pautar-se no entendimento dessas pessoas como cidadãos dignos de direitos, incentivando a realização de reflexões e de atividades que debatam a temática da diversidade relacionada às deficiências e neurodiversidades, ressaltando a heterogeneidade humana física, mental e sensorial no ensino de todos os estudantes, não apenas dos alunos que fazem parte deste público tão extenso.

Já em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trata de uma importante referência para a vida da pessoa com deficiência, a questão da arquitetura não acessível nos espaços escolares, dificultando a locomoção e a permanência dos estudantes nestes ambientes. Desse modo, o olhar social para a infraestrutura das escolas é intensificado, de modo a cobrar reformas estruturais que promovam a acessibilidade nos ambientes escolares, por meio da colocação de sinalizações especiais, de piso podotátil para pessoas cegas, de barras em escadas e banheiros, da instalação de elevadores e da construção de rampas, facilitando, assim, o acesso, a locomoção e a presença de tais indivíduos nos espaços escolares (Brasil, 2007).

Portanto, acerca das questões infraestruturais e de acessibilidade, o espaço físico escolar deve fazer sentido para os estudantes com deficiência, promovendo boas condições de convivência, circulação e permanência. A respeito dessa importância, alguns elementos e estruturas devem ser assegurados nas instituições de ensino, de modo a diminuir ou mesmo eliminar a dependência de alunos com deficiência do auxílio de outras pessoas (Araújo, 2011).

Assim, a educação inclusiva fundamenta-se na visão de que a inclusão das pessoas e o respeito as suas diferenças na sociedade é um direito humano. Além disso, elege a importância de entendermos o percurso histórico que construiu o processo de exclusão escolar das pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes ao longo do tempo (Brasil, 2008).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nasce com um objetivo claro, que deveria ser alcançado por meio de ações e dispositivos diversos, todos muito importantes e ambiciosos quanto à garantia dos direitos dessas pessoas:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A importância dessa política é tamanha que não é possível entender o atual estágio de conquistas relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência e neurodivergentes sem o entendimento da mesma. Além de reconstituir os marcos históricos e normativos, apresentar um importante diagnóstico da Educação Especial até aquele ano (apresentando dados relacionados à matrícula escolar, aos indicadores de acessibilidade arquitetônica e à formação de professores para atuar na educação especial) e traçar um perfil desses estudantes, esta política apresentou o objetivo e as diretrizes da política brasileira de educação inclusiva (Brasil, 2008).

Destarte, para conhecer parte expressiva do conteúdo e do contexto de formulação da política pública de educação inclusiva brasileira, é necessário estudar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta, estão expressos os objetivos, os critérios, as diretrizes, a dinâmica de implantação, paradigmas norteadores e valores centrais de sua proposta, como também a exposição de informações fundamentais sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a presente política (Rodrigues, 2008), sendo eles, como já observado, a base da política pública de educação inclusiva do nosso país (Brasil, 2008).

Importantes atores sociais da causa das pessoas com deficiência e neurodivergentes participaram do processo de debate e implantação dessa política, todos contribuindo a seu modo para a inclusão estudantil, sendo eles:

[...] representantes do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), o Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd) e o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Instituto

Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Fbasd), a Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 11).

Em relação às suas diretrizes, esta política, especificamente, ressalta o papel do atendimento educacional especializado, que deve ser ofertado precocemente em todos os níveis, etapas e modalidades educativas; a inclusão desses indivíduos nas turmas regulares; a elaboração e organização de materiais pedagógicos e acessíveis, de modo a eliminar as barreiras que dificultam a plena participação dos estudantes; a disponibilização de tecnologias educacionais e assistivas durante todo o percurso formativo; a obrigatoriedade de educação escolar inclusiva desde a Educação Infantil, amparada na oferta de diferentes estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais (Brasil, 2008).

Também são diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a interface dessas ações na educação indígena, do campo e quilombola, baseada no respeito às diferenças socioculturais destes grupos; a oferta de educação bilíngue Língua Portuguesa/LIBRAS e do sistema Braile; e a formação continuada dos educadores sobre as questões da inclusão, como também o incentivo às atividades da vida autônoma, ao desenvolvimento de formas de comunicação alternativa e o estímulo contínuo para o desenvolvimento de processos mentais superiores nestas pessoas, sendo fundamentais aqui as TIC (Brasil, 2008).

Próximo ao final de seu mandato, gozando de ampla aprovação popular e de prestígio nacional e internacional, o presidente Lula lança a campanha eleitoral da sua ex-ministra, inicialmente de Minas e Energia e, posteriormente, da Casa Civil, a senhora Dilma Vana Rousseff, a qual fora apresentada à população brasileira como herdeira do legado político-social de seu antecessor, sendo incumbida de manter viva na política nacional as marcas da gestão passada.

Segundo Weber (2021), a eleição de Dilma Rousseff é considerada um dos fatos mais relevantes da história brasileira, pois marcaria a assunção da primeira mulher ao Executivo Federal no Brasil, conformando-se como um marco nos debates da questão de gênero e promovendo a movimentação da política nacional. Além disso, pela terceira vez seguida, a maior parte da população brasileira, notadamente aqueles e aquelas que compunham as camadas mais populares, recusava, por meio do voto, o programa neoliberal explícito proposto pelo candidato derrotado no pleito, o mineiro Aécio Neves, representante do Partido da Social Democracia Brasileira (Furlin, 2022).

Weber (2021, p. 40) tece um comentário elogioso, que pode ser criticado, mas que, em sua essência, aponta para um reflexão necessária sobre o papel da mulher na construção social, sendo, de certo modo, conectado às questões da diversidade e da inclusão, balizadoras desta pesquisa:

Dilma Vana Rousseff sempre será um instigante e desafiador acontecimento para a pesquisa, capaz de atrair questões dos campos político, jurídico, econômico, cultural e comunicacional que podem ser problematizadas. O forte nome tão estrangeiro e a sua aparência tão forte já é parte constitutiva da história política brasileira. Em sua vida pessoal e política é possível identificar pistas e argumentos imprescindíveis à compreensão da cultura brasileira e da política nacional.

Após essa breve introdução do contexto sociopolítico referente à eleição da presidenta Dilma, comparativamente, sua gestão assemelhou-se à de Lula, dando continuidade às políticas públicas voltadas à Educação Especial e Inclusiva implementadas anteriormente. Logo de início, deve ser destacada a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e uma maior oferta de iniciativas de formação docente no sentido da inclusão estudantil (Omodei, 2013).

A respeito das semelhanças entre essas duas gestões, no que diz respeito às políticas públicas de inclusão, como as de saúde, seguridade social e acesso à educação, as ações de Lula e Dilma caracterizaram-se por apresentar uma dubiedade, pois, de forma indiscutível, promoveram avanços sociais, ao melhorarem as condições de vida de parcela expressiva da população, ampliando, por exemplo, o acesso à educação superior e o número de vagas nas escolas e no ensino superior (Marques; Ximenes; Ugino, 2018).

No entanto, a estrutura político-econômica mantenedora do modelo capitalista hegemônico permaneceu praticamente a mesma. A população mais pobre passou a ter mais acesso ao consumo de bens e à prestação de melhores serviços públicos, na mesma medida em que os mais ricos da pirâmide social fortaleceram as suas fortunas (Marques; Ximenes; Ugino, 2018).

Contudo, é necessário o registro dos avanços legais e programáticos referentes às políticas de educação inclusiva, como, por exemplo, a criação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Até esta data, as políticas de educação especial e educação inclusiva, no nível Federal, eram atribuição da Secretaria de Educação Especial (SEESP), subordinada ao Ministério da Educação (MEC). A partir disso, a pasta foi extinta e transformada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi (BRASIL, 2011a).

Outra orientação importante, também em 2011, foi o anúncio do Decreto nº 7.611, o qual estabeleceu novas diretrizes sobre a Educação Especial, determinando a garantia de um

sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Dessa forma, preconizou que o ensino inclusivo de qualidade é papel do Estado, o qual deve garantir a formação dessas pessoas ao longo da vida (Brasil, 2011b).

Além disso, o instrumento deixa clara a impossibilidade de exclusão desses indivíduos do sistema educacional por conta de suas deficiências e a gratuidade da oferta do Ensino Fundamental. O dispositivo também determina que sejam realizadas as adaptações necessárias para garantir a acessibilidade desses estudantes, entre outras deliberações (Brasil, 2011b).

Já em 2012, é promulgada a Lei nº 12.764, também conhecida como Lei Berenice Piana, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). O instrumento traz a definição de autismo, a partir de critérios específicos a serem observados e enumera uma série de imposições que o Estado deve observar para garantir a inclusão das pessoas autistas. Sua promulgação lançou importante luz sobre as questões das pessoas autistas, amplificando o debate acerca do tema.

Tal lei marca a luta pelos direitos das pessoas neurodivergentes, pois ela foi a primeira lei brasileira aprovada por meio de iniciativa popular, devido à incansável batalha de uma mãe de um garoto autista, justamente a senhora Berenice Piana. O presente dispositivo legal definiu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência, além de garantir para os autistas todos os direitos constituídos para as demais pessoas com deficiência no Brasil (Sant'Ana; Santos, 2016).

Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como já exposto, é considerado como o dispositivo legal mais recente e mais importante acerca dos direitos das pessoas com deficiências e das pessoas pertencentes ao universo da neurodivergência (Brasil, 2015). Trata-se um normativo amplo, que enumera direitos diversos, como à vida, à moradia, à educação e à inclusão, por exemplo.

O dispositivo em análise é reconhecido como uma conquista fundamental para garantir o máximo de emancipação para as pessoas com deficiência ou neurodivergentes. Seu texto é progressista, conferindo, assim, cidadania para esse público tão específico e também expressivo na sociedade brasileira, na medida em que promove a ampliação do acesso dessas pessoas aos direitos sociais (Cunha, 2021).

Destarte, a Lei nº 13.146/2015 é um marco da proteção da pessoa com deficiência e da pessoa neurodivergente no Brasil desde o momento de sua promulgação. Seu objetivo central é garantir o exercício das liberdades e dos direitos fundamentais desses indivíduos, buscando promover a equidade e, dessa forma, a inclusão. O normativo também defende uma

visão de deficiência e diversidade afastada do padrão biomédico excludente ainda vigente, quanto ao entendimento das condições físicas, sensoriais, mentais e intelectuais diferenciadas dessas pessoas (Barbosa; Almeida, 2020).

A formulação de um projeto grandioso como esta lei, voltada ao atendimento dos direitos de milhões de pessoas, não é algo simples ou de rápida tramitação. Ao contrário, necessita de muito debate, da realização de costuras sociais complexas e do desenvolvimento de políticas que aproximem os diferentes atores. Além de muita pressão, seja ela popular, política, econômica ou midiática. Entre os atores responsáveis pela Lei nº 13.146/2015, vale ressaltar a importância do atualmente senador brasileiro Paulo Paim, o qual, na época da promulgação da mesma, era deputado federal com atuação política destacada em Brasília (Stupp, 2018).

Segundo Stupp (2018), o senador Paulo Paim foi o autor do projeto de lei que se tornaria, anos mais tarde, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Sua proximidade com a temática remonta a antes da Constituição de 1988, pois o político foi um reconhecido parlamentar constituinte e já estava na Câmara Federal no ano de 1986, tendo participação ativa nos debates que levaram à promulgação da Constituição Cidadã.

Como apresentado anteriormente, as famílias de pessoas com deficiência e neurodivergentes foram os primeiros a atuarem em prol desta causa, por motivos óbvios. O mesmo ocorreu com o senador Paulo Paim, que passou a olhar de forma diferente para a questão da deficiência, convivendo com ela a partir do momento em que sua irmã ficou cega. Após este acontecimento, o então deputado passou a receber muitas demandas de pessoas e de movimentos sociais que, como ele, lutavam pela inclusão de pessoas com deficiência já naquele período (Stupp, 2018), o que mostra como a formulação de uma política pública está diretamente ligada à identidade dos indivíduos, às suas histórias de vida.

Quanto à educação inclusiva, o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta muitas garantias para as pessoas com deficiência e neurodivergentes. Garantias relacionadas às mais diversas esferas do processo educativo, tratando, por exemplo, do aprimoramento dos sistemas educacionais, da constituição de um projeto pedagógico progressista, do entendimento das particularidades de cada uma dessas pessoas durante a rotina escolar, da oferta de educação bilíngue, da formação dos professores, da acessibilidade, da oferta de ensino da Libras e do Sistema Braille e do uso de recursos de tecnologia assistiva, a qual é capaz de potencializar a aprendizagem desses indivíduos, indo no caminho da pretendida inclusão (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é a mais recente e importante referência das políticas públicas de inclusão do Governo Dilma (1 de janeiro de 2011 – 31 de agosto de 2016) e do Brasil, de modo geral (Brasil, 2015). Após um tumultuado processo de impeachment, Dilma Rousseff perdeu seu mandato antes de completar o segundo ano de sua segunda gestão, sendo sucedida pelo vice-presidente, Michel Temer.

A mudança na Presidência prejudicou o andamento dos projetos e programas de educação inclusiva então em desenvolvimento, além de promover seguidas tentativas de desmobilização e descaracterização de entidades, coletivos e conselhos nacionais, como o de Educação. Iniciava-se, desse modo, um conjunto de ações que visavam desarticular os agentes atuantes nas lutas sociais pelo direito à saúde, à educação e à inclusão, por exemplo, no intuito de aparelhar tais organizações com representantes do novo governo, os quais não tinham um compromisso real com o progresso das causas em debate (Kassar, 2022).

Um exemplo dessa estratégia de fragmentação das iniciativas sociais e institucionais, demonstrando um ataque direto à educação e, conseqüentemente, à democracia, foi a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017 (Brasil, 2017), a qual alterava, arbitrariamente, a composição de entidades participantes do Fórum Nacional de Educação – FNE, responsável pela realização e coordenação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2018 (Kassar, 2022).

Assim, a Portaria nº 577/17 determinou a exclusão, sem justificativas, de algumas entidades que tradicionalmente participaram desse evento e dos debates sobre as políticas de educação nacional, como a Federação dos Professores dos Institutos Federais de Ensino Superior (Proifes). Uma tentativa de enfraquecer a qualidade do debate educacional no Brasil, fragilizar a luta social e diminuir o investimento público nas políticas de educação (FNPE, 2017).

A respeito da gestão de Michel Temer, não há, no ponto de vista deste pesquisador, quanto ao fomento e à implementação de políticas de educação inclusiva, informações relevantes a serem registradas. Apenas observou-se a tentativa governamental de esvaziamento dessa pauta, por meio da “asfixia” dos processos de democratização da educação (Uczak, Bernardi, Rossi, 2020).

Confirmando essa visão:

Este artigo tem como objetivo apresentar discussões sobre o atual governo de Michel Temer que, desde o golpe parlamentar e empresarial de 2016, está cada vez mais próximo do setor privado mercantil na criação de políticas educacionais, no Brasil, aprofundando a naturalização da incorporação da associação entre os setores público e o privado. O presente estudo explora evidências do redimensionamento de políticas em curso a partir do Ministério da Educação, da Base Nacional Comum Curricular,

da ação da Conferência Nacional de Educação – CONAE e do Fórum Nacional de Educação. A partir de fontes bibliográficas e de pesquisa documental, constata-se que esse governo é aliado e apoiado pelo setor privado mercantil, com o qual articula propostas, ampliando a ação do mercado na educação pública brasileira, tanto na proposição quanto na implantação de políticas, e, ao mesmo tempo, vem tomando medidas que asfixiam os processos de participação e de democratização da educação (Uczak, Bernardi, Rossi, 2020, p. 1).

Após o Estatuto da Pessoa com Deficiência, já durante o Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), surgiu o Decreto nº 9.465, responsável pela criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, substituindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A nova secretaria foi subdividida em três componentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Brasil, 2019). Uma ação de teor mais burocrático, pois tal secretaria não prestou de modo eficiente o atendimento das necessidades desses diferentes grupos sociais.

Por último, um normativo polêmico, instituído durante o governo de Jair Bolsonaro, o Decreto nº 10.502, denominado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que priorizava a oferta de educação especial, por meio da criação de mais salas e escolas especiais, nas quais as pessoas com deficiência e os neurodivergentes estudariam separadamente dos demais estudantes das turmas regulares, prejudicando a inclusão ao promover o distanciamento entre os estudantes (Brasil, 2020).

Antes de ter sido considerado inconstitucional, tal dispositivo foi mal recebido por inúmeras associações, entidades, gestores públicos, familiares de pessoas com deficiência e neurodivergentes, por considerarem-no um grande retrocesso das conquistas duramente alcançadas nas últimas décadas de militância em favor da inclusão. Muitos o viam como o percurso inverso do que se esperava, no sentido de não favorecer a participação plena dos estudantes brasileiros com diversidades físicas, mentais e sensoriais nas salas de aula regulares.

Em relação à gestão de Jair Bolsonaro, Côrtes e Santos (2022) afirmam que ela manteve proximidade com a de Michel Temer, seu antecessor, no que se refere às políticas de inclusão. Segundo estes autores, o presidente consolidou a agenda econômica neoliberalista, perseguiu os movimentos sociais organizados, buscou enfraquecer as instituições e os coletivos militantes das causas sociais e tentou destituir a importância dos professores e da educação como ferramenta de construção coletiva e democrática da sociedade.

No mais, pode-se afirmar que o presidente eximiu-se de atuar como um gestor atento às demandas dos grupos sociais tradicionalmente excluídos, como mulheres, indígenas,

peças com deficiência e neurodivergentes, entre outros. Nesse sentido, caminhou no sentido contrário à inclusão. A gestão de Bolsonaro conformou um retrocesso social, cultural, político, educacional e humano nunca antes visto, promovendo um aumento visível dos processos de exclusão no Brasil. Seu ponto positivo foi ter acabado.

Finaliza-se a análise do conteúdo e do contexto das políticas de educação inclusiva no Brasil, tendo como base a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). Assim, nesta seção, buscou-se o aprofundamento do debate acerca de tais políticas, por meio da apresentação e da discussão detalhada sobre o tema, tendo como bases os marcos legais nacionais, os tratados internacionais, os documentos oficiais, os discursos de representantes do Executivo e do Legislativo, a pesquisa em jornais, revistas, livros, sites e em reconhecidos repositórios de produções acadêmicas.

5 OBSERVANDO A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CHÃO DA ESCOLA

A presente seção destina-se à apresentação e discussão dos dados obtidos por meio da observação participante da dinâmica das interações sociais no espaço da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, lócus da pesquisa, durante a coleta de dados deste estudo, a qual foi realizada entre fevereiro e março de 2024. Este foi o momento mais importante do estudo, pois foi nesta etapa que o pesquisador esteve em contato com os atores sociais imersos no fenômeno social investigado (Groppo; Pereira, 2020).

Destarte, tal vivência proporcionou o contato próximo entre o o pesquisador e os sujeitos pesquisados, os quais foram observados a partir de seus contextos reais de vida em momentos de interação espontânea, despidos de maiores reservas quanto à participação neste estudo, já que estavam diante de um pesquisador que fazia parte daquele espaço, daquele universo. Alguém conhecido e não um estranho que poderia provocar artificialismos em suas posturas, comportamentos e falas. Daí a escolha da observação participante como o método de coleta de dados.

Esta seção está subdividida de modo a apresentar um panorama geral daquilo que foi observado, buscando evidenciar elementos que vão ao encontro da questão de partida dessa pesquisa e que confirmem as hipóteses elencadas no seu início. Assim, tem-se as seguintes subseções: *Pelos corredores da escola, A questão da acessibilidade, Conhecendo os os estudantes com deficiência e neurodivergentes.*

5.1 Pelos corredores da escola

O dia 13/04/1995 representou um evento importante para o bairro Quintino Cunha em Fortaleza – Ceará, a inauguração do Centro Educacional de Referência (CERE) Professora Maria José Santos Ferreira Gomes, o CERE. A hoje denominada EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes.

Tal inauguração deveu-se ao quadro social daquele período, quando, no ano de 1993, o bairro possuía um alto índice de crianças e adolescentes fora da escola, os quais viviam numa comunidade na qual se vivenciava a violência e com poucas perspectivas de um futuro promissor, demandando do poder estatal a criação de instrumentos para o enfrentamento de tal realidade. Desse modo, o então governador cearense, Ciro Ferreira Gomes, determinou a fundação da escola, com o intuito de amenizar o panorama relatado. Nascia um espaço amplo,

agradável, arborizado, moderno, que ofereceu centenas de vagas para os estudantes, bem como a disponibilização de ações formativas, de esporte e de lazer para a comunidade escolar (BAB, 2010).

Desse modo, foi erigido um verdadeiro centro de referência educacional, um colégio de proporções grandiosas e repleto de equipamentos novos, alguns jamais vistos por muitas pessoas da região, como: laboratório de ciências, laboratório de informática, teatro, ginásio poliesportivo com estrutura de vestiários, biblioteca, centro de multimeios etc. Além do notável porte estrutural, o colégio contava com recursos financeiros que proporcionavam materiais e recursos diversos, os quais eram utilizados nas aulas da educação regular e da Educação Especial e nas oficinas voltadas à comunidade, como teatro e corte e costura.

Assim, a unidade escolar foi instalada à rua Dona Lúcia Pinheiro, 93, sendo criada pelo Decreto Estadual nº 23561, de 22/12/1994, atendendo, já no primeiro ano, 1.800 alunos matriculados nos três turnos de funcionamento, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, os estudantes passaram a ser atendidos por um corpo docente e uma equipe de funcionários qualificados para a prestação de um bom serviço educacional (BAB, 2010).

Acerca da importância da escola para aquela comunidade, e para uma melhor apreensão do objeto de pesquisa, me vali da contribuição de diferentes pessoas. Entre elas, quatro educadoras, as quais, inicialmente, não tinham sido listadas como público-alvo deste estudo, mas que, posteriormente, foram reconhecidas pelo pesquisador como fundamentais para a produção deste estudo por estarem atuando na escola desde 1995. Ou seja, trabalham lá desde o ano de sua fundação.

Assim, as contribuições dessas professoras veteranas serão identificadas pelos codinomes Baluarte 1, Baluarte 2, Baluarte 3 e Baluarte 4, como uma forma de valorização de suas atuações há décadas em prol da escola em estudo. A escolha do codinome “baluarte” deveu-se ao fato das mesmas serem chamadas assim pelos demais docentes, quando estes desejam enfatizar o tempo de serviço das mesmas, bem como ressaltar a identidade construída por cada uma delas a partir das vivências na escola em questão.

A inclusão destas educadoras foi possível devido à técnica da observação participante ser mais flexível, portanto, mais aberta à recepção de contribuições anteriormente não elencadas no desenho metodológico pelo pesquisador, por reconhecer que, na realidade da investigação, novos e importantes elementos podem e, em muitos casos, devem ser incorporados ao estudo, posto serem capazes de ampliar e melhorar a coleta de dados, enriquecendo-a sobremaneira (Valadares, 2007).

A respeito da inauguração da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes e sua relevância comunitária no período, temos a seguinte contribuição de uma educadora que iniciou na escola trabalhando com a Educação Infantil e hoje atua no apoio à gestão:

“Quando essa escola começou...Nem sei te dizer, mais parecia que um oásis tinha surgido no deserto. Eram muitas coisas boas ao mesmo tempo. Muitas oportunidades para esse bairro. Tudo novinho, grande, bonito demais. Fazia gosto entrar aqui. Tinha fila de dias para conseguir vaga. As mães passavam dias para conseguir, mas o retorno era garantido, pois nem escolas particulares tinham o que tinha aqui...”
Baluarte 2

De forma semelhante, segue registro de outra docente, que também iniciou suas funções na escola com a Educação Infantil, mas hoje atua no Ensino Médio, lecionando Biologia, a qual resgatou os primórdios do funcionamento da escola e destacou algumas das modalidades de ensino:

“O CERE começou fazendo barulho por aqui. Era tudo novo, brilhando. Tinha material, tinha equipamento, tinha verba, tinha curso pras mães, tinha artes, tinha um teatro novo. Todos os grupos do bairro pediam o teatro, todo mundo queria jogar na quadra. O laboratório de ciências era lindo. Tinha um monte de crianças correndo e brincando. Tinha Ensino Médio, EJA. Já tinha também a Educação Especial, com professoras capacitadas. Era muita oportunidade. A professora até tirou a filha dela da escola particular e colocou aqui...” Baluarte 3

Nesse sentido, reconhecendo a importância de uma boa infraestrutura escolar para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão estudantil, Santos e Capellini (2021) afirmam que a existência de uma estrutura adequada é congruente com os propósitos de uma educação de qualidade. Portanto, a qualidade das edificações, em si, representa muito para a questão da inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes.

Ao longo do tempo, a escola manteve sua relevância social, quadro que permanece semelhante até os dias atuais, sendo composta por uma equipe formada por 51 professores das diferentes disciplinas. Este grupo subdivide-se: um Núcleo Gestor (NG), que possui um diretor, duas coordenadoras e uma assistente pedagógica; um Centro de Mídias, que conta com uma regente, dois professores readaptados definitivamente e três professores readaptados temporariamente; e o corpo docente, formado pelos demais profissionais. Entre esses educadores, destacam-se as duas professoras da Educação Especial, responsáveis pela regência de duas turmas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência e neurodivergentes.

No presente momento, a instituição oferta o Ensino Médio em Tempo Integral, nos turnos manhã e tarde; o Ensino Médio regular, à noite; além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Especial, com uma turma pela manhã e outra pela tarde. Estas voltadas para o atendimento de alunos com deficiência ou neurodivergentes, todos e todas maiores de 18 anos, sendo parte do público-alvo desta pesquisa. Trata-se de um grupo formado por treze estudantes,

os quais apresentam diagnósticos médicos diferenciados, a depender de cada caso, com suas respectivas repercussões físicas, mentais, cognitivas, relacionais e comportamentais, as quais apresentam-se de modo particularizado.

A escola estudada ainda é vista como um importante centro de formação, socialização e de vivência cultural e esportiva pelos moradores, sendo utilizada por alunos, ex-alunos, instituições sociais e também pelo poder público, por reunir equipamentos como estacionamento, pátio central, pátios cobertos, quadra externa e os demais já citados.

Tais equipamentos são bastante utilizados, sendo cedidos para a realização de projetos, pesquisas, campeonatos esportivos, formações, encontros e eventos culturais, religiosos e sociais. Além disso, seu ginásio é cedido, por meio de horários agendados previamente, durante quase todos os dias da semana, para a comunidade, que o utiliza para a prática de esportes como vôlei, basquete e futsal.

Além disso, a unidade é considerada um polo educacional pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), por ser um local que, ao longo de 29 anos, formou milhares de estudantes de Ensino Médio do bairro e adjacências. Lá também são realizados encontros oficiais desta secretaria, muitas vezes reunindo estudantes e professores de escolas vizinhas, além de ser local de realização de vestibulares e concursos diversos.

Todavia, apesar dos pontos positivos relacionados à instituição, há fragilidades que precisam ser ressaltadas, de modo a fornecer para o leitor deste estudo um maior embasamento acerca da realidade do lócus da pesquisa. Assim, faz-se necessário contextualizar a escola em sua comunidade, o bairro Quintino Cunha.

Localizado na região Oeste da capital cearense, o bairro Quintino Cunha possui uma grande extensão territorial, além de ser um dos bairros mais populosos de Fortaleza e o mais populoso da Regional III. É vizinho aos bairros Olavo Oliveira, Antônio Bezerra, Jardim Guanabara e Vila Velha, fazendo divisa também com o município de Caucaia (IBGE, 2012), sendo separados pelo Rio Maranguapinho, ao longo das margens do qual residem bastantes alunos e ex-alunos da escola.

O Quintino Cunha é, predominantemente, um bairro residencial, mas conta com comércios de pequeno e médio porte e algumas pequenas fábricas, notadamente de confecção têxtil, sendo a maioria deles localizado nos entornos da Avenida Mozart Lucena, Avenida Independência e Rua Rosinha Sampaio, os polos de desenvolvimento do bairro (BAB, 2010).

Em relação a equipamentos públicos, a região ainda conta com três escolas de Ensino Fundamental, sendo uma delas em tempo integral; dois centros de educação infantil e uma creche conveniada com a Prefeitura de Fortaleza. Na área da saúde, existem 3 unidades de

saúde para atender os moradores. Na área esportiva e de lazer, há poucas praças, além de uma areninha de futebol. O bairro também possui um Centro de Referência de Assistência Social - CRAS (CMF, 2023).

Todavia, tais equipamentos não são suficientes para atender às necessidades de uma população numerosa, que vive num território grande e cheio de particularidades e problemáticas sociais, entre elas a questão do desemprego e da violência causada pelas disputas territoriais entre grupos de facções inimigas.

A escola localiza-se numa região central do bairro Quintino Cunha, numa praça ampla e bastante conhecida, com acesso a duas linhas de ônibus e ao transporte alternativo por vans da Prefeitura de Fortaleza, sendo assistida por pontos comerciais diversos e próxima a uma das principais vias de circulação da comunidade, a Avenida Mozart Lucena, a qual reúne um comércio desenvolvido, configurando-se como um dos principais pólos comerciais da Região Oeste de Fortaleza.

Todavia, seu entorno mais parece um “cobertor de retalhos”, formado por diversas comunidades, cada uma delas com sua história e características próprias, sendo que cada um desses recortes do bairro Quintino cunha concentra uma comunidade que vive em atrito com as demais, numa constante disputa pelo poder sobre o tráfico.

A respeito dessas disputas, escuto com frequência os relatos de estudantes e de seus familiares, os quais afirmam que a cada dia tem sido mais perigoso transitar pelo bairro, pois há divisões estabelecidas e que devem ser respeitadas, pois, se uma pessoa que vive em uma determinada área do bairro for vista em outra, pode correr risco de morte. Esse aumento da violência tem alcançado a escola nos últimos meses. Nas últimas semanas, o número de assaltos a estudantes nas proximidades da escola tem aumentado. Além disso, há um mês, a escola foi invadida no turno da noite, quando o vigilante do portão principal foi feito refém e teve sua arma e seu colete roubados.

A questão da territorialidade prejudica o cotidiano de toda a comunidade escolar, inclusive os estudantes com deficiência e os neurodivergentes, que são pessoas mais desprotegidas. Confirmando esta afirmação, segundo Santos (2020), há, no Brasil, um processo da territorialização da violência nos espaços que circundam as escolas do país. Tais territórios são reflexos da pobreza e segregação social e espacial que atingem os moradores, indivíduos que padecem com os males da exclusão social causada pela desigualdade, sendo que, muitas vezes, as duras violências e incivildades que perpetuam-se nesses locais podem atingir os espaços escolares.

Ilustrando a existência da territorialidade, temos a Figura 1, abaixo, que apresenta as comunidades vulneráveis e violentas que estão localizadas perto da escola, sendo elas: Canal, Malvina, Trilho, Sossego e Mangue.

Figura 1- Comunidades no entorno da instituição escolar.



Fonte: CMF (2023).

Grande parte dos estudantes da escola são provenientes de tais comunidades, os quais trazem consigo, para a rotina escolar, parte de suas vivências, tornando o espaço escolar diverso e também influenciado por suas condições de vida. A respeito da dinâmica social, uma educadora que atuava no ensino de Língua Inglesa e hoje está no apoio à Educação Especial aborda os desafios da comunidade e sua influência sobre o dia a dia na instituição, temos o relato:

“Esse bairro nunca foi rico e antes muita gente passava necessidade, mas, mesmo assim, era calmo andar por aqui, morar. Hoje o bicho pega, literalmente! Os meninos vivem próximo da pobreza e da violência. Tios, pais, mães, vizinhos, amigos. A maioria deles conhece alguém que é envolvido com alguma coisa. Alguns têm muita gente da família envolvida. É um negócio pesado demais. É cada história que assusta. De vez em quando tem tido esses tiroteios que tu já ouviu, e muito assalto. Antes não era assim. Dava pra andar mais calma por aqui. Espero que melhore, porque não tá fácil.” Baluarte 1

Por sua vez, outra educadora reafirma a existência da violência na vizinhança, porém ressalta as melhorias que ocorreram na comunidade ao longo do tempo, realizando um importante contraponto.

“Eu acho que todo canto é violento. Eu moro na Parquelândia e lá tá violento também. Aqui está igual a todo canto. Tem violência? Tem, sim, mas muita coisa mudou. Hoje tem muita facção, mais mortes e parece que o perigo tá maior, mas em todo lugar tá complicado. Só que se pensar no antes, há quinze anos ou mais, as

condições melhoraram demais. Não tem tanta fome, tanta pobreza como antes. Tem mais empregos, mais comércios, mais lojinhas. Antes não tinha quase nada para esse povo. Por esse lado, melhorou demais...” Baluarte 3

Como observador e agente que frequenta esse espaço há quase dez anos, posso testemunhar sua importância para a comunidade, por meio dos benefícios que a escola é capaz de proporcionar às centenas de estudantes que lá estudam a cada ano, como, por exemplo, o bom número de aprovações nos vestibulares. Acerca do corpo de alunos, atualmente, encontram-se matriculadas um total de 412 pessoas.

E apesar das dificuldades comuns a qualquer escola pública brasileira, como o orçamento reduzido para os gastos cotidianos ou a carência de materiais e equipamentos, a equipe gestora, o corpo docente e os funcionários da instituição buscam prover uma estrutura razoável, uma didática de ensino eficiente e um atendimento de qualidade a cada pessoa que entre na escola, seja aluno ou não.

Quanto ao meu registro pessoal, estou acostumado a ouvir dos colegas mais veteranos o quanto a escola era boa, organizada e cheia de oportunidades. Percebe-se, desse modo, um certo saudosismo do passado. No entanto, é comum que as mesmas pessoas afirmem que o tempo não foi capaz de apagar a importância e a relevância da instituição. Colegas professores, funcionários, ex-alunos e pais de alunos referem que os tempos são outros, mas também afirmam que o CERE, forma como continuamos a chamá-lo, permanece vivo e fortalecido, e ainda capaz de enfrentar as problemáticas sociais e responder aos interesses pedagógicos da comunidade.

Quanto à simbologia de seu porte e beleza, considero que continua a ser um espaço amplo, bonito e arejado, que se destaca em meio à comunidade. Poucas vezes vi prédios de porte semelhante. As marcas do tempo são incontestáveis: o piso já está desgastado em muitas partes, a tinta das paredes está envelhecida, algumas estruturas estão danificadas, os telhados pedem reforma, mas seu brilho ainda está longe de ser apagado e seu vigor longe de ser vencido.

Em relação ao seu sentimento pela escola, um dos alunos com deficiência e também neurodivergente reflete:

“Eu gosto muito daqui. É legal e bonito. Eu tô aqui faz tempo. Não quero sair.”
Estudante 1

No mesmo sentido, outro estudante expressa seu carinho pela escola, revelando estar lá há muito tempo e relacionar-se bem com as pessoas:

“Eu gosto da escola, é linda. Gosto das tias da merenda, da tia que limpa e da professora. Eu tou aqui faz é tempo.” Estudante 2

Tais falas afetuosas, mesmo simples e objetivas, revelam uma sensação de acolhimento e pertencimento àquele espaço por parte dos estudantes com deficiência e neurodivergentes. Sentir-se pertencente e respeitado no ambiente escolar é algo fundamental para o sucesso educacional de todo estudante, segundo Silva (2018), ao refletir que isso ocorre quando o educando considera-se alcançado não apenas pelo bom conteúdo curricular, pela disponibilização de uma boa estrutura física ou por práticas pedagógicas atuais, por exemplo, mas também pela emoção e afetividade que a instituição é capaz de proporcionar à comunidade na qual está inserida.

Após essa contextualização sobre o espaço escolar e a comunidade na qual ele está inserido, passaremos para a observação das condições de infraestrutura e acessibilidade da instituição.

5.2 A questão da acessibilidade

Como apresentado na subseção anterior, a infraestrutura da escola é um elemento de destaque. Geralmente, os visitantes, assim que adentram o espaço, ficam impressionados com o tamanho e o projeto arquitetônico, relatando desconhecer outra escola maior ou mais bonita. Tal afirmação não é exagerada, pois a beleza é um dos traços distintivos do CERE. A priori, as linhas e proporções da construção podem ser consideradas modernas e marcantes. Todavia, busca-se aqui relatar o espaço com detalhes, de modo a analisar o quanto ele configura-se como um espaço acolhedor e inclusivo.

Buscarei reconstituir para o leitor o cenário que forma o lócus da pesquisa, sempre ressaltando as intervenções voltadas à acessibilidade, bem como a ausência destas e como elas facilitam ou prejudicam os estudantes com deficiência e neurodivergentes. A instituição ocupa um quarteirão extenso e foi construída num formato assemelhado a um leque, tendo a sua frente uma ampla praça, como observado na Figura 1.

A praça localizada na frente da escola é desprovida de intervenções de acessibilidade, prejudicando a circulação de pessoas com mobilidade reduzida e de cadeirantes. No caso dos cadeirantes, observa-se, durante sua passagem, o quanto a cadeira balança e como parece ser difícil para a pessoa que a empurra realizar tal ação. Isso ocorre pela irregularidade do piso, o qual em algumas partes está deslocado e em outras quebrado, o que pode também favorecer a ocorrência de quedas e fraturas. Desde que cheguei à escola, não recorde de ter havido nenhuma manutenção ou reforma expressiva do espaço, exceto a realização de capinagem duas vezes ao ano.

Ao perguntar aos gestores e funcionários se recordavam de alguma ação de manutenção ou reforma da praça, todos responderam negativamente, relatando lembrarem apenas da capinagem do espaço, a qual ainda não foi realizada no ano de 2024.

Chegando na escola, há um pórtico, sendo que em seu piso existe uma rampa sem barras laterais de apoio, sendo esta a única intervenção de acessibilidade existente naquele local. Em seguida, atravessa-se um hall externo que dá acesso ao hall de entrada que, por sua vez, leva ao portão principal, que está instalado no meio do hall de entrada. Assim, a partir desse portão principal, a escola pode ser conhecida percorrendo-se quatro (04) corredores, sendo um (01) curto e três (03) extensos.

Para facilitar o entendimento do leitor, o corredor curto localiza-se à direita do hall de entrada, levando à sala da Educação Especial; o corredor 2 (central) conecta a escola à biblioteca, ao ginásio, ao refeitório e ao pátio externo (o qual divide-se em dois níveis, onde localizam-se, no nível inferior, a área de convivência e, no nível superior, a área arborizada e a quadra externa); o corredor 3 (inferior) localiza-se à esquerda do hall de entrada, sendo acessado por detrás da escada que sai do hall e leva ao corredor 4 (superior). Por meio dos corredores 3 e 4, as pessoas acessam as salas de aula das turmas regulares.

Assim, estando o visitante no portão principal do estabelecimento, seguindo à direita, após o hall de entrada, existe o primeiro corredor, o curto, separado por um portão que leva à sala da Educação Especial, local onde, desde a inauguração da escola, ocorrem as aulas dos estudantes com deficiência e neurodivergentes, os quais precisam de acompanhamento pedagógico especializado.

A sala localiza-se bem na frente da escola, estando num espaço isolado das turmas de ensino regular, confirmando o distanciamento espacial ao qual as pessoas com deficiência e neurodivergentes foram, historicamente, relegadas, comprovando informação exposta anteriormente neste estudo. Desse modo, observa-se uma grave barreira à inclusão destes estudantes, que não é só física, mas também simbólica, na medida em que confirma-se uma segregação dessas pessoas (Belle, 2018).

Na atualidade é possível considerar que a existência de tal distanciamento entre os estudantes com deficiência e neurodivergentes nesta escola não ocorre com o intuito consciente e deliberado de promover uma divisão real, mas permanece como uma marca do estigma, ao longo do tempo, da conveniência da gestão na tomada de decisões quanto às necessidades desses estudantes. Decisões tomadas a partir de um ótica que não costuma levar em consideração a opinião desses indivíduos, desconhecendo suas vontades e direitos (Berlini; Amaral, 2017).

Muitas vezes acredita-se estar fazendo o melhor para as pessoas com deficiência e para os neurodivergentes. No entanto, como é possível fazer o melhor para alguém se nem ao menos o consultamos para saber o que ele considera melhor para si, para sua vida, para sua saúde. Essa situação costuma ocorrer frequentemente com esses indivíduos. Mesmo muitos deles sendo capazes de decidir de modo consciente, familiares, amigos ou superiores hierárquicos costumam tomar para si essa prerrogativa, criando uma grave situação de desrespeito aos direitos e à autonomia, um traço forte da exclusão e do não reconhecimento da cidadania do outro. Assim, as decisões dessas pessoas, se conscientes e apropriadas, devem ser apoiadas (Barros, Schettini, 2019).

No caso em tela, para parte dos membros da gestão escolar, alguns educadores e funcionários da escola, o distanciamento da sala de aula é algo positivo. Todavia, na verdade, prejudica a socialização e a participação mais ativa dos alunos na rotina escolar. Por mais que se considere que a permanência dos estudantes neste espaço protege-os dos demais, o que realmente faz é desconectá-los do restante da instituição. E esses estudantes são, em muitas situações, capazes de decidir o que é melhor para si, sendo capazes de avaliar o que pode prejudicá-los ou favorecê-los, como o local de sua sala de aula, por exemplo.

Em virtude dessa realidade, replicada em diferentes contextos no Brasil, o Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como um de seus pilares a importância do reconhecimento do direito desses indivíduos decidirem por si e para si (Brasil, 2015).

Sobre a distância da sala e a dificuldade para locomover-se para outras partes da escola, confirmando que isso prejudica a rotina dos estudantes, temos a afirmação de uma das estudantes:

“Aqui é muito longe. Eu ando devagar e demoro a chegar na merenda e no banheiro. Era melhor que a sala fosse perto de lá.” Estudante 2

De modo semelhante, outra participação de estudante com deficiência, relatando que as longas distâncias da escola o prejudicam, especialmente quando precisa ir ao banheiro:

“É longe demais. Quando preciso fazer xixi, eu fico apertado, mas demora muito. A tia me ajuda.” Estudante 3

Acerca do mesmo tema, uma das educadoras, espontaneamente, refletiu posicionando-se contrariamente à separação entre os estudantes, criticando essa realidade e tecendo comentários acerca de outros problemas relacionados à sala de aula da Educação Especial:

“Como podemos promover inclusão se a sala de aula é isolada do resto da escola, separando os meninos. Além disso, é quente, barulhento, distante dos banheiros, do

refeitório, do ginásio, de tudo. Não existe integração com distanciamento. Isso é incompatível. Fica difícil assim.” Educadora 1

Em relação a esse distanciamento físico entre a sala da Educação Especial e as salas das turmas regulares, trata-se de uma forma de interposição de dificuldades que prejudica as práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, há que se instrumentalizar as escolas e demais espaços formativos por meio de ações e projetos que ampliem e qualifiquem o atendimento, invistam na formação dos educadores e promovam as interações e aproximações entre todos os educandos, de modo a garantir a inclusão dos estudantes com deficiência e neurodivergência (Mamcasz-Viginheski; Alvaristo; Shimazaki, 2023).

Observa-se que, além da distância física, a sala de aula reservada aos estudantes com deficiência e neurodivergentes é um espaço inadequado para a realização das atividades diárias, pois é referida como um local quente e barulhento, situações que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem de qualquer estudante.

Devido à experiência da observação, passei horas na referida sala, várias vezes durante o período de um mês, tanto pela manhã quanto pela tarde. Dessa forma, posso afirmar que, algumas vezes, sofri bastante com o calor quando lá estive. Temperatura a qual, em alguns dias, me deixou extenuado e resfriado. Desse modo, o ideal seria a transferência dos estudantes para outra sala, pois estudos da área de saúde e também da educação destacam que a permanência por tempos prolongados em salas de aula quentes é extremamente prejudicial à saúde e à aprendizagem dos estudantes (Santos, 2018).

Além do calor relatado na sala de aula, outro elemento negativo é a presença de barulho, pois o espaço dedicado aos estudantes com deficiência e neurodivergentes fica na parte da frente da escola, sendo impactado diretamente pelos sons produzidos na vizinhança, o que prejudica, sobretudo, os estudantes neurodivergentes, que ficam inquietos e menos dispostos a participarem das atividades propostas, pois a influência do ruído ambiental pode prejudicar o desempenho de escolares (Nascimento; Lemos, 2012)

Ainda segundo Nascimento e Lemos (2012), a poluição sonora é um problema ambiental que provoca repercussões negativas na saúde física e mental das pessoas, as quais são prejudicadas por um agente invisível e danoso que pode causar problemas auditivos e dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

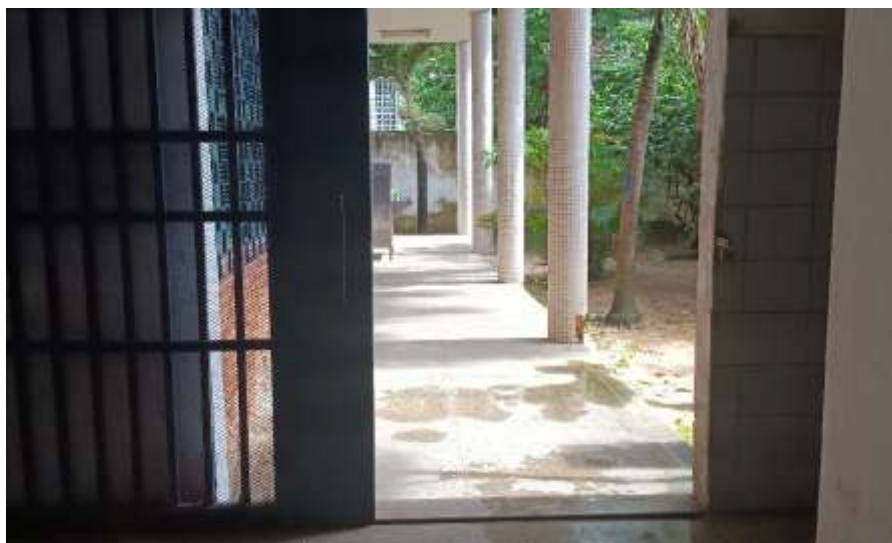
Dessa forma, é necessário garantir que os estudantes da escola investigada não padeçam em salas de aula com desconforto sonoro e altas temperaturas, para que melhores condições de aprendizagem sejam garantidas, cabendo à gestão escolar buscar meios para

realocar os estudantes em outro espaço, mais adequado e inclusivo, respeitando, assim, a legislação e a literatura pedagógica e a da área da saúde.

O portão de acesso ao primeiro corredor da escola, o da sala da Educação Especial, possui um trilho de rolamento inferior que dificulta a passagem de cadeirantes e pode provocar quedas de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Este mesmo corredor é aberto para um jardim e está assentado em um piso bastante elevado, a uma altura superior a 30 centímetros, mais ou menos, e não conta com parapeitos, o que pode causar um acidente sério com os estudantes, pois muitos deles têm dificuldades para andar e também uma certa falta de equilíbrio quando estão em pé.

Tal fato pode ser comprovado pela Figura 2, uma foto que mostra o trilho do portão e a elevação do piso do corredor, que pode provocar acidentes por não contar com parapeito ou barras de proteção. Mais um elemento que fortalece a necessidade da transferência dos alunos para outro espaço mais frio, menos barulhento e mais acolhedor, portanto, mais inclusivo.

Figura 2 - Corredor da sala de Educação Especial.



Fonte: autoria própria (2024).

Já a sala de aula da Educação Especial, em si, é ampla e conta com janelões, apesar de ser quente por estar localizada numa parte da escola que leva sol o dia todo e não contar com ar-condicionado, apenas com dois ventiladores, os quais não são capazes de refrescar suficientemente nos dias mais quentes, como já exposto aqui. Há três semanas, ela está sendo pintada e a parte elétrica passando por manutenção. A gestão relatou estar esperando que a Secretaria de Educação providencie a climatização desse ambiente.

Sobre o calor sentido em alguns dias, confirmando a necessidade de climatização desse espaço, temos uma colocação breve, mas enfática:

“Aqui tem dias que é muito quente. Eu gosto daqui da escola, mas é ruim o calor.”
Estudante 3

Acerca das falhas de acessibilidade presentes da entrada da escola até a porta da sala de aula, além de sua localização inadequada, temos importante fala da outra educadora da Educação Especial:

“É muito contraditório falarmos de inclusão, mas a sala dos meninos ficar tão longe das outras. Com o início da reforma, falamos da necessidade de mudar isso no ano que vem. Já passou tempo demais. Os meninos precisam interagir mais com os outros alunos. Eles se dão bem e tem que haver inclusão mesmo, principalmente porque essa sala não é adequada. É quente, sem ar-condicionado, tem o trilho do portão, que prejudica a passagem, e esse piso é muito alto. Precisa de uma proteção, pois eles podem cair.” Educadora 2

Em linha reta, após o hall de entrada, segue o primeiro dos três grandes corredores da escola, o corredor central. É uma estrutura coberta, extensa e de boa largura, conectando o prédio principal à biblioteca, ao ginásio poliesportivo, ao refeitório e ao pátio externo. A construção conta com quatro rampas de acessibilidade em sua extensão. Três delas ligando os seus três diferentes níveis de altura, as quais anteriormente eram apenas degraus; já a quarta rampa o conecta ao pátio externo (o qual divide-se em dois níveis, onde localizam-se, no nível inferior, a área de convivência e, no nível superior, a área arborizada e a quadra externa).

Quanto à estrutura deste corredor, ele não possui piso podotátil nem placas de sinalização para facilitar e orientar a circulação das pessoas. E deve ser ressaltado que a entrada da biblioteca e os acessos ao refeitório e ao ginásio não contam com intervenção arquitetônica que facilite a acessibilidade das pessoas com deficiência e dos alunos neurodivergentes. No caso do refeitório, a ausência de rampa torna muito difícil o acesso de cadeirantes ao local. O piso do refeitório também não conta com placas podotáteis.

Em relação à acessibilidade promovida pelos pisos táteis (podotáteis), Abate e Kowaltowski (2017) destacam que eles desempenham papel importante na proteção de estudantes com necessidades específicas de mobilidade, como as pessoas com deficiência visual, por exemplo, sendo necessários para facilitar a circulação dessas pessoas, bem como sua familiarização com o ambiente escolar.

Dessa forma, o piso podotátil, as rampas, as barras de apoio, os parapeitos e as placas de sinalização são instrumentos promotores da inclusão dos estudantes no ambiente escolar, na medida em que facilitam seu acesso, sua permanência e sua locomoção, devendo a gestão da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes cobrar da SEDUC a elaboração de mais

projetos de acessibilidade, de modo a garantir que todos os estudantes circulem pelo espaço com conforto e segurança, incluindo-os cada vez mais nas atividades realizadas na instituição.

Voltando a focar no espaço do refeitório, a única estudante cadeirante da escola evita frequentá-lo, já que é necessária a ajuda de colegas para suspenderem sua cadeira, pois só desta forma ela consegue ocupar este espaço. Além disso, as grandes mesas e bancos de alvenaria prejudicam a locomoção da cadeira de rodas e não permitem que a mesma seja acoplada, dificultando a alimentação da estudante no local, pois a mesma fica sem apoio para colocar seu prato.

Trata-se aqui de outra vivência negativa e excludente no espaço escolar, que interfere numa necessidade humana básica, a alimentação. Tal situação provoca na estudante sentimentos de exclusão e vergonha, por sempre depender de algum colega para buscar seu prato na hora em que são servidos os lanches e o almoço.

Em outros momentos, bem antes da observação participante realizada, ela já me relatava o quanto essa situação é vexatória e excludente, o que pode ser ratificado pela seguinte fala, quando a discente revela que, além do refeitório, há outros espaços onde a acessibilidade é reduzida, mesmo com a existência de intervenções arquitetônicas:

“É muito ruim não poder ir para o refeitório por causa da cadeira. Só dá certo se alguém me levar. Todo dia alguém tem que pegar minha comida. Às vezes, nem peço, para não perturbar os outros. E tem o pátio também que fica longe e se eu precisar subir tem que pegar sol até chegar na rampa e alguém tem que empurrar a cadeira.”
Estudante 4

Acerca disso, comprovando como a falta de acessibilidade é uma realidade na rotina educacional brasileira, Gallo *et al.*(2011), em seu estudo, analisaram as condições de acessibilidade de 27 escolas de uma cidade de Santa Catarina. A partir de critérios que observaram os elementos acessibilidade, espaço físico, mobiliário e edificações, verificou-se que nenhuma das instituições investigadas possuía intervenções em todos os itens estudados. Além disso, 17 dessas escolas não contavam com rampas de acesso, 14 não possuíam banheiros acessíveis, 16 não tinham bebedouros adaptados, e nenhuma apresentou sinalização para deficientes físicos e pessoas com mobilidade reduzida.

Assim, podemos considerar que a realidade vivenciada na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes é uma constante no panorama da educação brasileira, trazendo severos prejuízos para os estudantes destacados neste estudo.

Quanto ao gestor e à coordenadora, ambos relataram não existirem verbas específicas para este tipo de intervenção na escola. Tais adaptações e reformas geralmente ocorrem quando a Secretaria de Educação procura a instituição e oferece algum tipo de projeto

de reforma ou ampliação. De acordo com o gestor, por mais que se custe acreditar, na maioria das vezes, os engenheiros já chegam com um projeto finalizado, sem realizar nenhum tipo de consulta à gestão ou à comunidade escolar, como se suas falas não fossem relevantes.

No mais, os engenheiros aceitam apenas aditivar alguma solicitação feita pelo gestor naquele momento da visita, a qual, geralmente, não é a necessidade que a escola considera prioritária. Desse modo, o tempo vai passando e as adaptações e reformas necessárias continuam a não ser realizadas, prejudicando os estudantes com deficiência.

A respeito disso, Santos e Capellini (2021) dissertam que a falta de recursos para a adaptação da infraestrutura escolar, por meio de intervenções que promovam a acessibilidade, prejudica a inclusão estudantil, pois enfraquece o processo de ensino-aprendizagem pautado no reconhecimento dos direitos humanos, posto que, para combater a exclusão, a estrutura educacional deve responder dignamente às necessidades, habilidades e características particulares de cada estudante, abrangendo nessa equação as discussões e os desdobramentos necessários para se garantir uma aprendizagem bem-sucedida.

Desse modo, é necessário que haja investimento em acessibilidade para promover a inserção dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, os quais têm demandado a reorganização dos espaços escolares, em virtude das alterações que devem ser efetivadas na estrutura física, no mobiliário, nos equipamentos, nos materiais e nos recursos diversos, os quais não podem constituir-se como empecilhos à aprendizagem (Santos; Capellini, 2021).

Abaixo, a Figura 3 mostra a imagem do refeitório, na qual pode ser visualizada a elevação do piso, a qual pode parecer não ser expressiva, porém dificulta o acesso dos cadeirantes.

Figura 3 - Refeitório da escola.



Fonte: autoria própria (2024).

Outro ponto negativo relacionado à falta de acessibilidade neste setor da escola refere-se aos banheiros e vestiários do ginásio esportivo, os quais são acessados por meio de degraus que levam o estudante ou o visitante para um piso inferior, o que dificulta a entrada de cadeirantes, pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Além disso, a circulação neste espaço é prejudicada, pois o corredor interno e as portas são estreitas e também não há uma cabine para necessidades fisiológicas nem um chuveiro adaptados, o que impede a utilização desses vestiários e banheiros por parte desses indivíduos, prejudicando a higiene dos estudantes com deficiência que possam querer utilizar a estrutura do ginásio.

O pátio externo, por sua vez, é outro espaço de convivência importante da escola, que divide-se em dois níveis, sendo que, no nível mais elevado, encontra-se um espaço arborizado, bonito e agradável, com mesas e cadeiras, muito utilizado pelos estudantes para conversas, para escrever ou descansar. Ainda nesse nível mais elevado do pátio central, há também a quadra externa, utilizada nas aulas de educação física e por demanda espontânea dos alunos para a prática de esportes e lazer.

É um ambiente espaçoso e convidativo, mas, para as pessoas com mobilidade reduzida, torna-se um desafio frequentá-lo, pois não existe rampa que permita acessá-los, nem o espaço arborizado nem a quadra externa, impedindo os estudantes com deficiência de usufruírem dos mesmos. Outra situação de limitação de locomoção e permanência enfrentada por esses educandos.

A Figura 4, a seguir, apresenta um recorte da disposição do espaço arborizado e da quadra externa.

Figura 4 - Pátio externo.



Fonte: autoria própria (2024).

Logo após o portão principal da escola, à esquerda do hall de entrada, há uma escada composta por dois lances, a qual leva ao extenso corredor superior, no primeiro andar, onde localizam-se o Núcleo Gestor, a sala dos professores, a sala de planejamento, a rádio escolar, o pátio superior coberto, os almoxarifados, os banheiros desativados, o laboratório de informática, a sala de dança e seis (06) salas de aula.

É um corredor realmente longo, largo e que permite uma boa circulação de pessoas de forma geral. No entanto, não conta com piso podotátil, com placas de sinalização nem barras de apoio. Além disso, por conta do tempo, o piso está desgastado e escorregadio em determinadas partes, quadro que piora em dias de chuva, quando as chances de queda tornam-se maiores, prejudicando não apenas as pessoas com deficiência, as pessoas com mobilidade reduzida ou as pessoas neurodivergentes, mas sim todos os que frequentam esse espaço.

A troca do piso, a colocação de placas podotáteis, a adaptação com barras de apoio e a compra de sinalização para as paredes e teto demandariam muitos recursos, sendo uma intervenção com a qual a escola não tem como contar a curto e médio prazo. Uma afronta aos direitos dessas pessoas, os quais foram positivados na legislação brasileira (Brasil, 2015) e determinados pelo conjunto de normas técnicas reconhecidas pela gestão pública (ABNT, 2020).

Como já expressado anteriormente neste estudo, inclusão educacional não significa apenas a assiduidade na escola, mas sim um complexo de condições que garantam a permanência qualificada de cada estudante no espaço educativo.

A Figura 5, abaixo, apresenta uma boa visão do corredor superior, dando uma pequena noção de sua extensão.

Figura 5 - Corredor superior.



Fonte: autoria própria (2024).

Já o quarto e último corredor, o inferior, é acessado também à esquerda do hall de entrada, por trás da escada que leva ao corredor superior. Ele dá acesso a seis (06) salas de aula, aos banheiros masculino e feminino, ao banheiro adaptado, à sala de vídeo, à sala de estudos, ao pátio inferior coberto, ao laboratório de ciências, ao almoxarifado inferior, à sala de reuniões e ao teatro, interligando todos estes espaços. E possui a mesma extensão do corredor superior.

O corredor inferior guarda similaridade quanto à função e ao formato do superior, distribuindo o fluxo de pessoas por todo o piso inferior da escola, recebendo um grande contingente de estudantes durante os intervalos, na hora do almoço ou quando ocorre algum evento ou festividade na escola. Assim como o corredor superior, o espaço enfrenta as marcas do tempo, sendo que seu piso está ainda mais desgastado, além de também não possuir barras de apoio nem sinalização.

No entanto, o corredor inferior apresenta uma diferença importante quando comparado ao corredor superior, pois conta com piso podotátil, muito importante para garantir a segurança e facilitar a locomoção de pessoas cegas, o qual foi instalado no ano de 2018. Todavia, este piso também está desgastado e muitas peças descolaram, sendo que não foi feita a devida manutenção por falta de verbas direcionadas à unidade escolar.

Tal fato comprova o descaso da gestão pública diante da necessidade da manutenção de iniciativas que fomentem a contínua inclusão dos estudantes com deficiência e neurodivergentes nos espaços escolares (Campos; Souza, 2019), sendo tal realidade confirmada por meio da observação participante realizada na escola investigada. O que pode ser verificado pela imagem apresentada na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Corredor inferior, com destaque para o piso podotátil desgastado.



Fonte: autoria própria (2024).

Observa-se o mau uso do dinheiro público, pois o investimento em reformas e na manutenção dos bens e obras públicas deve ocorrer para manter o bom funcionamento desses, trazendo benefícios para a população, que é contribuinte e paga altos impostos para que isso seja feito, merecendo um retorno adequado dos gastos de origem pública (Moraes, 2022).

Ainda em relação à acessibilidade na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, é importante apontar a existência de duas grandes rampas que ligam os três níveis da construção, a saber: pátio externo, piso inferior e piso superior. No entanto, é importante destacar que tais rampas foram construídas bastante tempo depois da inauguração da escola, por volta do ano 2000. Portanto, durante seis anos, muitas pessoas enfrentaram dificuldades para se locomoverem naquele ambiente, o que é atestado por esta fala de uma outra professora:

“A escola passou muitos anos sem essas rampas grandes. Era um sufoco para os deficientes e para quem tinha dificuldade para subir escada. Depois de muita reclamação, muita mesmo, a Secretaria decidiu construir.” Educadora 3

A Figura 7 mostra as duas rampas, as quais estão localizadas quase no centro da edificação, no meio do pátio externo, conectando os três níveis da escola e sendo fundamentais para a circulação entre os andares. Mesmo estando estrategicamente posicionadas, observa-se como elas ficam distantes das laterais do prédio, comprovando o quanto a escola é grande.

Figura 7 - Rampas centrais da escola.



Fonte: autoria própria (2024).

As duas grandes rampas foram construídas bem no centro do prédio e são fundamentais para distribuir a circulação de pessoas na escola como um todo. Todavia, para

alcançá-las as pessoas com mobilidade reduzida precisam vencer um longo percurso, seja embaixo de sol ou de chuva, a depender da época do ano.

A respeito delas, outro estudante com deficiência faz sua colocação, ressaltando sua importância, mas destacando também a distância percorrida para chegar nelas:

“A rampa de baixo e a de cima ajuda muito, porque não consigo subir escada, mas ela é longe. Anda muito para chegar lá e depois anda mais pra subir e descer.”

Estudante 5

Ressalto que as colocações dos estudantes com deficiência e dos estudantes neurodivergentes são simples e curtas, mas, como pode ser observado, são sempre contundentes e explicitam bem suas necessidades.

Os muitos pontos acima citados mostram o quanto os estudantes com deficiência e neurodivergentes da escola investigada sofrem com a ausência de intervenções arquitetônicas de acessibilidade, necessárias à sua permanência e locomoção diária. De modo semelhante, Moraes (2007) conclui que verifica-se constantemente nas escolas brasileiras a presença dos mais diversos obstáculos e barreiras arquitetônicas, citando calçadas esburacadas, ausência de rampas e de sinalização vertical e horizontal, banheiros inadequados, estacionamentos não adaptados, mobiliários e equipamentos disfuncionais para a prática pedagógica.

Como ponto de destaque em relação à questão da acessibilidade, deve ser registrada a presença de um banheiro adaptado, o único da escola, pois todos os demais não possuem nenhum tipo de intervenção de acessibilidade. Tal banheiro está localizado bem no centro do prédio, no pátio inferior coberto, de frente para o pátio externo e para o refeitório. Ele é novo, amplo, bem preservado e limpo, contando com barras de apoio no chuveiro, na pia e no aparelho sanitário, respeitando as normas técnicas de acessibilidade.

A presença deste banheiro na escola é um indicativo da possibilidade do Estado de oferecer a estrutura básica necessária ao público formado por pessoas com deficiência e com dificuldades de locomoção em geral. O mesmo não trata-se de um espaço físico mirabolante, cheio de intervenções arquitetônicas desnecessárias ou caras, mas sim de um equipamento construído a partir de critérios oficialmente orientados, que promove a qualidade de vida das pessoas que precisam utilizá-lo, valendo-se tão somente de adaptações estruturais relevantes: as barras fixas.

É um exemplo correto daquilo que deveriam ser todos os espaços da escola em questão e de todas as escolas do país: acolhedor e inclusivo. A Figura 8, a seguir, apresenta uma imagem do banheiro, destacando as barras de segurança presentes em todo o espaço.

Figura 8 - Banheiro adaptado: vaso sanitário.



Fonte: autoria própria (2024).

Já a figura 9 mostra o chuveiro e a pia com as barras de apoio, essenciais para a segurança durante a higiene das mãos, da boca e no momento do banho.

Figura 9 - Banheiro adaptado: pia e chuveiro.



Fonte: autoria própria (2024).

Finaliza-se aqui a observação participante sobre as questões de acessibilidade na escola investigada.

5.3 Conhecendo os atores da escola

Quando do processo de observação participante na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, buscou-se também traçar uma espécie de perfil dos estudantes com deficiência e neurodivergentes, das docentes das turmas de Educação Especial, dos gestores da unidade

escolar e demais indivíduos não elencados na metodologia deste estudo, mas que, durante a coleta in loco, pudessem apresentar elementos relevantes para a composição deste estudo, embasando-o e, conseqüentemente, enriquecendo-o.

O uso da expressão “uma espécie de perfil” deve ser explicado para as pessoas que vierem a ter contato com este escrito. Ela diz respeito à tentativa de apresentar características dos atores sociais envolvidos no fenômeno estudado, em face da impossibilidade da realização da entrevista semiestruturada, por meio da qual, mediada por um roteiro de entrevista, seriam realizadas perguntas de caráter qualitativo e quantitativo, assim orientando uma construção mais objetiva e talvez mais aprofundada dos perfis desses participantes.

No entanto, como já exposto, o pouco tempo para a finalização do estudo, devido à excessiva demora de resposta do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, não permitiu a realização das entrevistas, sendo que me coube realizar uma observação participante apurada e atenta aos pormenores mais significativos, auxiliado pela ferramenta de pesquisa caderno de campo, a qual foi importante para assentar os registros dos dados observados (Oliveira, 2014).

Desse modo, não foi possível extrair tudo aquilo que podia ter sido extraído, mas a busca por uma observação participante criteriosa do fenômeno (Marcon; Elsen, 2000), no caso a política pública de educação inclusiva inscrita no cotidiano de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência e neurodivergentes da escola, forneceu informações valiosas para a produção deste estudo, permitindo apresentar, sim, um panorama sobre esses atores.

O presente estudo contou com a participação de 13 estudantes das duas turmas de Educação Especial da escola citada, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde; de dois representantes do Núcleo Gestor; de duas docentes das turmas citadas; e de quatro outras educadoras, que trabalham na instituição desde ao ano de sua fundação, 1995. A coleta de dados deu-se por meio da observação participante realizada por mim, professor efetivo na instituição já há 09 anos, o que facilitou a realização deste estudo, devido à confiança e a proximidade estabelecidas com os atores daquela escola.

A confiança em mim depositada, por conta do conhecimento e reconhecimento da figura de professor da escola, ajudou bastante, pois, na maioria das vezes, meu olhar investigativo sobre o lócus, durante a observação das pessoas em seus contextos reais de trabalho, de ensino e de aprendizagem, passou despercebido, pois mais aparentava que eu estava apenas convivendo cotidianamente com tais pessoas, parecia que eu estava esperando o horário de término do meu turno de trabalho ou aguardando um colega professor para conversar ou perguntar algo ou um estudante para dar uma orientação ou um abraço. Por isso, a recepção por parte desses atores foi positiva e natural naquele contexto de suas vidas (Flick, 2009).

Quanto aos discentes, trata-se de um grupo formado por 13 estudantes, maiores de 18 anos, sendo 07 do sexo masculino e 06 do sexo feminino. Estão na escola há muitos anos, alguns tendo chegado antes de mim na instituição. São estudantes da Educação Especial, ou seja, não estão matriculados nas turmas regulares. Isso se dá, segundo o discurso das educadoras e dos gestores, por eles serem considerados estudantes que não conseguiram adaptar-se às turmas regulares, devido a determinadas condições mentais e/ou físicas.

Entre as condições físicas e mentais enfrentadas pelos estudantes da escola investigada, as quais dificultam a presença destes nas turmas regulares, podem ser citadas: a surdez; a síndrome de Down severa, que dificulta a convivência com os alunos ditos “padrão”, devido a um comportamento pouco responsivo; o autismo nível de suporte 3, considerado o mais severo, devido a possíveis comportamentos inesperados e até mesmo perigosos por parte do indivíduo; a deficiência intelectual rigorosa, que prejudica a aprendizagem do indivíduo e dos colegas das turmas regulares, pois o professor não consegue encontrar um meio termo entre aquilo que é adequado para contemplar as necessidades educativas tanto da pessoa com deficiência quanto as necessidades dos demais estudantes.

Em alguns casos, há alunos que, segundo as educadoras, reúnem duas ou mais condições específicas, sendo que, na maioria das vezes, os seus laudos estão incompletos ou são antigos, mas a falta de assistência em saúde, por parte do Estado, não proporciona o atendimento adequado, bem como o correto enfrentamento do conjunto de condições de cada um desses estudantes, promovendo repercussões negativas para a sua aprendizagem e vida como um todo.

Ou seja, uma grave amostra da exclusão enfrentada por estes estudantes, que não conseguem usufruir do direito à saúde e à educação que lhes deveria ser assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

O retrato apresentado comprova uma das questões levantadas no início da pesquisa, que os estudantes com deficiência e neurodivergência formam um universo amplo, multifacetado, cujo atendimento adequado às suas necessidades educacionais exige do Estado a prestação de um processo educativo de qualidade, baseado na oferta de recursos, materiais e metodologias de reconhecida qualidade (Fantacini; Campos, 2017), além da oferta de um corpo docente capacitado a proporcionar um ensino transformador, acolhedor, interdisciplinar, sempre no sentido da inclusão.

Em relação às educadoras das turmas de Educação Especial, ambas estão na faixa etária entre 45 – 50 anos, com experiência docente superior a 20 anos de exercício efetivo em escolas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, formadas em Pedagogia em

universidades públicas e especialistas no ensino de pessoas com deficiência e inclusão, além de possuírem formação complementar para a atuação com este público.

As duas educadoras referem estar satisfeitas com a profissão e com a história docente construída arduamente ao longo de mais de duas décadas de trabalho com o público em questão. Nesses tantos anos, enfrentaram momentos positivos e gratificantes, mas também vivenciaram situações de desrespeito a si e à sua profissão, especialmente nos anos de greve, quando foram, muitas vezes, destratadas pelos gestores públicos do período. E ressaltam o ocorrido no ano de 2011, quando foram ameaçadas por policiais e seus cães de guarda, tendo corrido risco real de agressão física.

No entanto, mesmo com essas situações de violência e desrespeito, continuam a respeitar sua profissão e entendem-se como ferramentas importantes para a educação cearense, por meio do trabalho realizado com suas turmas, como pode ser observado nas fala abaixo:

“É um trabalho fundamental e que precisa ser feito, pois esses meninos merecem, eles têm direito a isso.” Educadora 2

A outra educadora também reflete sobre como seu exercício docente é capaz de transformar as vidas dos estudantes com deficiência e neurodivergentes:

“Podem pensar que não, mas a Educação Especial e a inclusão são muito importantes pra eles. Eles aprendem muito, começam a observar as coisas e ficam mais críticos. O ruim é que falta estrutura para fazermos um trabalho ainda melhor.”
Educadora 1

Tais educadoras afirmaram que, mesmo sem a aplicação de mais recursos na infraestrutura escolar, na acessibilidade, na compra de materiais e recursos e na capacitação docente para o ensino desses estudantes, elas fazem isso por si. Sempre estão se informando e pesquisando novas metodologias, criando materiais didáticos, procurando fazer cursos na área e usando dinheiro próprio para custear eventos e atividades da escola, já que a instituição não conta com orçamento para isso.

No final do ano de 2023, por exemplo, ocorreu a semana cultural da escola, momento em que os alunos e professores fazem cotas e vendem rifas e sorteios para angariar fundos para realizar as atividades propostas. No entanto, no caso dos estudantes da Educação Especial, tal proposição torna-se mais difícil, pois estes alunos não têm a mesma capacidade de vender rifas, por exemplo. Além disso, os pais deles, no geral, não possuem muita condição para custear a participação dos filhos no evento, recaindo sobre as professoras a maior parte das despesas para garantir a participação estudantil na festividade em questão.

Acerca de seu envolvimento neste evento específico, uma professora apresenta seu relato, abordando seus gastos financeiros e a utilização de seu tempo para a produção da atividade:

“Ano passado eu gastei muito com material e fantasia. E não foi barato. Além disso, tive que ir comprar pessoalmente as fantasias, mas o resultado foi lindo.”
Educadora 2

A realidade de utilização de recursos próprios para arcar com despesas relacionadas ao trabalho docente é algo rotineiro entre as educadoras da instituição investigada. A cada projeto desenvolvido durante o ano escolar, as professoras precisam fazer um aporte pessoal para garantir a execução da atividade. Caso contrário, o resultado será prejudicado ou poderá nem existir. Aqui observa-se uma situação grave, pois, além dos educadores não receberem salários elevados, a manutenção adequada das necessidades das escolas públicas é papel somente do Estado, que de forma alguma deveria ser transferido para a classe trabalhadora.

A respeito disso, um estudo sobre as condições de trabalho e valorização docente de professoras do Ensino Fundamental apresentou importantes relatos. A fala das professoras mostrou que é comum, em suas rotinas de trabalho, a falta de materiais e recursos pedagógicos básicos, como giz, lápis, borracha e impressões, o que prejudica seriamente o processo de ensino-aprendizagem. As educadoras também relataram terem que viver controlando os poucos recursos, fazendo o possível para aumentar sua durabilidade (Gomes; Nunes; Pádua, 2019).

Além disso, há outra carência fundamental, a necessidade de formação continuada para a docência nas turmas da Educação Especial e da Inclusão, algo necessário, mas que há anos não é disponibilizado pela SEDUC para as educadoras. Uma realidade não só da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, mas sim da educação brasileira, a qual caminha no sentido contrário do que se espera de uma forte atuação estatal no processo de estruturação de uma educação que combata os processos de exclusão social vigentes (Souza, 2023).

Desse modo, a ausência de estrutura estatal na promoção da formação continuada prejudica a prática docente das educadoras da escola em questão, as quais, desse modo, têm menos acesso a cursos, formações e qualificações diversas, os quais poderiam estar melhorando sua atuação junto aos alunos com deficiência e neurodivergentes. Uma fala rápida e incisiva ratifica essa problemática inscrita ainda durante a formulação inicial desta pesquisa:

“Faz muito tempo que a gente não faz formação pela SEDUC. Não tenho ideia da última vez que houve.” Educadora 1

Além disso, as duas educadoras referiram ter poucos conhecimentos acerca da legislação brasileira que versa sobre as políticas públicas de educação inclusiva. Isso está

diretamente ligado à precária oferta de qualificação para a docência na Educação Especial e na Educação Inclusiva, o que foi há pouco apresentado.

A respeito das educadoras denominadas Baluarte, são 04 professoras que estão na escola desde o ano de 1995 ou 1996. Assim, acompanharam toda a evolução da instituição ao longo do tempo, acompanhando, de certo modo, a passagem de todos que ajudaram a escrever a história da escola, inclusive a história dos estudantes e dos educadores da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Essas 04 professoras trouxeram para este estudo informações valiosas sobre como se deu a conformação da instituição como entidade importante do bairro Quintino Cunha.

As mesmas ingressaram na educação estadual como professoras normalistas, tendo formado-se em Pedagogia com complementação pedagógica posteriormente, devido à imposição da SEDUC, a qual exigiu que os professores concluíssem formação de nível superior. Atualmente, uma é professora das turmas de Ensino Médio, a segunda atua no apoio à Educação Especial, a terceira está trabalhando no Centro de Multimeios e a quarta educadora apoio à gestão escolar.

Já os membros do Núcleo Gestor são o diretor e a coordenadora pedagógica, ambos na gestão há bastante tempo, trabalhando em contato direto com as demandas da Educação Especial e Inclusiva. Os dois já foram professores da escola, tendo atuado tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O diretor está na instituição desde 2004, é biólogo e há 11 anos faz parte do Núcleo Gestor. Até 2023 era coordenador, quando participou da eleição e foi o vencedor.

Já a coordenadora trabalha na escola desde 2007, quando era professora de Educação Física. Passou alguns anos na escola, depois saiu e retornou em 2013 como coordenadora da gestão passada, sendo convidada a continuar como coordenadora pelo atual gestor. Em anos anteriores a mesma foi a coordenadora responsável pela Educação Especial, mediando as relações entre tais estudantes e os demais atores sociais da instituição escolar analisada.

Os dois representantes do Núcleo Gestor não tiveram muita participação neste estudo, pois observei o quão atarefados estavam, devido à falta de tempo por estarem organizando uma nova gestão, iniciada no mês de janeiro de 2024. Assim, tinham que responder a muitas demandas, participarem de muitas reuniões e atenderem a muitos estudantes, pais, fornecedores, professores, funcionários e representantes da SEDUC. Portanto, faltava-lhes tempo e condição para uma participação mais efetiva nesta pesquisa. Mesmo assim, sua contribuição e visão foram importantes para esta produção científica.

A respeito da falta de tempo, neste início de ano, devido às muitas ocorrências que precisavam ser resolvidas, o diretor fez a seguinte colocação:

“Estou tão cansado de tanto trabalhar que não estou conseguindo nem dormir. Não estou conseguindo desligar das coisas da escola. Estou tomando medicação por causa disso.” Diretor

No entanto, de modo a contribuírem, ao serem sondados sobre a atuação da SEDUC no investimento em formação para a docência na Educação Especial e na Educação Inclusiva, ambos os gestores relataram ter vaga lembrança de cursos de curta duração oferecidos há bastante tempo, tanto que não sabiam precisar uma data. Informação que vai ao encontro das questões iniciais deste estudo, que defendeu o inexpressivo investimento do Governo do Ceará em ações e projetos do tipo.

Além disso, afirmaram desconhecer a legislação brasileira acerca das políticas de educação inclusiva, em parte pelas poucas oportunidades oferecidas, mas também pela falta de tempo para pesquisarem mais sobre o tema. Assim, confirma-se outra questão central da pesquisa: os trabalhadores da educação brasileira, de modo geral, inclusive os docentes, detêm poucos conhecimentos sobre a temática da inclusão, bem como sobre a sua legislação. Segundo a coordenadora:

“Pouco se trata disso na educação. Eu mesma não me sinto preparada para trabalhar com esse público Especial. Faltam ferramentas e mais conhecimento. Tem que ser preparado e gostar muito.” Coordenadora

Em relação aos documentos internos da instituição, perguntei ao diretor sobre algum que tratasse da questão da inclusão. O mesmo disse que só havia a destacar o Projeto Político Pedagógico, o qual é antigo, não tendo passado por atualização acerca da temática da inclusão nos últimos anos.

Desse modo, o documento informa a existência de turmas de Educação Especial na estrutura da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, não avançando nos recentes debates sobre as novas faces do processo de inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes por meio de políticas públicas de educação inclusiva.

Finaliza-se, neste ponto, a explanação sobre o breve perfil traçado a partir dos atores sociais envolvidos no fenômeno em estudo. A participação de cada um e cada uma foi necessária, na medida em que suas falas e posturas orientaram o pesquisador na produção da parte mais importante deste estudo: o texto construído a partir da realização da observação participante, o qual apresentou o recorte final sobre como a política pública de educação inclusiva se inscreve na realidade dos estudantes com deficiência e neurodivergentes da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes.

5.4 Na sala de aula

Nesta parte da produção, serão abordadas as dinâmicas vivenciadas pelos estudantes em questão com os demais atores do espaço escolar, destacando não apenas a sala de aula, mas também as demais partes que formam o centro educacional. Assim, buscou-se perceber como se davam as relações dos estudantes com deficiência entre si, com suas professoras, com os demais alunos, com os gestores e com os funcionários.

Destarte, observei seus comportamentos e as formas de interação na sala de aula, nos pátios e corredores, no refeitório, na biblioteca e nos demais espaços escolares, de modo a perceber se esses estudantes são ou sentem-se incluídos pelas demais pessoas. Durante esse processo, também observei como os outros tratavam estes discentes, se os acolhiam ou não.

A importância da sala de aula como espaço de convivência, socialização e inclusão, dentro de uma unidade escolar, é inegável, pois é lá que os estudantes passam a maior parte de seu tempo. Portanto, o entendimento da dinâmica das relações vividas neste espaço é fundamental para se apreender o funcionamento de uma instituição escolar, a partir da percepção dos comportamentos de seus principais atores: os estudantes e seus professores.

Durante a observação participante, pude vivenciar muitas horas ao lado dos estudantes e suas educadoras na sala de aula, conseguindo captar dados que serão partilhados a partir deste ponto. Como relatado, minha presença não trouxe grandes repercussões na postura dos atores, pois, como professor da escola, sempre transitei livremente por todos os espaços. No caso da sala da Educação Especial, especificamente, sempre foi comum a minha presença lá. Muitas vezes, participei de aulas, ajudei na execução de atividades ou, simplesmente, fui visitá-los, para dar um bom dia, um boa tarde ou distribuir abraços.

Desse modo, fui recebido, como sempre, de forma espontânea por todos, principalmente pelos estudantes, os quais estavam satisfeitos com a presença do “Tio Deivid” na aula. Portanto, comportaram-se normalmente: estudaram, conversaram, brincaram, fizeram suas atividades, foram ao banheiro, saíram para o lanche. Enfim, foram estudantes em momentos comuns do cotidiano de uma sala de aula. E era justamente isso que se pretendia, reconhecê-los na sua rotina, a fim de percebê-los como realmente são, despidos de posturas artificiais, permitindo um processo de coleta de dados que apresentasse aquilo que realmente é vivenciado na escola, dotando este estudo de verdade.

Quanto às educadoras, o comportamento foi semelhante. Sempre fui um colega de trabalho próximo, mesmo não sendo professor específico da Educação Especial, estando sempre presente no dia a dia dessas duas turmas. Costumeiramente, tenho auxiliado as

educadoras quando da execução dos projetos e atividades desenvolvidas pelas ou para as turmas de Educação Especial. Assim, minha presença há anos é comum entre eles e elas. E, na minha percepção, quando souberam da realização da observação participante, ambas professoras mostraram-se receptivas às minhas demandas, as quais foram, desde o início, muito leves, pois busquei não atrapalhá-las, de modo a não tirarem sua atenção daquilo que era mais importante: o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência e neurodivergentes.

Acompanhando a rotina dos estudantes, pude observar que eles são bastante comprometidos e responsivos às orientações e aos comandos das professoras. Em praticamente todas as atividades propostas, a recepção dos alunos é positiva, demonstrando respeito e interesse pelas intervenções realizadas pelas educadoras. Durante o decorrer das aulas, observa-se que os estudantes são muito unidos entre si, auxiliando-se com frequência.

Dessa forma, ajudam os colegas com mobilidade reduzida, por exemplo, a levantarem-se, a irem ao banheiro, apanham algum objeto do colega que caiu no chão, buscam água, mochilas, cadernos e outros objetos. Além disso, aqueles que sabem mais tentam ajudar os que sabem menos, fazem companhia quando um está se sentindo mal ou esperando os pais e, a todo momento, protegem-se entre si. Desse modo, pude perceber que eles são um grupo coeso, acolhedor e, aparentemente, feliz, a partir de suas possibilidades de interação e integração dentro deste grupo especificamente.

Já as educadoras, além de preocuparem-se com a prestação de um ensino de qualidade, facilitado, na medida do possível, pelas metodologias ativas e pelo uso das TIC, consideradas muito relevantes por ambas, estão a todo momento buscando dar suporte às necessidades formativas dos estudantes. Aqui ressalta-se, como defendida no início deste estudo, a importância do uso das TIC no processo de educação inclusiva, pois não há como combater a exclusão na educação sem estas ferramentas tecnológicas (Do Amaral Oliveira; Silva; Léllis, 2022),

Assim, observando as características físicas e mentais dos estudantes, as educadoras sempre estão atentas para acompanhar a participação nas aulas e a interação deles entre si, com elas e com os demais membros da comunidade escolar. Além disso, cobram a feitura das atividades, dão orientações diversas, tiram dúvidas, intervêm nos atritos que surgem e sempre propõem atividades diferenciadas, de modo a desenvolver ao máximo os potenciais dos estudantes com deficiência e neurodivergentes.

Observei também que elas, cotidianamente, trabalham a partir de uma metodologia pedagógica transformadora e crítica, propondo a construção coletiva da aprendizagem, levando em conta as singularidades de cada indivíduo, seus potenciais e suas fragilidades, sendo abertas

ao novo e aceitando as contribuições externas que possam melhorar as condições de ensino-aprendizagem de seus estudantes.

Complementarmente, respeitam e incentivam a presença e a participação dos pais e responsáveis pelos alunos na escola, fazendo com que eles sempre estejam presentes nos momentos mais importantes do ano, como nos grandes eventos, a exemplo do Sarau Literário e da Semana Cultural e Esportiva, o que repercute diretamente e positivamente na aprendizagem e na inclusão dos estudantes (Da Silva; Klumpp, 2020).

Dessa forma, mesmo na presença das diferentes adversidades, promovem um processo de ensino que valida as necessidades dos educandos, reconhecendo sua importância e centralidade, pois não se faz educação para alguém, mas sim para e com alguém. Ou seja, os pensamentos, as críticas e as contribuições dos estudantes e de suas famílias devem ser levados em conta pelo educador na construção de um processo de ensino-aprendizagem acolhedor e realmente inclusivo. E não há como construir uma educação inclusiva se não atentarmos e acolhermos as contribuições de todos e todas que são destinatários dela. Educação não é singular, é algo plural.

Quanto às vivências nos corredores e nos ambientes coletivos, além da sala de aula, durante os intervalos, de modo geral, observou-se um bom relacionamento entre os estudantes com deficiência e neurodivergentes e os demais alunos. Era comum perceber que estes tinham uma postura proativa e acolhedora, auxiliando os colegas com mobilidade reduzida a se locomoverem pelos ambientes da escola, ajudando-os na hora do lanche e até acompanhando dois dos mais independentes na hora da volta para casa. Isso porque a maioria dos alunos com deficiência e neurodivergentes vão para a escola na companhia de responsáveis, mas há esses dois, há pouco citados, que retornam para casa sem os pais, porém acompanhados por colegas das turmas regulares.

Nessa vivência fora de suas salas, os demais professores, assim como gestores e funcionários mostraram-se bastante solícitos às necessidades dos estudantes das turmas de Educação Especial, também atentos a ajudarem nos momentos necessários. Semelhantemente aos alunos das turmas regulares, estes também cumprimentam, brincam, abraçam e incentivam a integração desses indivíduos, seja nos corredores, no ginásio, no refeitório, nos pátios etc. Assim, assumem uma postura acolhedora e inclusiva, tornando-se peças fundamentais no combate à exclusão desses alunos e dessas alunas tão importantes e sujeitos principais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, inscrita no campo da avaliação das políticas públicas, que teve como lócus de investigação uma escola de Ensino Médio da rede estadual pública de ensino do Ceará, buscou apresentar um recorte particular, mas representativo de um todo, no caso o panorama brasileiro de exclusão ao qual têm sido submetidos, de modo geral, os estudantes com deficiência e neurodivergentes ao longo do percurso histórico que conformou o Brasil.

Assim, este estudo espelha localmente uma realidade nacional, caracterizada por uma atuação estatal incapaz de responder às demandas de um público educacional formado por milhões de cidadãos, todos dignatários do direito à educação, as quais deveriam ser enfrentadas de forma programática e bem estruturada, com vistas à promoção do protagonismo social e à consequente inclusão desses indivíduos nos processos sociais mais relevantes, fortalecendo, desse modo, a noção de cidadania participativa e democrática.

Destarte, a observação participante realizada na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes ofereceu subsídios, a partir de um processo dedutivo, que corroboraram a questão inicial desta pesquisa: há no Brasil a prestação de um ensino escolar aquém das necessidades formativas e inclusivas das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes. Indivíduos que, em virtude de sua condição física, mental, psíquica ou comportamental vivem e expressam-se publicamente de forma diversa daquela considerada padrão pela sociedade global de orientação capitalista e utilitarista, que costuma considerar os indivíduos como números capazes de multiplicar outros números, sempre buscando a alimentação de uma lógica mercantil predatória e excludente.

Ou seja, respondendo à pergunta de partida deste estudo, pode-se considerar que as políticas públicas de educação inclusiva brasileiras inscrevem-se e materializam-se no cotidiano das escolas de modo superficial, frágil, pouco relevantes, dificultando a plena participação social das pessoas com deficiência e das pessoas neurodivergentes na dinâmica escolar, prejudicando a projeção futura de vida desses estudantes, os quais, em virtude de uma inclusão escolar de direito, mas não de fato, são submetidos a vivências que não os preparam para enfrentar a vida e seus desafios.

Ou seja, trata-se de um numeroso contingente de pessoas que convivem com condições específicas, de modo isolado ou combinadas. Portanto, indivíduos que são, muitas vezes, considerados párias sociais, sofrendo corriqueiramente com o preconceito e a discriminação, mesmo que há bastante tempo exista um movimento social nacional e internacional que defende seus direitos e sua inclusão social de forma progressiva.

Tal realidade se dá por conta do desinteresse dos representantes do Estado, ao longo do tempo, quanto à importância do fomento de ações, projetos e programas de inclusão educacional. Ou seja, não há vontade política por parte daqueles que chefiam o Executivo brasileiro, nas suas três esferas de representação, para garantir os direitos dessas pessoas, mesmo havendo ampla legislação nacional que normatiza e lastreia as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Assim, somam-se o desinteresse político e o desrespeito a um número expressivo de dispositivos legais que determinam uma série de direitos, os quais, por conta da ação estatal desorganizada, não convertem-se em conquistas para esse público, pelo menos no nível que deveriam ser registradas.

Como exemplos da vasta legislação existente que, se seguida, mudaria positivamente os rumos das vidas dessas pessoas, podem ser destacados importantes instrumentos, como a Lei nº 13.146, de 2015. Ferramenta legal mais atual e mais importante acerca dos direitos das pessoas com deficiências e das pessoas neurodivergentes. Um normativo extenso, que apresenta uma série de garantias legais, tais como o direito à vida, à autonomia, à moradia, à educação e à inclusão.

Há ainda a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Um instrumento fundamental para nortear a política de educação inclusiva, por exemplo.

Como desdobramento dessa ação fragilizada do Estado quanto à garantia do direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a qual aparentemente ocorre de modo deliberado, verifica-se que há baixo investimento no processo de formação continuada dos docentes que atuam na Educação Especial e na Educação Inclusiva, trazendo severos prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas, pois quanto menos formação docente, piores são os resultados da aprendizagem, bem como ocorre o enfraquecimento do tecido social, já que a população, como um todo, torna-se menos questionadora e menos atenta às injustiças sociais cotidianas, normalizando-se, assim, com mais facilidade, as práticas sociais de exclusão humana.

Assim, a formação docente para o trabalho junto a esse público deve ser incentivada, pois o ensino inclusivo surge como um ponto crucial, visto que a preparação adequada dos professores é fundamental para o sucesso das políticas de inclusão. Nesse sentido, é necessário um pesado investimento em programas de formação continuada que capacitem os docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características mentais e físicas.

Outra repercussão do desrespeito às políticas de educação inclusiva no Brasil conecta-se à questão da acessibilidade e da infraestrutura escolar, as quais se mostram como um fator determinante para a efetivação da educação inclusiva, como no exemplo da escola investigada. Assim, a falta de acessibilidade e a precariedade das instalações físicas das escolas, semelhantemente ao quadro que foi visto na escola investigada nesta pesquisa, representam obstáculos significativos para a participação plena dos alunos com deficiência e neurodivergentes.

Desse modo, é imprescindível que haja investimentos na adaptação das escolas, garantindo que todos os espaços sejam acessíveis e inclusivos, tornando-os acolhedores e convidativos para todos. Basta lembrar aqui o quanto a adaptação do refeitório, do pátio externo, dos corredores e dos vestiários da escola estudada, por exemplo, trariam benefícios para os estudantes e visitantes com mobilidade reduzida, facilitando sua vida naquele espaço educacional, na medida em que permitiria que o acesso, a permanência e a locomoção ocorresse com mais facilidade.

Destarte, a acessibilidade, tanto física quanto curricular, também emerge como um princípio fundamental para a efetivação da educação inclusiva. A garantia de que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos e atividades educacionais, independentemente de suas características individuais, é um direito que deve ser assegurado pelo Estado. Portanto, é necessário que as políticas públicas sejam pautadas pela promoção da acessibilidade em todos os seus aspectos, visando garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes brasileiros, entre eles destacando-se os estudantes da instituição educacional pesquisada.

Além disso, destaca-se a necessidade do Estado prover recursos, materiais, mobiliários, equipamentos e tecnologias diversas, entre elas as TIC, aos estudantes com deficiência e neurodivergentes, pois a inclusão presume também o acesso aos diferentes dispositivos construídos a partir da inteligência humana, vistos como fundamentais para facilitar processos importantes do cotidiano.

Sem que haja a fruição de tudo isso não pode-se considerar que haja plena inclusão, pois a participação social plena na sociedade liga-se à oportunidade de acessar, de modo qualificado, os bens e serviços existente. Na realidade do lócus desta pesquisa, constatou-se a ausência de muitos recursos, equipamentos e tecnologias que, se disponibilizados, trariam muitos benefícios para a aprendizagem dos estudantes.

A partir de tais observações, acredita-se que este estudo foi capaz de contemplar o seu objetivo geral, que era avaliar a materialização das políticas de educação inclusivas no

cotidiano daquela unidade escolar de Ensino Médio, de modo a apresentar como as mesmas se inscreviam na rotina dos estudantes, dos professores, dos gestores e dos demais trabalhadores, orientando seu trabalho diário.

Assim, foi constatado que as políticas de educação inclusiva inscrevem-se de modo fragmentado na EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, fragilizando o processo de ensino-aprendizagem e dificultando a permanência e a locomoção dos estudantes com deficiência e neurodivergentes na unidade escolar. Isso se dá pela ausência estatal no investimento e fomento de ações inclusivas, em virtude da ausência de formação para o ensino dos estudantes em questão, prejudicando a prática docente, a aprendizagem e, conseqüentemente, a progressão estudantil futura; das falhas de acessibilidade percebidas em vários pontos da instituição; da carência de materiais e recursos diversos necessários ao ensino de qualidade; e da falta de um orçamento específico para tratar das necessidades da Educação Especial e Inclusiva na escola.

Além disso, considero que os objetivos específicos também foram contemplados aqui, já que: 1. procedeu-se, de forma detalhada, substancial e amparada no estudo crítico-reflexivo, a descrição da trajetória da Política de Educação Inclusiva no Brasil, valendo-se da análise de seu Conteúdo e de seu Contexto de Formulação, a partir da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008); 2. observou-se o trabalho realizado por gestores e professores na unidade escolar EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, sendo percebida, em sua prática, a intenção de proporcionar uma rotina escolar formada por vivências inclusivas, apesar da parca estrutura oferecida pela Secretaria de Educação do Ceará, mas compensada, em certo grau, pela utilização de metodologias pedagógicas orientadas sempre pela perspectiva da inclusão e do respeito à diversidade; e 3. foi possível, por meio da observação participante, perceber as vivências de inclusão/exclusão enfrentadas pelos estudantes com deficiência e neurodivergentes no ambiente escolar investigado, quando foi observado o seu cotidiano na sala de aula, nos corredores e demais espaços de uso coletivo, como: pátios, refeitório, ginásio e biblioteca. Apesar das limitações estruturais, que eram muitas, dificultando a circulação na escola, percebi que, no geral, havia por parte dos demais atores a real intenção de promover experiências inclusivas para os estudantes com deficiência e neurodivergentes.

Além disso, e o mais importante, percebi um sentimento de bem-estar e de felicidade por parte dos estudantes com deficiência e neurodivergentes, expressos pelos sorrisos, pelas brincadeiras, pelos olhares de contentamento e, especialmente, pela presença constante nas aulas. Raramente algum deles falta, só em casos de doença ou de alguma necessidade burocrática, por exemplo. Além disso, costumam chegar à escola bem cedo, mostrando-se ansiosos pelo início das aulas, como também refletem bastante tristeza quando

uma das professoras falta ao trabalho, situação que poucas vezes acontece, pois as mesmas entendem o quanto suas presenças na escola são importantes para cada um e cada uma delas.

Assim, os demais estudantes, os professores, os gestores e os funcionários preocupavam-se com o bem-estar desses alunos e com sua participação nas atividades diárias, como nas vivências de lazer, por exemplo. Havia, sim, integração, apesar das limitações relacionadas às respostas de determinados estudantes aos estímulos externos durante os momentos de interação. Ou seja, há um bom relacionamento entre os estudantes em destaque neste estudo e seus colegas das turmas regulares. Eles conversam, brincam, participam juntos, sempre que possível, das atividades interativas, ajudam-se na hora do lanche e durante a locomoção na escola, além de alguns deles retornarem juntos para casa no final do dia.

Na sala de aula, as professoras das turmas de Educação Especial, por meio de estratégias pedagógicas dinâmicas e inclusivas, atuam continuamente mobilizando conhecimentos e as estruturas possíveis para prover tais estudantes com momentos educativos e relacionais enriquecedores, que auxiliam na sua progressão humana, no intuito de prepará-los, o máximo possível, para os desafios sociais que enfrentarão quando deixarem a escola.

De modo sintético, após a realização deste estudo, em face da análise dos dados observados, podem ser pontuados importantes achados: 1. há um conhecimento superficial das educadoras e dos gestores acerca da legislação e dos documentos e normativos oficiais que versam sobre a Política Pública de Educação Inclusiva no Brasil; 2. observou-se a inexistência de processos de formação continuada para o ensino de pessoas com deficiência e neurodivergentes; 3. há a carência de materiais, equipamentos e mobiliários específicos para o uso no processo de ensino-aprendizagem de tais estudantes; 4. existem poucas intervenções de acessibilidade no ambiente escolar; 5. Não há um orçamento específico para as necessidades cotidianas desses estudantes, o que prejudica o seu processo de inclusão escolar e social; 6. a ausência de suporte da SEDUC/CE junto às turmas de Educação Especial e Inclusão. Apesar de tudo isso, há a vontade e o esforço das educadoras e gestores para tornarem a escola um espaço mais inclusivo e acolhedor.

Desse modo, em face da análise detalhada das políticas públicas de educação inclusiva implementadas na escola de ensino médio investigada, é possível afirmar que houve avanços não tão significativos na promoção da inclusão dos alunos com deficiência e dos alunos neurodivergentes. A partir da análise dos dados coletados, foi possível observar que as ações desenvolvidas pela escola, em consonância com as diretrizes governamentais, contribuíram, em certa medida, para a melhoria do acesso, da permanência e do sucesso desses alunos no ambiente escolar.

As limitações há pouco apresentadas constituem-se desafios importantes a serem superados. Portanto, a falta de recursos materiais e de qualificação docente, a acessibilidade comprometida no espaço escolar, a resistência de parte da comunidade escolar e a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas são questões que demandam atenção e investimento contínuos nessa instituição, devendo todos esses fatores serem enfrentados, pois apenas a boa vontade dos docentes, gestores e funcionários não é capaz de vencer todos os estigmas da exclusão que ronda cotidianamente a rotina desses estudantes.

Nesse sentido, é fundamental que a SEDUC invista em estrutura e na formação continuada de seus profissionais, promovendo ações de sensibilização e conscientização junto aos alunos e familiares, contribuindo assim para a real efetivação da educação inclusiva no CERE e nas demais escolas cearenses.

E para que isso ocorra, também é necessária a criação de uma estrutura orçamentária específica para o custeio das ações e atividades desenvolvidas pelas turmas de Educação Especial e Educação Inclusiva da EEMTI Maria José Santos Ferreira Gomes, visibilizando sua existência e fomentando um ensino de qualidade para tais indivíduos, que são tão cidadãos quanto qualquer outro estudante da educação básica brasileira.

No que se refere ao meu envolvimento com esta pesquisa, o processo de construção desta dissertação despertou em mim um novo olhar para as questões da inclusão das pessoas com deficiência e dos neurodivergentes, pois foi capaz de explicitar o quanto estes grupos sociais ainda encontram-se marginalizados na sociedade brasileira, sendo vítimas de processos de distanciamento, silenciamento e esvaziamento de suas falas.

A partir disso, também pude observar como a exclusão, de modo geral, destes e de outros grupos humanos, ocorre em face dos ditames da influência do capitalismo, o qual atua para fortalecer a segregação humana, dividindo os seres humanos entre aqueles que podem e aqueles que não podem, aqueles que têm e aqueles que não têm, aqueles que são e aqueles que não são.

Destarte, como minha contribuição científica e social, considero que é fundamental, a partir de agora, replicar os conhecimentos adquiridos durante este pulsante trajeto para o máximo possível de pessoas, ampliando minha produção científica sobre tal temática e contribuindo, desse modo, com a construção de uma sociedade menos desigual, mais humanizada e mais acolhedora para as pessoas com deficiência e pessoas neurodivergentes. Portanto, mais inclusiva.

Diante do exposto, é fundamental que as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil sejam revistas e aprimoradas, considerando os aspectos legais destacados nesta

pesquisa. Somente assim será possível avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja valorizada e respeitada em todos os espaços escolares do país.

Por fim, é importante ressaltar a relevância deste estudo para a área da educação, uma vez que contribui para a reflexão e o aprofundamento do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, garantindo o direito à educação de todos os alunos, sem qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Por uma escola cada vez mais inclusiva, mais acolhedora, mais transformadora e mais democrática para as pessoas com deficiência e para os neurodivergentes!

REFERÊNCIAS

- ABATE, T. P.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Avaliação de pisos táteis como elemento de wayfinding em escola de ensino especial para crianças com deficiência visual. **Ambiente Construído**, v. 17, n. 2, p. 53–71, abr. 2017.
- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Agenda Política**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. DOI: 10.31990/10.31990. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 14 mai. 2023.
- ALIAS, G. **Desenvolvimento da aprendizagem ne Educação Especial? Princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Inclusiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- AMARAL, D. G.; VRIES, P. J. COVID-19 and Autism Research: Perspectives from Around the Globe. **Autism research: official journal of the International Society for Autism Research**, 2020.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.
- ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp.1, p. 641–655, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 27 mai. 2022.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 26 mar. 2023.
- ARAÚJO, E. A. B. S.; FERRAZ, F. B. O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. *In: XIX ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI*. **Anais...**Fortaleza, jun. 2010.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Barrados. Pessoa com deficiência sem acessibilidade: como cobrar, o que cobrar e de quem cobrar**. 1. ed. Petrópolis: KBR, 2011.
- ARAÚJO, Yara Borges. **Centro de Atendimento ao Autismo**. 2022. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura em Urbanismo) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- ARDENGHI, Luciana Borella Camara; SILVA, Queli Cristiane Schiefelbein da; BURMANN, Tatiane Kessler. O Novo Capitalismo Pós-Segunda Guerra Mundial: entre o Liberalismo e o Neoliberalismo. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Rio Grande do Sul, v. 2, p.248-270, jul. 2014.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences**. Da Capo Lifelong Books, 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, v. 23, n.80, p.49-71. 2002.

BAIRRO ANTÔNIO BEZERRA. **BAB**, 2010. 12 Anos de Referência em Educação. Disponível em: <https://www.bairroantoniobezerra.com.br/index.php/cere-prof-maria-jose-santos-ferreira-gomes>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BANDERA, Vinicius. Construção da ordem internacional capitalista do Pós-II Guerra: ascensão e queda de Bretton Woods. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 12, p.13-26, jan. 2014.

BAPTISTA, C. R.; CHRISTOFARI, A. C.; ANDRADE, S. G. Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. In: Reunião Anual da ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** 2007.

BARBOSA, H. H.; ALMEIDA, V. O direito da pessoa com deficiência à informação em tempos da pandemia da Covid-19: uma questão de acessibilidade e inclusão. **Liinc em Revista**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. e5452, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5452. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5452>. Acesso em: 30 out. 2023.

BARROS, E. L. M. de; SCHETTINI, B. A tomada de decisão apoiada e a sua contribuição para o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos: um olhar sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/265>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BASTOS, Manoel de Jesus. Multiculturalismo e Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 4, p. 110-118, jan. 2017.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BATISTA, E. C; MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/0>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BELLE, H. B. de M.; COSTA, H. S. da S. Deficiência: A Luta de Séculos pela Inclusão Social e Cidadania. **Revista de Direito Brasileira**, v. 21, n. 8, p. 108-125. Set./Dez. 2018.

BERLINI, L. F.; AMARAL, P. F. Os Impactos do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Direito Protetivo Pátrio e sua Antinomia com o Novo Código de Processo Civil. **Themis - Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará**, v. 15, p. 125-155-155, 2017.

BLIKSTEIN, P, *et al.* Como estudar em tempos de pandemia. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 22 mar. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/como-estudar-em-tempos-de-pandemia-24318249>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BOLSONI, C. L.; MACUCH, R. da S.; BOLSONI, L. L. M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 34, p. e11/1-19, 2021. DOI: 10.5902/1984686X55425. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55425>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRAGA, P. G.; GOMES, V. L. A historicidade da pessoa com deficiência: da invisibilidade à inclusão. **Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP**, v. 2 n. 6, 2018.

BRASIL, CASA CIVIL. **Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos completa 19 anos**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/lei-que-reconhece-a-libras-como-meio-legal-de-comunicacao-e-expressao-dos-surdos-completa-19-anos#:~:text=Libras-,Lei%20que%20reconhece%20a%20Libras%20como%20meio%20legal%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o,dos%20surdos%20completa%2019%20anos&text=A%20Lei%20n%C2%BA%2010.436%2F2002,no%20dia%2024%2C%2019%20anos>. Acesso em 29 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 20 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. Promulga a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011a. Acesso em: 6 set. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE, 2019b**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Documento Orientador. Execução da Ação**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 set. 1996. Seção 1, p. 18109.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Claudia Niedhardt. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 71-90, mar. 2016. ISSN 0104-7094. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3710>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**. Brasília, 1989. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. 1990. Disponível em: Disponível em: <http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. 2002.

BRASIL. **Lei nº 10. 845, de 05 de março de 2004. Dispõe Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

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

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 200).

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

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.** Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 01 agosto de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 19 out. 2022.

BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Educação em Revista**, v. 33, p. e142079, 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. DE. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303–315, maio 2009.

CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **CMFOR**, 2023. Quintino Cunha: bairro mais populoso da Regional 3 recebe projeto “Meu bairro, nossa Câmara”. Disponível em: <https://www.cmfor.ce.gov.br/2023/06/30/quintino-cunha-bairro-mais-populoso-da-regional-3-recebe-projeto-meu-bairro-nossa-camara/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAMARGO, Elder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciências & Educação**, v. 23, n.1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 21/04/2023.

CAMPOS, Rosana Soares. O impacto das reformas econômicas neoliberais na América Latina: desemprego e pobreza, **Polis** [Internet], v. 47, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/12585>.

CAMPOS, S. R.; SOUZA, M. T. S. de. Percurso sócio-histórico da educação inclusiva. In: SOUSA, I. V. de (Org.). **Educação Inclusiva no Brasil: História, Gestão e Política**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019, p. 77-99.

CARNEIRO, C. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia USP**, v. 29, n. 2, p. 314–321, maio 2018.

CARVALHO, Joscileide Benícia dos Santos. **A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da Escola Classe nº 64 de Ceilândia Sul-Brasília/DF**. 2015. 46 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. **Avanços e limites na gestão da política federal de Ensino Fundamental nos anos 1990**. IPEA, Brasília, n. 947, abril, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA, M. Educação Básica e Educação Profissional: descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livros, 2012.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DE SANTA CATARINA. **Blog**, 2020. Disponível em:

https://www.causc.gov.br/post/normaabnt_acessibilidade/#:~:text=Foi%20publicada%20no%20dia%203,e%20de%20edifica%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A0s%20condi%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 10 jan. 2024.

COSTA, Francisco Lozzi da; FUZETTO, Murilo Muniz. As pessoas com deficiência e a inclusão social: evolução histórica e ações afirmativas. CAMPELLO, Livia Gaigher Bosio; LANNES, Yuri Nathan da Costa. – (Coord.). **Anais... V CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI**. Florianópolis: FEPODI, 2017.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAL - Revista de Políticas Públicas**, v. 15, p. 160-173, 2019.
- CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 141, p. 303–321, maio 2021.
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família - 8.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019
- CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, Especial, p. 809-829, out. 2007.
- CUSTÓDIO, L. P. **Educação inclusiva no Brasil**: trajetória histórica, políticas públicas e o período pandêmico. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, 2021.
- DA SILVA, C. R. B.; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 4611–4629, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n3-055. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/10106>. Acesso em: 8 apr. 2024.
- DE FREITAS, K. R. S. O.; FERREIRA, S. P. A. O núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação na perspectiva de uma psicóloga / The Core Activities for High Abilities/Super-Development from a Psychologist's Perspective. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 17217–17230, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-378. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24937>. Acesso em: 30 out. 2023.
- DERISSO, J. L.; DUARTE, R. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR**, v. 17, n. 4, p. 1169–1185, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651218. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- DIAS, T. C. M.; SOUSA, R. R. de. O desafio de educar na diversidade. **Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)**, v. 20, p. 1-6, 2020.
- DINIZ, Débora. Deficiência e Políticas Sociais. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043. Acesso em: 29 jul. 2023.
- DINIZ, M.; OLIVEIRA, C. M. de Q. A escolarização das pessoas com deficiência e necessidades especiais no Brasil: segregação e capacitismo. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 16, p. 323-341, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/18314>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- DO AMARAL OLIVEIRA, J. T.; SILVA, A. I.; LELLIS, I. L. O uso da tecnologia na educação inclusiva: crenças e práticas docentes. **HOLOS**, [s. l.], v. 5, 2022. DOI: 10.15628/holos.2022.10685. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10685>. Acesso em: 8 fev. 2024.

- DORES, Fabiola Gaspar das. A memória como método de pesquisa. **Cadernos de Campo**, n. 4, p. 113-131, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10143/6642>. Acesso em: 20 mar.2024.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, ed. especial, p.921-946, 2007.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- DUARTE, E. C. M.; JACOMELI, M. R. M. A educação integral na Perspectiva Histórico-Crítica: para além da ampliação do tempo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 27, n. 56, p. 562–574, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, set. 2001.
- DUTRA, M. C. O papel das políticas públicas na produção social da inclusão. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 6–23, 2022. DOI: 10.18817/ticseademfoco.v8i2.625. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadefoco/article/view/625>. Acesso em: 15 set. 2023.
- DYE, Thomas. **Understanding Public Policy**. New Jersey: Pearson; Prentice Hall, 1992.
- ENTERRANDO o legado de Reagan e Thatcher. **Focus Brasil**, 2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2021/04/19/enterrando-o-legado-de-reagan-e-thatcher/>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- FAGNANI, Eduardo. A Política Social Do Governo Lula (2003-2010): Perspectiva histórica. **Ser Social**, v. 13, n. 28, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.26512/ser_social.v13i28.12682. Acesso em 29 fev. 2023.
- FANTACINI, R. A. F.; CAMPOS, J. A. P. P. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 317-330, jun. 2017. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3610>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- FERNANDES, M. O.; RAMOS MONTE, A. V. A ideologia neoliberal na educação: Um caminho para a formação do Ser-Humano Empresa. **Pensata**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2022. DOI: 10.34024/pensata.2022.v11.12953. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12953>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- FERRAZ, Alexandre Sampaio. Avaliação de políticas públicas para inclusão produtiva. **Revista Brasileira de Avaliação**, vol.12, n2 spe, e121523, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202312015>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FERREIRA, E. L. **Teoria e métodos do processo de inclusão educacional: visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.
- FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, n. 58, p. 271–286, out. 2015.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **FNPE**, 2017. CNTE e entidades anunciam saída do Fórum Nacional de Educação após mudanças impostas pelo governo. Disponível em: <https://fnpe.com.br/cnte-e-entidades-anunciam-saida-do-forum-nacional-de-educacao-apos-mudancas-impostas-pelo-governo/>. Acesso em: 07 jan. 2023.
- FURLIN, N. A ascensão de Dilma Rousseff e Michelle Bachelet na presidência da República: trajetórias, significados e desafios. **Sociedade e Cultura**, v. 25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v25.70847>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- GALLO, E. C.; ORSO, K. D.; FIÓRIO, F. B. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 2, p. 201-207, 2011.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 105–124, maio 2011.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: jan 2020.
- GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIAMBIAGI, F. **A política fiscal do governo Lula em perspectiva histórica: qual é o limite para o aumento do gasto público?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- GIANEZINI, K. *et al.* POLÍTICAS PÚBLICAS: definições, processos e constructos no século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 1065–1084, 2018. DOI: 10.18764/2178-2865.v21n2p1065-1084. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/8262>. Acesso em: 14 set. 2023.
- GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. **A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica**, 2010. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.
- GOMES, L.; EMMEL, M. L. G. Análise dos conteúdos sobre acessibilidade e desenho universal nos cursos de graduação em arquitetura e terapia ocupacional no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 1, p. 164–186, jan. 2020.
- GOMES LIMA, P.; MARTHENDAL OLIVEIRA SANTOS, J. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, p. 63–70, 2020.

DOI: 10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70. Disponível em:

<https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 277–296, maio 2019.

GONÇALVES, A. F. **Economia e Política: quem determina quem?** Leopoldianum (UNISANTOS), v. 76, p. 9-26, 2002.

GROPPO, L. A.; BARBOSA, S. A. M. A participação do educador na pesquisa em Educação Sociocomunitária: observação participante e pesquisa participante. In: Maria Luísa Bissoto; Antonio Carlos Miranda. (Org.). **Metodologia em Educação Sociocomunitária**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 15-44.

GROPPO, L. A.; PEREIRA, M. R. Pesquisa de tipo etnográfico com jovens: uma observação participante com pessoas adultas e jovens sobre o movimento estudantil. **Desidades**, n. 27, p. 36-49, ago. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2024.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, v. 7, n. 33, p. 238-252, 2017. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. Acesso em: 20 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.6093>.

GUERREIRO, E.M.B.R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago, 2012.

GUSSI, Alcides Fernando. **Pedagogias da experiência no mundo do trabalho: narrativas biográficas no contexto de mudanças de um banco público estadual**. 2005. 356 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, 4(1),83-101, 2016.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAl Revista Avaliação de Políticas Públicas**, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: Heidemann, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **INSTITUTOAYRTONSENNA.ORG.BR**, 2022.

Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Agência de Notícias**, 2012. IBGE apresenta nova área territorial brasileira: 8.515.767,049 km². Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14318-asi-ibge-apresenta-nova-area-territorial-brasileira-8515767049-km#:~:text=O%20Brasil%20tem%20uma%20nova,%2C01%25%20sobre...> Acesso em: 11 dez. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61–79, jul. 2011. Acesso em: 05 dez. 2022.
- KASSAR, M. C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 35, p. e53/1–29, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71383. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217170, 2019.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15–22, jan. 2007.
- KNIGHT, Evelyn. Democratizing Disability: Achieving Inclusion (without Assimilation) through “Participatory Parity”. **Hypatia**, v. 30, n. 1, p. 97-114, 2014.
- KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 329-334, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300002>.
- LABRA, Maria Eliana. Análise de políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 9(2): 131-166, 1999.
- LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [s. l.], v. 28, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e93040. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LEITE, F. P. A.; LUVIZOTTO, C. K. Marcos legais e perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista História: Debates e Tendências**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 6-19, 2022. DOI: 10.5335/hdtv.22n.2.13372. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/13372>. Acesso em: 15 out. 2023.
- LEITE, V. de J.; BORGES, L. F. P.; FAUSTINO, R. C. Trabalho e educação na perspectiva dos organismos multilaterais. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 1, p. 161–175, 2021. DOI:

10.35699/2238-037X.2021.25875. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25875>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

LIMA BOTELHO, Maurilio. Superacumulação e colapso do capitalismo no Brasil em retrospectiva. **Geografares**, [S.l.], n. 28, p. 182–199, 2019. DOI: 10.7147/GEO28.24392. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/24392>. Acesso em: 14 set. 2023.

LIMA, E. F. Desafios da formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 3, e230049, 2018.

LIMA, L. J. C.; HERMIDA, J. F. O direito à educação na nova Política Nacional de Educação Especial. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 09, p. 1-27, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6597/4351>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>.

LINO, Allan Vieira. Políticas públicas e a precarização da educação pelo contrato PSS no Paraná. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, v.1, n. 2, p. 1-24, 2012.

LISBOA, M. F. de L. S. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.42, p.35-47, 2020.

LOBO, Arley Regina; BRAGA, Edineusa Rebouças da Silva. O uso das tecnologias da informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no contexto educacional. **Ivy Enber Scientific Journal**, v. 1, ed. 1, set/nov 2022.

LUVIZOTTO, C. K. *et al.* Inclusão, acessibilidade digital e tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual. In: LEITE, F. P. A. **Direito à Inclusão e Acessibilidade**. 1 ed. Bauru: Psiu Editora, 2021. p. 177-200.

MACÊDO, Jéssica Karolyne de Sousa. **Perspectiva Familiar em relação ao Ensino Remoto na Educação Infantil durante a Pandemia da Covid-19**. João Pessoa, 2021. 57 fl. UFPB.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S.. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

MAIOR, I. M. M. de L. **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

- MAMCASZ-VIGINHESKI, Lucia Virginia; ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações pedagógicas a estudantes cegos. **Ciência Educ**, v. 29, e23008, 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>
- MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed: Porto Alegre, 2004.
- MARCON, S. S.; ELSÉN, I. Estudo qualitativo utilizando observação participante - análise de uma experiência. **Acta Scientiarum**, v.22, n.2, p.637-647, 2000.
- MARCOS DE SOUZA, A. O papel inclusivo das políticas públicas no sistema universitário brasileiro. **Revista Científica de Educação**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. e020017, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/43>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- MARIETTO, M. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. **Iberoamerican Journal of Strategic Management**, 2018. Disponível em: <http://revistaiberoamericana.org/ojs/index.php/ibero/article/view/2717>.
- MARONEZE, Luciane Francielli; LARA, Angela Mara de Barros. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.
- MARQUES, R. M.; MENDES, Á. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 15–23, jan. 2007.
- MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 38, n. 3, p. 526–547, jul. 2018.
- MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, [s. l.], v. 24, n. 9, p. 3–16, 2019.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil. **História e Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação Especial da pessoa com deficiência mental em instituições especiais: da política à instituição concreta**. 2006. 125f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.
- MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999. v. 3, p. 59-100.
- MELO, J. C; MELO, H. A. A educação infantil e Atendimento Educacional Especializado: saberes necessários na formação de docentes de crianças pequenas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 6, 2018.

- MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1–21, jan. 2023.
- MENDES, M. J. G.; COSTA, M. da P. R.; DENARI, F. E. Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 16, p. e4825027, 2022. DOI: 10.14244/198271994825. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4825>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- MERCADANTE, Aloizio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil. Análise do Governo Lula (2003-2010)**. Tese (Doutorado), Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINAYO, M. C. S. Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, 27 mar. 2008.
- MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 03, pp. 41-50. 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012617.pdf> - Acesso em 29 de maio de 2023.
- MORAES, Viviane Junqueira de. **Gestão da manutenção em prédios públicos: estudo de caso na Universidade Federal de Ouro Preto**. 2022. 88 f. Monografia (Graduação em Engenharia Civil) - Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.
- MORAIS, A. C. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja**. Orientadora: Maria Margarida Machado. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5159>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOTA, P. H. DOS S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 130, p. 847–860, jul. 2021.
- NASCIMENTO, A.; OMODEI, J. D. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: Organização Avanços e Perspectivas. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 62–75, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470>. Acesso em: 27 out. 2023.

NASCIMENTO, L. S.; LEMOS, S. M. A. A influência do ruído ambiental no desempenho de escolares nos testes de padrão tonal de frequência e padrão tonal de duração. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 3, p. 390–402, maio 2012.

NASCIMENTO, M. V. F. *et al.* Ative-Lares: um relato da Intervenção de Enfrentamento à Covid-19. **Cadernos ESP. Ceará – Edição Especial**, p. 148-151, 2020.

NOGUEIRA, R. M. Análise de contexto da formulação do Programa Dinheiro Direto na Escola: aspectos teórico-metodológicos para uma avaliação em profundidade. In: **X Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2021, São Luís - MA. X Jornada Internacional de Políticas Públicas: trabalho alienado, destruição da natureza e crise de hegemonia; consciência de classe e lutas sociais na superação da barbárie. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021.

OMODEI, J. D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem**: apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, F. Ângelo de; ARAÚJO, A. C. B. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição? **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 24, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, G. A. de; PALAFOX, G. H. M. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 419–441, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i2.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6046>. Acesso em: 8 ago 2023.

OLIVEIRA NEGRÃO, J. J. de. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, [s. l.], n. 1, p. 103–112, 2004. DOI: 10.23925/lis.v0i1.18809. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/18809>. Acesso em: 22 out. 2023.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P. de S. (Org.). Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Rita De Cássia. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2, p 69-87, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf Acesso em 20 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) - BRASIL. **Coronavírus**: UNESCO e UNICEF trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância. ONU BRASIL, Brasília, DF, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-e-unicef-trabalham-para-acelerar-solucoes-de-aprendizagem-a-distancia/>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262876>. Acesso em: 21 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. 2001; Genebra, OMS. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icf/en>. Acesso em: 21 out. 2023.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–77, jan. 2009.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477–509, out. 2008.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 180, p. 82-97, 16 maio 2016.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLIL, Pedro F. POLÍTICAS SOCIAIS DE INCLUSÃO SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Psicol. Rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-429, jan. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000100025&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2023. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p418-429>.

PARSONS, Wayne. **Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**. Cheltenham: Edward Elgar. 1997.

PEIXOTO, V. B. Violência contra LGBTs no Brasil: premissas históricas da violação no Brasil. **Revista Periódicus**, [s. l.], v. 1, n. 10, p. 7–23, 2018. DOI: 10.9771/peri.v1i10.28014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28014>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PEREIRA, Márcio. A História da Pessoa com Deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, v. 8, p. 82-96, 2017.

PICCININI, C. *et al.* PNE e Trabalho Docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: **JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**, 12, 2014, Caxias-Maranhão. Anais... Caxias, CESC, 2014. p. 1585-1600. Disponível em: <<http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/anais.html>>. Acesso em 6 dez. 2014.

» <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/anais.html>

PINHEIRO, Renan Santos. **Uma avaliação do sistema socioeducativo cearense: olhares e narrativas sobre as trajetórias de unidades de internação de Fortaleza**, Ceará. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PLETSCH, M. D.. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143–156, 2009.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Sala Situacional: Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza**. 2010. Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>. Acesso em: 04 ago. 2023.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RABELO, Igor Francisco Santos. Tecnologias **Educacionais**: o uso das TICs durante a pandemia e suas possibilidades de aplicação nas aulas de educação física. 2021. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Superior) - Aluno, [s. l.], 2021.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval.** n. 1. Fortaleza: UFC, 2008. Disponível em <http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/revista-aval/edicoes>. Acesso em: 22 jun. 2018.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011. Acesso 22 set. 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental**. Bauru: MEC; SEE, 2008.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf. Acesso em : 28 jan. 2023.

ROSA, Eslane Almeida. **O uso de tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem da educação especial**: realidade de uma escola do município de Ipueiras-TO. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto Nacional, 2021. 32 f.

SANT'ANA, W.; SANTOS, C. A Lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516)**, v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016.

SANTANA, Camila Lima; BORGES SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 6 set. 2020.

SANTOS, Ana Clara Bolzon. **A territorialização da violência escolar: um olhar geográfico na Região Administrativa do Paranoá**. 2020. 248 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, C. E. M. dos.; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07167, 2021.

SANTOS, Emília Caroline dos. **Acessibilidade e sinalização no ambiente educacional: um estudo de caso na Escola Municipal Especial Virgínia Pereira**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Design, 2016. 74 f.

SANTOS, Jane Oliveira da Silva. **O (Des)conforto térmico na sala de aula: dificuldades de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação no Semiárido) - Universidade Federal de Alagoas, Unidade Delmiro Gouveia - Campus do Sertão, 2018. 94 f.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas, impactos. 2.ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 26 mai. 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, J. P. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (Org.). **Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos**. Tomo 8. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008, p.2307-2333.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. DOI: 10.1590/S0103-65642006000200002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41889>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SCHNEIDERS, L. A.; CYRNE, C. C. S. Tecnologia Educacional e Rentabilidade: o impacto financeiro do programa Google Apps for Education na Univates. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181203>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SCOTT, Juliano Beck. *et al.* O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2023.

SHEPPARD, Michael. **Social work and social exclusion: the idea of practice**. Aldershot: Ashgate, 2006.

SICSÚ, J. Keynes e os novos-Keynesianos. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 19, n. 2, p. 329-349, abr. 1999.

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul. 2018.

SILVA, C. C.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 245-267, jun./set., 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180002.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

SILVA, D. D. R. da; CASTRO, A. M. D. A. Políticas Públicas no Brasil: o desafio de garantir os direitos da infância. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, Jan./Jun.2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1050/801>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SILVA, E. A. da. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], n.12, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/740>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.740>. Acesso em: 05 mai. 2022.

- SILVA, E. V.; ARAUJO, M. E. O Papel do Estado, dos Docentes e da Família na Constituição de uma Educação Inclusiva. **Integra/Ação - Revista Acadêmica**, v.1, p. 31-39, 2017.
- SILVA FILHO, D. M. da; MAGALHÃES KASSAR, M. de C. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 32, p. e27/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X29387. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906>.
- SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp.1, p. 691–702, 2015. DOI: 10.21723/riace.v10i5.7920. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- SILVA, Maria Luiza Falcão. Plano Real e âncora cambial. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 22, p. 387-407, 2020.
- SILVA, M. L. G. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SILVA, M. R.; BARBOSA, M. A. S.; LIMA, L. G. B. Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática. **RPCA**, v. 14, n. 1, p. 111-123, jan./mar., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.38405>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- SILVER, Hilary. Políticas dos países europeus para promover a inclusão social. In: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Orgs.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- SINGER, Judy. 1999. "Why can't you be normal for once in your life?" From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference". In: M. Corker & S. French (orgs.). **Disability discourse Buckingham, Philadelphia**: Open University Press. pp. 59-67.
- SIRMARDI NETO, M. As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 435–446, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v12i3.31901. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31901>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, jul. 2006.
- SOUZA, C. D. Inclusão escolar e formação docente: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 40, e124007, 2019.
- SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. FORMAÇÃO CONTINUADA: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 2249–2261, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i5.9969. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9969>. Acesso em: 7 abr. 2024.

- SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago., 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 20 set. 2022.
- STUPP, Pamela Couto Rosa. **Processo de Constituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: A influência dos Atores Sociais. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.
- SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 142-154.
- TEIXEIRA, Érica J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- TOLEDO PADILHA, Caio Augusto. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **PerCursos**, v. 16, n. 31, p. 213 – 244, 2015. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015213>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- TOSTA, E. I. L. ; MENDES JÚNIOR, E. ; VIEGAS, Luciane Torezan . Constituição das Políticas para Educação Inclusiva: o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 6, p. 395, 2012.
- TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.
- TRINDADE, Gilvânia dos Santos; SÁ, Edmilson Siqueira. Embates do paradigma hegemônico e do paradigma contra-hegemônico na qualidade da docência universitária. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, p. 1-20. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/embates-do-paradigma-hegemonico-e-do-paradigma-contra-hegemonico-na-qualidade-da-docencia-universitaria>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- UCZAK, L. H.; BERNARDI, L.M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação Santa Maria** [online], v. 45, e33740, 2020. Epub 06-Jul-2023. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433740>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC.BR**. Conceito de Acessibilidade, 2024. Disponível em: <https://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- UPIAS. **Fundamental Principles of Disability**. 1975. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- VALADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.22, n.63, p.153-155, 2007.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A.; PAIM, L. dos S.; EHLERS, A. P. F. Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 32, p. e62/1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33154. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33154>. Acesso em: 28 fev. 2024.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 9–29, nov. 2001.

VINENTE, S.; MATOS, M. A. S. Políticas públicas em educação especial no Brasil: análise de dispositivos legais do período de 2000 a 2013. *In*: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina/PR. **Anais...** Londrina/PR: EDUEL, 2013. v. 1. p. 1090-1100.

VOCABULÁRIO básico do autismo: neurodiverso x neurodivergente. Autismo e Realidade, em 03 de março de 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/03/03/vocabulario-basico-do-autismo-neurodiverso-x-neurodivergente/#:~:text=Entre%20os%20exemplos%20de%20pessoas,pessoas%20com%20defici%C3%AAsncias%20de%20aprendizagem%2C>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WEBER, Maria Helena (Org.). **Pactos e disputas político-comunicacionais sobre a presidenta Dilma**. Porto Alegre: Figura de Linguagem, 2021, 883 p.

WUO, A. S.; Brito, A. L. C. de. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, e45911, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202345911>. Acesso em: 11 dez. 2023.

YOUNG, I. M. Foreword. *In*: CORKER M, Shakespeare T (Org.). **Disability/Postmodernity- Embodying disability theory**. London and New York: Continuum; 2004.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, jul. 2017.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. 41, p. 363–375, 2011. DOI: 10.5902/1984686X3558. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 13 abr. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Infraestrutura e Acessibilidade:

1. Elementos arquitetônicos e estruturais da escola;
2. Estrutura da sala de aula;
3. Existência de estruturas de acessibilidade (rampas, sinalização, piso podotátil, iluminação, barras de apoio, banheiro acessível etc);
4. Facilidades ou dificuldades de locomoção no espaço escolar;
5. Observação dos ambientes disponíveis para as atividades em geral (laboratórios, auditórios, biblioteca etc);
6. Mobiliário;
7. Observação da sensação de conforto (temperatura, ventilação, limpeza, bem-estar).

Recursos e Materiais Pedagógicos:

1. Existência e uso de recursos e materiais pedagógicos diversos;
2. Existência e do uso de recursos tecnológicos nas aulas e no espaço escolar como um todo;
3. Observação da quantidade e da qualidade dos recursos pedagógicos existentes;
4. Observação da disponibilização de materiais pelo Núcleo Gestor.

Docentes/Núcleo Gestor:

1. Observação da prática pedagógica em geral;
2. Realização de atividades dinâmicas e integrativas na sala de aula;
3. Integração dos estudantes nas demais atividades e projetos da escola;
4. Presença ou Ausência dos membros do Núcleo Gestor na rotina dos estudantes;
5. Formação docente e dos gestores para o ensino de pessoas com deficiência e neurodivergentes.

Relações no ambiente escolar:

1. Relação entre as duas educadoras;
2. Relação entre as educadoras e o Núcleo Gestor;
3. Relação educadoras-educandos pessoas com deficiência e neurodivergentes;
4. Relação dos educandos pessoas com deficiência e neurodivergentes entre si;
5. Relação Núcleo Gestor-educandos pessoas com deficiência e neurodivergentes;
6. Relações entre os educandos pessoas com deficiência e neurodivergentes e demais estudantes;
7. Sensação de pertencimento e inclusão dos educandos pessoas com deficiência e neurodivergentes.