



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Marília

JOELMA MORAES DA SILVA GÓES

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL:**

Uma Análise Histórica (2008-2018)

**Marília - SP
2024**

JOELMA MORAES DA SILVA GÓES

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL:**

Uma análise histórica (2008-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências-campus de Marília/SP, através do convênio interinstitucional com o Instituto Federal do Pará, para obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientadora: Prof^ª Dra. Rosane Michelli de Castro

**Marília - SP
2024**

G598i Góes, Joelma Moraes da Silva
Inclusão educacional de escolares da Educação Especial em um
Instituto Federal : uma análise histórica (2008-2018) / Joelma Moraes
da Silva Góes. -- Marília, 2024
152 p. : fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Rosane Michelli de Castro

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do espectro
autista. 4. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Joelma Moraes da Silva Góes

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL:**

Uma análise histórica (2008-2018)

Dissertação para obtenção do título de Mestra em Educação, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília/SP, através do convênio interinstitucional com o Instituto Federal do Pará.

Orientadora: Prof^ª Dra. Rosane Michelli de Castro
UNESP - FFC - Campus de Marília/SP

Prof^ª Dra. Ana Clara Bortoleto Nery
UNESP - FFC - Campus de Marília/SP

Prof. Dra. Giza Guimarães Pereira Sales
UNASP – Engenheiro Coelho/SP

Marília, 26 de março de 2024.

*À Antonella, filha amada e luz da minha vida,
Ao Ângelo, meu amor e parceiro de sonhos,
E a Dina e Sebastião, fontes de sabedoria e inspiração.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte infinita de luz e amor, por guiar cada passo deste caminho com Sua mão generosa e compassiva, sustentando-me nos momentos de desafios e iluminando meu caminho com esperança e fé.

Ao Instituto Federal do Pará (IFPA) e à Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Marília que, por meio do convênio interinstitucional, me proporcionaram a inestimável oportunidade de realizar este mestrado. O apoio dessas instituições foi essencial para meu desenvolvimento acadêmico e profissional, permitindo-me explorar novos horizontes.

À Prof^ª Dra. Rosane Michelli de Castro, orientadora exemplar, cuja sabedoria, paciência e dedicação foram fundamentais para a realização deste trabalho, guiando-me por caminhos de descobertas e aprendizados.

À distinta banca examinadora, composta pelas ilustres professoras doutoras Ana Clara Bortoleto Nery e Gisa Guimarães Pereira Sales, cujas contribuições críticas foram fundamentais para aprimorar a qualidade deste estudo.

Ao meu esposo, Ângelo, cujo amor, apoio e compreensão constantes foram fundamentais em cada passo da minha jornada, tornando os desafios mais leves e as conquistas mais significativas.

À minha amada filha Antonella, que com sua existência me ensinou sobre a verdadeira essência da inclusão, inspirando-me diariamente e motivando-me a buscar um mundo mais inclusivo e acessível a todos/as.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Gratidão!

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

(Abramowicz, 1997, p. 89).

GÓES, Joelma Moraes da Silva. **Inclusão Educacional de Escolares da Educação Especial em um Instituto Federal**: uma análise histórica (2008-2018). 152p. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE-UNESP/FFC-Marília, Marília, 2024. Orientadora: Profª Dra. Rosane Michelli de Castro.

RESUMO

Esta dissertação é decorrente de pesquisa desenvolvida com o objetivo central de realizar uma análise histórica sobre as possíveis adequações no sistema de ensino do Instituto Federal do Pará - IFPA campus Abaetetuba, voltados para a inclusão dos/das escolares com Transtorno do Espectro Autista - TEA, no período de 2008 a 2018. Esse recorte temporal foi escolhido, considerando a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo 2018 o marco de uma década de atuação da referida instituição. Ainda, foram objetivos específicos da pesquisa: identificar e sistematizar, mediante uma “nova repartição cultural” (Certeau, 1979, p.30), as fontes localizadas e reunidas para uma história sobre a inclusão de escolares da Educação Especial no campus; identificar e analisar aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil; e identificar e analisar no Projeto Político Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos elementos que indicam adequações pedagógicas, de infraestrutura e humanas favorecedoras de práticas inclusivas utilizadas para a comunidade acadêmica com TEA, entre 2012 e 2018. A necessidade de compreender a trajetória histórica de implantação e efetivação, ou não, de processos de inclusão dos/das escolares com TEA no ambiente acadêmico se dá em virtude do crescente número de pessoas diagnosticadas com autismo e que tendem, a cada ano, a acessar os serviços públicos de educação. Ainda, o interesse da pesquisadora emerge a partir do seu “lugar” (Certeau, 1979, p.18) social e institucional, mãe de uma criança diagnosticada com autismo, docente na instituição em análise, membro integrante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do campus e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-UNESP, cujo foco é a investigação da história das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil. Trata-se de resultados de pesquisa histórica, quanto à abordagem, documental e bibliográfica, quanto às fontes, considerando que o *corpus* da investigação serão os documentos legais produzidos pelo IFPA/Abaetetuba, no recorte temporal da pesquisa, além da bibliografia localizada sobre a temática. Como resultados destaca-se que, embora haja um esforço do campus em adequar os seus documentos orientadores às exigências legais de inclusão, desafios substanciais permanecem, especialmente no que diz respeito à completa absorção e implementação dessas diretrizes para escolares no espectro autista. A revisão dos documentos que norteiam as atividades da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e os Projetos Pedagógicos de Cursos, revela uma abordagem incipiente no que se refere à inclusão desses/as estudantes. Observa-se uma ausência de políticas, programas ou estratégias expressamente elaboradas para o suporte pedagógico de alunos/as com TEA, sendo a única ação direcionada a esse grupo uma oficina realizada pelo NAPNE em 2016.

Palavras-chave: História da educação. Educação inclusiva. Transtorno do espectro autista. Adequações legais para a inclusão. Instituto Federal do Pará.

ABSTRACT

This dissertation stems from research aimed at conducting a historical analysis of potential adaptations in the educational system of the Federal Institute of Pará - IFPA, Abaetetuba campus, focusing on the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from 2008 to 2018. This time frame was chosen considering the implementation of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, with 2018 marking a decade of the institution's operation. The specific objectives of the research were to identify and systematize, through a "new cultural partition" (Certeau, 1979, p.30), the sources located and gathered for a history of the inclusion of students from Special Education at the campus; identify and analyze prescriptive aspects for inclusion in Brazil; and identify and analyze elements in the Pedagogical Political Project and in the Pedagogical Projects of the Courses indicating pedagogical, infrastructural, and human adaptations conducive to inclusive practices used for the academic community with ASD, between 2012 and 2018. The need to understand the historical trajectory of the implementation and effectiveness, or lack thereof, of inclusion processes for students with ASD in the academic environment arises due to the increasing number of people diagnosed with autism who tend, each year, to access public education services. Additionally, the researcher's interest emerges from her "place" (Certeau, 1979, p.18) in social and institutional terms, as a mother of a child diagnosed with autism, a faculty member at the institution under analysis, a member of the Special Educational Needs Support Center (NAPNE) of the campus, and a member of the HiDEA-Brazil Study and Research Group at the "Júlio de Mesquita Filho" State University of São Paulo (UNESP), whose focus is the investigation of the history of school and academic disciplines in Brazil. These are results of historical research, both documentary and bibliographical in approach, considering that the corpus of the investigation will be the legal documents produced by IFPA/Abaetetuba during the research period, as well as the bibliography located on the topic. As results, it is highlighted that, although there is an effort by the campus to adapt its guiding documents to the legal requirements of inclusion, substantial challenges remain, especially regarding the full absorption and implementation of these guidelines for students on the autism spectrum. The review of the documents guiding the institution's activities, such as the Pedagogical Political Project and the Pedagogical Projects of Courses, reveals an incipient approach regarding the inclusion of these students. There is an absence of policies, programs, or strategies expressly developed for the pedagogical support of students with ASD, with the only action directed at this group being a workshop held by NAPNE in 2016.

Keywords: History of education. Inclusive education. Autism spectrum disorder. Legal adaptations for inclusion. Federal Institute of Pará.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do município de Abaetetuba-PA.....	54
Figura 2 - Prédio da Escola de Trabalho e Produção do Pará (ETPP), local inicial das atividades acadêmicas do campus antes de sua evolução para IF. Ano 2007.....	61
Figura 3 - Visão parcial do IFPA campus Abaetetuba (2024).....	64
Figura 4 - Mapa de abrangência IFPA campus Abaetetuba.....	68
Figura 5 - Ação desenvolvida pelo NAPNE em atenção a situação de uma escolar com deficiência auditiva (2014).....	104
Figura 6 - V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação (2015).....	104
Figura 7 - Atendimento do NAPNE a um aluno com deficiência visual (2016).....	105
Figura 8 - Seminário realizado pelos/as escolares do curso de Biologia na integralização da disciplina de Libras (2016).....	105
Figura 9 - I Seminário Setembro Azul (2016).....	105
Figura 10 - I Seminário Setembro Azul (2016) - Arte digital.....	105
Figura 11 - I <i>Workshop</i> de Inclusão no Ensino de Química.....	105
Figura 12 - Oficina Deficiência Intelectual (2017).....	105
Figura 13 - 2º Seminário Setembro Azul (2017) - Arte digital.....	106
Figura 14 - Formação Continuada – Libras básico II (2017).....	106
Figura 15 - II Seminário Setembro Azul.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - “Uma nova repartição cultural” para o desenvolvimento da pesquisa.....	23
Quadro 2 - Documentos produzidos pelo IFPA campus Abaetetuba.....	27
Quadro 3 - Lista de Registros Visuais.....	31
Quadro 4 - Ações Inclusivas no IFPA campus Abaetetuba.....	104

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CDC	Centro de Controle de Doenças e Prevenção
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DEPEPI	Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós-Graduação e Inovação
DG	Diretora Geral
DOU	Diário Oficial da União
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETPP	Escola de Trabalho e Produção do Pará
EUA	Estados Unidos
HiDEA	História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPA	Instituto Federal do Pará
IF	Instituto Federal
IN	Instrução Normativa
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MSI	Manutenção e Suporte em Informática
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAM	Plano Anual de Metas

PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Rede EPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAAI	Setor de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TAE	Técnico Administrativo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 UMA “NOVA REPARTIÇÃO CULTURAL” PARA UMA HISTÓRIA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ- IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA (2008- 2018).....	21
2.1 Leis, Decreto e Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – Diário Oficial da União - D.O.U.....	24
2.2 Documentos elaborados pelo IFPA campus Abaetetuba na implementação de uma Educação Inclusiva.....	27
2.2.1 Projeto Político Pedagógico – PPP (2017 aos dias atuais - 2024).....	28
2.2.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs (2013-2018)	28
2.2.3 Documentos que tratam de atividades realizadas pelo NAPNE.....	29
2.2.4 Traços Identitários: a história do IFPA no município de Abaetetuba.....	30
3 ASPECTOS PRESCRITIVOS EM DIÁLOGO COM CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS: a inclusão nos espaços escolares.....	32
3.1 Aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil: um diálogo com a literatura	32
3.2 Da invisibilidade à inclusão - A história do autismo e o impacto da Lei Berenice Piana.....	46
4 INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA: espaço que acolhe/acolheu os projetos de inclusão.....	52
4.1 Abaetetuba: a importância estratégica do IFPA.....	53

4.2 A trajetória do Instituto Federal em Abaetetuba.....	57
4.2.1 Campus Abaetetuba: história e metas educacionais no Baixo Tocantins.....	59
4.2.2 Organização Institucional e Perfil Identitário do campus Abaetetuba.....	65
4.3 Políticas de Inclusão no IFPA Abaetetuba: uma análise.....	70
4.3.1 Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico: análise e considerações.....	71
4.3.1.1 O PPP e o Atendimento Educacional Especializado.....	72
4.3.1.2 O PPP e a Formação Continuada de Professores/as.....	75
4.3.1.3 O PPP e a Adequação Curricular para o público-alvo da Educação Especial.....	79
4.3.1.4 O PPP e a Participação da Família.....	81
4.3.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs.....	84
4.3.2.1 Educação Inclusiva: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos no IFPA campus Abaetetuba.....	85
4.3.3 As iniciativas do NAPNE para uma educação acessível.....	95
4.3.3.1 Iniciativas inclusivas por meio de documentos oficiais.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
LISTA DE ANEXOS.....	122

1 INTRODUÇÃO

As mudanças paradigmáticas recentes, acompanhadas do reconhecimento da Educação Inclusiva como um elemento fundamental nas políticas educacionais, incumbem aos órgãos governamentais a responsabilidade de impulsionar mudanças substanciais no sistema de ensino. Essa iniciativa visa assegurar que todos/as os/as escolares tenham oportunidades de acesso equitativas, levando em consideração suas singularidades individuais, e promovendo o reconhecimento da diversidade como um princípio inerente ao ambiente escolar.

O movimento em prol da inclusão escolar ganhou força na década de 1990, particularmente a partir de 1994 com a divulgação da Declaração de Salamanca sobre *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Esse documento promoveu a ideia de que os indivíduos com necessidades educacionais especiais deveriam ser integrados nas escolas de ensino regular, com o objetivo de romper com um paradigma de segregação e exclusão que persistiu por décadas na história da Educação Especial em nosso país, bem como em diversas nações ao redor do mundo. Este avanço também foi impulsionado pela promulgação de leis destinadas a garantir o desenvolvimento integral das pessoas, buscando eliminar toda e qualquer forma de discriminação. Dentre essas legislações, merecem destaque a Constituição Federal da República de 1988, ao estabelecer a educação como um direito universal, garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um princípio fundamental (Brasil, CF, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, pioneira ao incluir um artigo específico sobre a Educação Especial, contribuindo significativamente para a inclusão escolar ao reconhecer o direito à diferença, promovendo o pluralismo e a tolerância (Brasil, 1996); a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com uma vigência de dez anos, estabelecendo metas e diretrizes para a educação (Brasil, 2001c); as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001, que definiu políticas para a Educação Inclusiva e sua aplicação (Brasil, 2001d); a criação, em 2003, pelo Ministério da Educação - MEC, do Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, cujo objetivo era formar professores/as para atuar na promoção da educação inclusiva (Brasil, 2006); e a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em colaboração com o Ministério da Justiça, a Unesco e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, demonstrando o compromisso com a educação baseada nos princípios dos direitos humanos (Brasil, 2007c).

Nesse mesmo contexto, foi criada a Política Nacional da Educação Especial com foco na Educação Inclusiva. Essa política visa assegurar a inclusão e a oportunidade de aprendizado para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo que todos/as recebam atendimento sem distinção (Brasil, 2008a). Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE e suas diretrizes práticas (Brasil, 2011). Ambos os instrumentos legais têm como objetivo cumprir o princípio constitucional da igualdade de oportunidades para acesso, permanência e progresso nos níveis mais elevados de ensino, reafirmando, assim, as políticas públicas de acessibilidade que estavam sendo implementadas no Brasil até então.

Ainda no caminho da ampliação legal em favor da inclusão foi instituída a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Conhecida como Lei Berenice Piana, esta legislação, em seu parágrafo 2º do artigo 1º, estabelece que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), conferindo, assim, a essas pessoas os direitos e garantias previstos pela legislação. Ademais, esta legislação também estabeleceu orientações para abordar o tema do autismo no âmbito governamental e estipulou prerrogativas particulares para os indivíduos afetados pelo transtorno. Esses direitos englobam a garantia de acesso a serviços de saúde que satisfaçam integralmente suas demandas, assim como o reconhecimento do direito a um acompanhamento especializado para estudantes com TEA matriculados em escolas públicas, mediante a comprovação da necessidade de auxílio.

Recentemente, o dispositivo legal foi alterado por meio da Lei nº 13.977/2020 - Lei Romeo Mion, a fim de instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - CIPTEA, em seu artigo 3º-A que dispõe:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020a).

Para exemplificar avanços legais recentes relacionados ao acesso à educação, destacam-se as seguintes medidas: a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação ressalta o papel das instituições de ensino na "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em

instituições de ensino" (Brasil, 2015, Art. 28, Alínea V). Além disso, a Lei nº 13.409, promulgada em 28 de dezembro de 2016, estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência - PCDs em cursos de nível médio e superior oferecidos por instituições federais de ensino (Brasil, 2016). Ressalta-se uma decisão importante do Supremo Tribunal Federal – STF obtida por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 6590 (Brasil, 2020c), que resultou na suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502, emitido em 30 de setembro de 2020, durante a gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (Brasil, 2020b). Este decreto favorecia o retorno de um sistema segregacionista na Educação Especial, propondo o incentivo para o estabelecimento de escolas e classes especializadas para escolares com necessidades específicas. Tal medida poderia fundamentar políticas públicas que enfraquecessem a obrigação de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos/as com altas habilidades/superdotação no ensino regular, um modelo que foi comum até aproximadamente a década de 1970 no Brasil.

Nesse contexto, é possível verificar que o processo de implantação de uma efetiva educação inclusiva de escolares com deficiência nas instituições de ensino regulares, especificamente os que são acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista, foco da pesquisa da qual esta dissertação é decorrente, vem dando grandes saltos nos últimos anos, devido a ampla regulamentação e proteção legal dada a esse grupo de indivíduos. Contudo, a simples previsão legal parece ainda não ser suficiente. No que diz respeito à educação, muitos direitos ainda são violados a esse público, impactando significativamente no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Diante dessa realidade, um passo inicial para efetivar os processos inclusivos das pessoas com TEA envolve a adequação das instituições conforme seus planos regulatórios, alinhando-se às regulamentações que refletem os avanços alcançados, ainda que em termos legais.

Dessa forma, a problematização que impulsionou a concepção de um estudo sobre essa temática surge das seguintes indagações: No Instituto Federal do Pará - IFPA campus Abaetetuba, os documentos orientadores dos processos que regulam os cursos passaram pelas adequações exigidas por lei para a inclusão das pessoas com TEA, de maneira, ao menos legal, a romper com paradigmas segregacionistas e excludentes? Ou, ainda se observa, mediante os documentos produzidos pela instituição, elementos que apenas são mecanismos legais de exclusão? A necessidade de compreender a trajetória histórica de implantação e efetivação, ou não, de processos de inclusão de estudantes com TEA no ambiente acadêmico se dá em virtude do crescente número de pessoas diagnosticadas com autismo e que tendem, a cada ano, a acessar os serviços públicos de educação.

De acordo com informações provenientes do Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos Estados Unidos - CDC/EUA, a prevalência de indivíduos com autismo tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Em 2004, o relatório divulgado pela agência norte-americana indicava que 1 em cada 166 pessoas era afetada pelo TEA. No entanto, segundo dados publicados pelo CDC¹ em março de 2023, 1 em cada 36 crianças de 8 anos é afetada pela condição, o que significa 2,8% daquela população. Além disso, um estudo mais abrangente, realizado em julho de 2022 pela revista médica *Jama Pediatrics*², que contou com 12.554 participantes e dados coletados entre 2019 e 2020, revelou uma prevalência de autismo nos EUA em que a condição afeta 1 a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos. No mesmo ano, o CDC divulgou um estudo sobre o transtorno em adultos, estimando que 2,2% da população norte americana, acima de 18 anos, esteja no espectro autista³. Esses dados, referentes ao ano de 2017, representam aproximadamente 5,5 milhões de autistas (Revista Autismo, 2023).

É importante ressaltar que a Organização Mundial da Saúde - OMS considera os números do CDC como um indicador válido para todas as nações, uma vez que não há critérios unificados que identifiquem razões culturais ou geográficas para a predominância dessa condição, além de que o país é o qual lidera em pesquisas sobre a prevalência de autismo, com 26 publicações de 1970 a 2018 (Revista Autismo, 2023).⁴

No caso dos números sobre autismo no Brasil, embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE não dispore de informações sobre a quantidade de pessoas com autismo no território brasileiro, no Censo de 2022, o IBGE adicionou, pela primeira vez, uma questão sobre autismo ao seu Questionário de Amostra⁵, que é um instrumento mais detalhado e aplicado a uma porção menor da população (11%). A previsão é de que os resultados finais do Censo sejam divulgados até 2025.

¹ O estudo está disponível em https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w

² O estudo está disponível em https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2793939?guestAccessKey=e014e9ee-c3c5-48a1-af14-58a30ca676cc&utm_source=For_The_Media&utm_medium=referral&utm_campaign=ftm_links&utm_content=tfl&utm_term=070522

³ O estudo está disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9128411/>

⁴ O *site* Spectrum News, especializado em autismo e ciência, nos EUA, disponibiliza um mapa *online* que apresenta os principais estudos científicos sobre prevalência de autismo publicados mundialmente. O mapa está disponível em

https://prevalence.spectrumnews.org/?min_yearpublished=&max_yearpublished=&yearsstudied_number_min=&yearsstudied_number_max=&min_samplesize=&max_samplesize=&min_prevalenceper10000=&max_prevalenceper10000=&studytype=&keyword=&timeline_type=published&meanincome=&education=

⁵ A pergunta formulada foi: "Você já foi diagnosticado (a) com autismo por algum profissional de saúde?", com as opções de resposta sendo "sim" ou "não".

Segundo Fombonne (2019), em seu artigo sobre desenvolvimento humano, publicado na Revista *Psicologia: Teoria e Prática*, na seção especial sobre transtorno do espectro autista,

Em um estudo vietnamita, Hoang e colaboradores (2019) relataram uma prevalência de 0,75% entre 277 crianças de 18 a 30 meses rastreadas com o M-CHAT e acompanhadas com avaliações diagnósticas. Surpreendentemente, os autores relataram prevalências de 0,77% em 18-23 meses e de 0,74% em 24-30 meses; Esse achado é atípico, pois seria de se esperar que a prevalência fosse muito maior em crianças mais velhas. Os dados da pesquisa não foram adequadamente ponderados com base nos resultados da fase de triagem, o que dificulta a interpretação dos resultados. O CDC divulgou recentemente as primeiras estimativas de prevalência para a população dos EUA de crianças de quatro anos pesquisadas em 2010, 2012 e 2014 (Christensen et al., 2019). Quanto às pesquisas entre crianças mais velhas, houve uma enorme variabilidade entre as estimativas específicas do local, que variou de 0,81% (Missouri, 2012) a 2,84% (New Jersey, 2014), uma variação de 3,5 vezes. No geral, a prevalência foi de 1,70% para a definição baseada no DSM-IV, 20% maior do que a estimativa de 1,41% derivada do DSM 5. Considerando que a idade média ao diagnóstico nos EUA é de cerca de 48 meses, esses números altos entre as crianças de 4 anos são intrigantes! (p. 412, tradução da autora).⁶

É importante considerarmos que, segundo Fombonne (2019, p. 412), “as pesquisas geralmente se concentraram em crianças em idade escolar, pois, além do fato que, “até os 8 anos de idade, os diagnósticos podem ser verificados e validados com instrumentos e métodos robustos”, essa é uma idade obrigatória para escolarização na maioria dos países, após os seis anos de idade, o que permite que quadros de amostragem mais abrangentes sejam usados pelos/as pesquisadores/as (p. 412, traduções da autora).⁷

As projeções dos EUA são comumente usadas como base para estimativas mundiais. A partir da prevalência observada no país norte americano, é possível que aproximadamente 5,997 milhões de brasileiros/as estejam dentro do espectro autista. Diversos elementos podem explicar esse aumento percebido, como o crescimento da conscientização sobre o TEA, a

⁶ In a Vietnamese study, Hoang *et al.* (2019) reported a prevalence of 0.75% among 277 children aged 18 to 30 months screened with the M-CHAT and followed-up with diagnostic assessments. Surprisingly, the authors reported prevalences of 0.77% in 18-23 months old and of 0.74% among 24-30 months old; this finding is atypical as one would expect the prevalence to be much higher in older children. Survey data were not weighted appropriately based on the screening phase results, which make the results difficult to interpret. The CDC released recently first prevalence estimates for the US population of children age four surveyed in 2010, 2012, and 2014 (Christensen et al., 2019). As for surveys among older children, there was a huge variability across site-specific estimates that ranged from 0.81% (Missouri, 2012) to 2.84% (New Jersey, 2014), a 3.5 fold variation. Overall, the prevalence was 1.70% for DSM-IV based definition, 20% higher than the 1.41% estimate derived from DSM 5. Considering that the average age at diagnosis in the US is around 48 months, these high figures among 4-year olds are puzzling.

⁷ Surveys have generally focused on school-age children. There are reasons why this is a good sampling choice. By the age of 8, diagnoses can be verified and validated with robust instruments and methods. At lower ages, some children will be missed since the age of diagnosis is often delayed up to primary school entry. At older ages, some improvements in milder forms of the autism phenotype can pose difficulties for diagnostic confirmation. More importantly, a reason to focus on primary school age is that, in most countries, school attendance is compulsory after the age of six, which allows comprehensive sampling frames to be used by survey researchers (Fombonne, 2019, p. 412).

ampliação dos critérios de diagnóstico, a evolução das ferramentas diagnósticas e o aperfeiçoamento na divulgação das informações (Revista Autismo, 2023).

Diante desse cenário, de um “lugar” institucional (Certeau, 1979, p. 18), como docente do Instituto Federal do Pará – campus Abaetetuba, mãe de uma criança diagnosticada com autismo, e, desde 2019, integrante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, busquei compreender as ações e concepções circundantes nesse Instituto e, então, desde 2022, passei a desenvolver pesquisa junto a um espaço de produção científica, o Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil - História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas, sob a coordenação da professora doutora Rosane Michelli de Castro, a qual é minha orientadora nesta pesquisa.

Para conduzir uma investigação histórica sobre a Educação Inclusiva de escolares da Educação Especial em um Instituto Federal de Educação, é essencial considerar esse papel desta pesquisadora, pois o seu envolvimento direcionou o curso da pesquisa. Para Certeau (1979), toda pesquisa histórica está articulada a um “lugar de onde se fala”. É em função desse lugar social, institucional dos sujeitos que se “instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os *dossiers* e as indagações relativas aos documentos” (Certeau, 1979, p. 18).

Delineei como objetivo central das investigações realizar uma análise histórica sobre as possíveis adequações no sistema de ensino do IFPA campus Abaetetuba, voltados para a inclusão dos/das escolares com TEA, no período de 2008 a 2018. Ainda, foram objetivos da pesquisa: identificar e sistematizar, mediante “uma nova repartição cultural” (Certeau, 1979, p.30), as fontes localizadas e reunidas para uma história sobre a inclusão de escolares da Educação Especial em um Instituto Federal de Educação do Estado do Pará, a saber, no IFPA campus Abaetetuba, entre 2008-2018; identificar e analisar aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil, em diálogo com as contribuições científicas para a efetivação desses aspectos prescritivos, ou seja, para a inclusão “real” nos espaços escolares; e identificar e analisar no Projeto Político Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos elementos que indicam adequações pedagógicas, de infraestrutura e humanas favorecedoras de práticas inclusivas utilizadas para a comunidade acadêmica com TEA, entre 2012 e 2018.

O campus Abaetetuba, *locus* da pesquisa, é uma instituição de Educação Básica, Profissional e Superior, da Rede Federal de Ensino, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de ensino presencial. Localizada na zona urbana do município de Abaetetuba, estado do Pará, a instituição faz parte de um conjunto de 18 *campi*

que compõem a Rede IF⁸ no estado, tendo como área de influência os municípios de Abaetetuba, Barcarena, Moju, Tailândia, Acará e Igarapé-Miri, localizados na região do Baixo Tocantins.

Com quinze anos de atuação no município, a instituição atualmente oferta os cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), cursos técnicos subsequentes e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, abrangendo 1.764 estudantes, distribuídos em diferentes níveis de ensino, incluindo 547 no Ensino Médio integrado, 1.045 em cursos subsequentes, 149 em cursos de graduação e 23 em cursos de pós-graduação. Dentre esses/as escolares, 37 apresentam algum tipo de deficiência, como transtorno do espectro autista, surdez profunda, deficiência intelectual, cegueira, deficiência física, paralisia cerebral, miotonia congênita, entre outras. Uma parcela significativa dos/das estudantes se autodeclararam pardos/as (79,95%), seguidos por brancos/as (9,93%), pretos/as (9,00%), amarelos/as (0,81%) e indígenas (0,31%). A maior parte dos/as alunos/as (69,5%) encontra-se na faixa etária de 15 a 24 anos, constituindo predominantemente adolescentes e jovens. Além disso, 63,31% do público estudantil declara possuir uma renda abaixo de meio salário mínimo (IFPA, Abaetetuba, Relatório de Gestão 2021).

A metodologia empregada na seleção das fontes para a composição do *corpus* da pesquisa remete, como mencionado, à posição ocupada pela pesquisadora, abrangendo aspectos tanto pessoais quanto profissionais. Minha trajetória, marcada especialmente pela maternidade de uma criança diagnosticada com autismo, exerceu uma influência inegável na seleção dos documentos para esta pesquisa. Ao receber o diagnóstico de minha filha, fui inundada por uma mistura de questionamentos, anseios e medos sobre o seu futuro e sobre como eu poderia ajudá-la a enfrentar os desafios que viriam pela frente. Como mãe, ansiava por oferecer a ela todas as oportunidades possíveis para crescer e se desenvolver, mas, inicialmente, sentia-me perdida diante da imensidão do desconhecido.

No entanto, essa mesma sensação de vulnerabilidade e incertezas foi o que me impulsionou a buscar respostas. Mergulhei na leitura de livros, artigos acadêmicos e recursos *online*, ávida por compreender melhor o autismo e por encontrar formas de auxiliar minha menina a prosperar em um mundo que, muitas vezes, parecia estranho e desafiador para ela.

À medida que me aprofundava nesse universo de conhecimento, uma questão começou a ecoar em minha mente: como seria a jornada educacional de minha filha em um ambiente

⁸ A abreviação "IF" corresponde a Instituto Federal. Consequentemente, com o objetivo de reduzir o uso da denominação "IFPA Campus Abaetetuba", ocasionalmente empregar-se-á a expressão "IF Abaetetuba" para fazer referência à instituição.

acadêmico convencional? Seria possível garantir uma educação inclusiva, capaz de atender às suas necessidades individuais e prepará-la para um futuro pleno e independente? Foi assim que a pesquisa sobre a inclusão educacional de escolares da Educação Especial em um Instituto Federal começou a ganhar forma. A necessidade premente de compreender as políticas e práticas de inclusão educacional não apenas se tornou um interesse acadêmico, mas também uma missão pessoal. Essa familiaridade com as leis, que dá a impressão de que este trabalho versa sobre políticas públicas, surge como resultado direto do meu anseio por encontrar respostas que satisfizessem minhas dúvidas.

Além disso, minha trajetória profissional desempenhou um papel crucial nesse processo de pesquisa. Como docente no IF Abaetetuba, também mencionado, uma instituição que abriga um corpo discente diversificado, incluindo escolares com TEA, e por meio de meu envolvimento no NAPNE, não apenas tive acesso facilitado a diversas fontes relacionadas ao autismo, mas também me proporcionou uma familiaridade com os documentos e estudos existentes.

Essa vivência cotidiana com as realidades do espectro autista, aliada à minha posição dentro do contexto acadêmico, me permitiu estabelecer conexões significativas com colegas de trabalho que possuíam vasta experiência no campo da Educação Especial e inclusiva. Estes colegas não apenas compartilharam seus conhecimentos e perspectivas, mas também abriram portas para fontes de informação que poderiam não ter sido acessadas de outra maneira. Por meio dessas conexões, pude consultar acervos pessoais que não estavam disponíveis nos registros oficiais, aprimorando assim a pesquisa e contribuindo para uma compreensão mais profunda das iniciativas de inclusão educacional no Instituto Federal.

A partir disso, minhas investigações caracterizaram-se como documentais e bibliográficas, cujas fontes foram estruturadas em três categorias distintas, estabelecidas principalmente com base no conhecimento pré-existente da investigadora acerca desses documentos. O primeiro grupo consiste em quatro documentos externos à instituição, denominados documentos prescritivos, os quais foram adquiridos por meio de pesquisas *online* em portais do governo brasileiro, abrangendo duas leis, um decreto e uma política nacional. Estas fontes estabelecem a base legal e normativa da pesquisa, sendo essenciais para entender o quadro regulatório e as diretrizes políticas que regem a Educação Especial e a inclusão no Brasil. Ao analisar esses documentos, a pesquisa pode compreender elementos do contexto das adequações e iniciativas do Instituto Federal de Abaetetuba no que se refere a Educação Inclusiva para pessoas com deficiência dentro do âmbito legal. Para subsidiar as análises dos documentos, foi reunido, também num conjunto, fontes de natureza bibliográfica, acerca dos

conceitos sobre educação e educação inclusiva. Essas fontes não apenas aprofundam a compreensão dos conceitos essenciais ligados à inclusão educacional, mas também possibilitam a constituição de um quadro teórico-metodológico capaz de subsidiar a análise e interpretação dos dados e informações documentais, promovendo uma visão ampla e aprofundada sobre educação inclusiva no campo acadêmico-científico. Porém, não o apresento em “Uma Nova Repartição Cultural”, considerando que ela remete a uma nova reorganização das fontes documentais localizadas, reunidas e sistematizadas pela pesquisadora, no sentido de “dar a ler” elementos do objeto da investigação, a partir dos objetivos propostos.

A propósito, nessa etapa de pesquisa bibliográfica, busquei por artigos, livros e documentos relevantes sobre a temática em bases de dados *online*, tais como *portal de periódicos da CAPES*, *Google Acadêmico*, *Scielo* e bibliotecas digitais especializadas em educação. Estes procedimentos são habituais tanto para os/as pesquisadores/as quanto para os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil, do qual faço parte.

Essa estratégia de busca, que incluiu descritores como “história da Educação Especial no Brasil”, “educação inclusiva – avanços e desafios”, “transtorno do espectro autista e educação”, dentre outros, facilitou a seleção inicial de publicações relevantes. Posteriormente, foi empregada a técnica de “bola de neve” (Vinuto, 2014, p. 203), ampliando a pesquisa através das referências encontradas nos documentos iniciais, o que permitiu identificar novas fontes e pesquisadores/as de interesse para o estudo.

Obras como as de Carvalho (2011), Freire (1996, 2015), Jannuzzi (2012), Libâneo (2021, 2013), Mazzotta (2011), Schmidt (2014), Mantoan (2011), dentre outras, foram selecionadas para fornecer essa perspectiva multidisciplinar, envolvendo conceitos e discussões sobre Educação Especial e inclusiva, considerando aspectos históricos, legais, políticos, práticas pedagógicas e desafios cotidianos.

Devido à indisponibilidade de algumas fontes selecionadas, tanto em acesso aberto na *internet*, quanto em bibliotecas, a pesquisadora optou pela aquisição de títulos por meio de plataformas de venda de livros digitais. Esta estratégia se destacou pela conveniência oferecida pelos livros digitais, especialmente em termos de facilidade de busca, leitura, além da possibilidade de realizar anotações e marcações de forma eficiente.

Cada obra foi escolhida por suas possibilidades de proporcionar análises sobre o processo de implementação da educação inclusiva no Brasil, com especial atenção às realidades e desafios enfrentados pelo IFPA campus Abaetetuba, visando não apenas entender as diretrizes legais implementadas em seus documentos norteadores para o público-alvo da Educação Especial, mas também contribuir para o avanço da educação inclusiva no contexto brasileiro.

Dentro do recorte temporal de 2008 a 2018, foram selecionados trinta e um documentos devido às suas importâncias para a compreensão das políticas e iniciativas educacionais adotadas no campus de Abaetetuba. Este conjunto diversificado de documentos inclui, além dos documentos prescritivos, o Projeto Político Pedagógico - PPP do campus, Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs e materiais elaborados pelo NAPNE, além de conteúdo visual como fotografias e capturas de tela.

O PPP, obtido através do Departamento de Ensino do instituto, permitiu uma análise das diretrizes que norteiam as atividades e ações da instituição; a seleção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Mecânica, Edificações, Informática e Manutenção e Suporte em Informática - MSI responde a duas necessidades principais: por um lado, esses cursos atendem a demandas estratégicas e regionais significativas da instituição, alinhando-se às expectativas da comunidade local; por outro, apresentam um desafio singular para a inclusão, por combinar a formação técnica com a Educação Básica, demandando estratégias pedagógicas inovadoras e adaptativas que podem servir como referências para a implementação de práticas inclusivas em outros níveis de ensino, inclusive nos cursos subsequentes e na graduação. Isso é particularmente pertinente no contexto do recorte temporal de 2008 a 2018, um período de transição significativa em termos de políticas educacionais inclusivas no Brasil.

Adicionalmente, documentos elaborados pelo NAPNE, como projetos, relatórios e planos anuais, foram examinados por lançarem luz sobre as operações e iniciativas específicas de inclusão no campus. Complementando a análise documental, foram selecionadas quinze imagens referentes a elementos identitários do campus e as iniciativas da instituição voltadas para a educação inclusiva, com foco especial no público da Educação Especial.

As imagens foram coletadas de diversas fontes, incluindo documentos acadêmicos, *website* da instituição, acervos pessoais, rede social e arquivos do NAPNE. Os registros foram selecionados por oferecerem indícios visuais das práticas cotidianas, iniciativas e experiências da Educação Especial que não estavam disponíveis em documentos físicos oficiais. É importante ressaltar que:

[...] desde algumas décadas, a História tem ampliado significativamente seu conceito de fontes, considerando que tudo constitui fonte para os estudos históricos. Além das fontes escritas, o vestuário, os objetos de decoração, a fotografia, utensílios em geral, etc. constituem materiais com que o historiador procura recuperar a vida dos homens do passado [...] (Mendes, 2011, p. 205).

Ressalta-se que a pesquisadora não contribuiu na elaboração de nenhum dos documentos mencionados, visto que seu ingresso como docente na instituição ocorreu no ano de 2019. As fontes selecionadas cobrem o intervalo temporal de 2008 a 2018.

Com as fontes mencionadas, foi possível estruturar a segunda seção desta dissertação, intitulada “*Uma nova repartição cultural*” para uma história sobre a inclusão educacional de escolares da Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus de Abaetetuba (2008-2018)”. Fundamentada em Certeau (1979, p.30), utilizei o termo “uma nova repartição cultural”, frequentemente associada à pesquisa histórica, no qual os sujeitos e objetos são trabalhados a partir de uma perspectiva específica, com o objetivo de transformar sua condição inicial em uma “outra repartição cultural”, segundo os objetivos a serem alcançados em uma pesquisa. Segundo Certeau (1979, p. 30), “em história, tudo começa com o gesto de *selecionar*, de reunir, de, [...] transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma”.

A terceira seção, intitulada “*Aspectos prescritivos em diálogo com contribuições científicas: a inclusão nos espaços escolares*” compreende a identificação e análise dos aspectos normativos que orientam a inclusão educacional no Brasil. Com foco nos documentos do primeiro conjunto de fontes, especialmente aqueles relacionados à legislação sobre o TEA, a pesquisa se concentra em elucidar, por meio de um diálogo entre os dispositivos legais e a literatura especializada, as dinâmicas de efetivação dessas normativas no contexto escolar. Esta análise visa, seguindo a perspectiva de Chervel (1988), identificar, posteriormente, o que foi efetivamente materializado para promover a inclusão no IF Abaetetuba. Essa seção é dividida em duas partes. A primeira examina três dispositivos legais relacionados à Educação Especial à luz de estudos especializados. Esses dispositivos incluem a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência); o Decreto nº 7.611/ 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É relevante notar que, para uma compreensão mais ampla dos aspectos sócio-educacionais, também serão considerados textos legislativos adicionais que contribuem para entender o progresso da inclusão educacional no país. O segundo momento da seção consiste em uma revisão bibliográfica sobre o TEA, juntamente com a análise da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, com ênfase no âmbito educacional. Essa abordagem busca estabelecer um diálogo com referenciais teóricos para abordagem da temática da educação inclusiva, visando compreender as complexidades da inclusão educacional desse grupo dentro do escopo da pesquisa.

Na quarta seção a análise se concentra nos documentos provenientes do segundo grupo de fontes. Intitulada “*Instituto Federal do Pará Campus Abaetetuba: espaço que*

acolhe/acolheu os projetos de inclusão”, essa seção foi subdividida em três partes distintas, cada uma com seus objetivos específicos.

A primeira e segunda subseções, da quarta seção, abordam alguns aspectos sobre o processo histórico, a organização institucional e o perfil identitário da instituição. Essa subseção tem como objetivo fornecer uma visão geral sobre os elementos identitários do campus, enfatizando sua relevância e influência na comunidade local. Essa relação intrínseca entre a identidade do campus e a comunidade circundante constitui um passo substancial para aprofundar a investigação sobre a história inclusiva do instituto e suas implicações ao longo do tempo, possibilitando uma reflexão sobre como a instituição se posicionou, do ponto de vista legal, no âmbito da Educação Inclusiva no recorte temporal da pesquisa. Na terceira subseção, o enfoque será direcionado para os documentos produzidos pelo IFPA Abaetetuba, os quais integram o segundo conjunto de fontes da “nova repartição cultural”. O objetivo primordial dessa subseção é analisar se os documentos orientadores que regulam os processos educacionais no campus Abaetetuba foram devidamente adaptados em conformidade com as diretrizes normativas estabelecidas para a inclusão de escolares acometidos pelo transtorno do espectro autista. À luz da abordagem de Chervel (1988), as análises dessa subseção, além de identificar aspectos normativos que delineiam e orientam propostas inclusivas, buscam também investigar os caminhos pelos quais essas intenções se materializam ou, em algumas circunstâncias, são negligenciadas nas políticas educacionais da instituição. Essas análises possibilitam uma reflexão mais ampla sobre a implementação de políticas inclusivas no contexto educacional do IF Abaetetuba, questões que serão abordadas nas considerações finais.

2 “UMA NOVA REPARTIÇÃO CULTURAL” PARA UMA HISTÓRIA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA (2008-2018)

Nesta seção serão apresentados os enfoques metodológicos escolhidos pela pesquisadora para o desenvolvimento de “uma nova repartição cultural”, mediante sistematização de documentos para a análise sobre a Educação Inclusiva de escolares que fazem parte do público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA campus de Abaetetuba.

A sistematização das fontes⁹ documentais apresentadas a seguir foi realizada considerando o recorte temporal da pesquisa, abrangendo os anos de 2008 a 2018. O ano de 2008 marca a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE, enquanto o ano de 2018 representa o período em que a instituição, foco da pesquisa, completa uma década de atuação. Nesse contexto, foi desenvolvida a seguinte formulação para esta seção, intitulada: *“Uma nova repartição cultural” para uma história sobre a inclusão educacional de escolares da Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus de Abaetetuba (2008-2018)*.

Fundamentada em Certeau (1979, p.30), utilizei o termo “uma nova repartição cultural”, frequentemente associada à pesquisa histórica, no qual os sujeitos e objetos são trabalhados a partir de uma perspectiva específica, para transformar sua condição inicial em uma outra/nova repartição cultural, em busca do alcance dos objetivos investigativos. Nesse processo, os sujeitos e objetos são modificados e rearranjados a partir de um "lugar" de fala do/a pesquisador/a.

Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de, dessa forma, transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física. Forma a “coleção”. [...] faz com que sejam exilados da prática para estabelecê-los como objetos “abstratos” de um saber. Longe de aceitar os “dados”, ele os constituiu. [...] (Certeau, 1979, p. 30).

Assim, a proposta de “uma nova repartição cultural” apresentada nesta seção foi desenvolvida, como mencionado no texto introdutório, a partir do meu “lugar” social e institucional. Uma investigação sobre a Educação Inclusiva de escolares da Educação Especial em um Instituto Federal de Educação, com foco na análise histórica, requer a consideração do papel ocupado por esta pesquisadora, uma vez que essa posição determina o desenvolvimento da pesquisa. É sobre esta ótica que Certeau (1979, p. 18) evidencia a compreensão da “história como uma operação [...] compreendê-la com relação entre um lugar [...] e procedimentos de análise. É admitir que a história faz parte da realidade da qual trata, e que essa realidade pode ser captada ‘enquanto atividade humana’”.

Nessa perspectiva, os resultados obtidos são apresentados, no quadro 1, a seguir:

⁹ “Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história (BARROS, 2019, p.15).

Quadro 1- “Uma nova repartição cultural” para o desenvolvimento da pesquisa.

FONTES DA PESQUISA	n.
1º conjunto de fontes – Documentos prescritivos das Políticas Nacionais para a Educação Especial	
Leis (2012-2015) Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência);	2
Decreto (2011) Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado).	1
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008)	1
Total parcial 1	4
2º conjunto de fontes – Documentos elaborados pelos sujeitos da instituição / Material identitário do Instituto	
Projeto Político Pedagógico – PPP Campus Abaetetuba (2017)	1
Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs (2013-2018)	4
Projeto de Inclusão IFPA Campus Abaetetuba (2011)	2
Projeto “Kit Molecular” (2017)	
Relatório de ações desenvolvidas pelo NAPNE (2012)	1
Ações propostas pelo NAPNE (2013)	1
Plano Anual de Metas NAPNE (2017)	1
Memorandos emitidos pelo NAPNE	2
Registros Visuais	15
Total parcial 2	27
Total Geral	31

Fonte: elaboração da pesquisadora (2024).

Pode-se constatar a existência de, pelo menos, dois conjuntos de fontes: o primeiro é composto por quatro fontes produzidas externamente à instituição, os denominados documentos prescritivos; e o segundo conjunto abrange vinte e sete fontes, incluindo documentos normativos elaborados internamente pelo campus, bem como quinze registros visuais que fornecem uma visão panorâmica do ambiente e da cultura institucional, bem como registros que evidenciam as iniciativas da instituição voltadas para a educação inclusiva, com foco especial no público-alvo da Educação Especial.

Inicialmente, procedi à identificação e coleta de todos os documentos relacionados aos diversos aspectos abordados na temática desta investigação, e que pudessem contribuir para as análises a que esta pesquisadora se propõe. As buscas por essas fontes aconteceram por meio de pesquisas *online* em portais, bases de dados, *site* institucional e em setores da instituição pesquisada. Alguns documentos foram identificados a partir de consultas informais a servidores/as que trabalham no campus desde o início de sua implementação, e que disponibilizaram, por meio de seu acervo pessoal, materiais que não foram encontrados em departamentos da instituição como Biblioteca, Secretaria Acadêmica, Departamento de Ensino e *site* institucional.

Após esta introdução, as fontes serão apresentadas nos subtópicos subsequentes, iniciando pelo primeiro conjunto composto por Leis, Decreto e Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, todos extraídos do Diário Oficial da União - D.O.U.

2.1 Leis, Decreto e Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Diário Oficial da União - D.O.U.

Neste segmento, disponibilizamos um conjunto de fontes¹⁰ composto por quatro documentos oficiais, obtidos através de consultas ao Diário Oficial da União e ao Portal do Ministério da Educação.

Os documentos oficiais tratam-se de duas leis federais, um decreto presidencial e uma Política Nacional de Educação Especial, elaborada pelo MEC. Nesse contexto, foram realizadas, inicialmente, diversas pesquisas em bases de dados e *websites online* que me fornecessem informações sobre as bases legais que sustentam a Educação Especial no país, a partir da perspectiva da legislação brasileira, e dentro do recorte temporal da pesquisa.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, é uma importante fonte documental que tem grande relevância para as discussões deste trabalho. Essa lei é considerada um marco para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, por estabelecer princípios, diretrizes e normas visando a promoção da igualdade de oportunidades, participação social e autonomia dessas pessoas (Brasil, 2015).

A relevância desta fonte no processo de análise sobre o percurso que o campus Abaetetuba adotou ao longo de uma década, em relação à inclusão de escolares da Educação Especial, é significativa. Por meio deste documento é possível analisar a trajetória da instituição em relação à inclusão desse público-alvo à luz dessa lei, e avaliar como ela foi incorporada à política educacional da instituição.

A Lei nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012 e mais conhecida como Lei Berenice Piana¹¹, que versa sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, representou um acontecimento histórico de grande

¹⁰ As fontes selecionadas estão parcialmente incorporadas aos Anexos, ao final do trabalho, visando otimizar a fluidez da leitura.

¹¹ Berenice Piana, mãe de um filho no espectro autista, é uma ativista incansável pelos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Sua luta e dedicação foram fundamentais na concepção e na aprovação da legislação que hoje carrega seu nome, em reconhecimento ao seu empenho e contribuição. A trajetória de Berenice Piana ilustra a força da ação coletiva e da defesa por parte das famílias na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

importância na luta pelos direitos das pessoas com autismo no Brasil, assegurando-lhes acesso a serviços de saúde, educação e assistência social, fomentando a inclusão social e combatendo a discriminação. A lei ainda determinou que pessoas acometidas pelo transtorno fossem consideradas, para todos os fins legais, pessoas com deficiência, o que não estava previsto na legislação brasileira anteriormente (Brasil, 2012).

Esta fonte de pesquisa é particularmente significativa para o estudo, dado o desafio apresentado pela legislação atual diante do aumento de diagnósticos de autismo, ano a ano. Esse crescimento tem levado a uma demanda cada vez maior pelo acesso a serviços públicos de educação, exigindo adequações e respostas eficazes do sistema educacional frente às necessidades específicas desse grupo.

Em consonância com o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa, outro documento de significativa relevância é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Este decreto é uma norma que estabelece diretrizes e orientações para a oferta de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre as principais disposições do documento, destacam-se a garantia de atendimento educacional especializado gratuito e de qualidade, em todas as etapas da Educação Básica, nas escolas públicas e privadas; a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, equipadas com recursos pedagógicos e tecnológicos, para o atendimento educacional especializado; a necessidade de elaboração de Planos Educacionais Individualizados - PEIs, que levem em conta as necessidades e potencialidades de cada aluno/a; a formação continuada de professores/as e demais profissionais da educação, visando à ampliação de suas competências para o atendimento às pessoas com deficiência (Brasil, 2011).

Ao utilizá-lo como fonte documental de pesquisa, o referido decreto contribui para uma análise sobre como a política de inclusão veio sendo implementada ao longo de uma década de funcionamento do campus (2008-2018), possibilitando verificar se houve a oferta de AEE gratuito e de qualidade, a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, a elaboração de Planos Educacionais Individualizados, entre outras determinações estabelecidas no documento, considerando o período delimitado para esta investigação.

Durante muito tempo, prevaleceu a compreensão de que a Educação Especial deveria funcionar de forma isolada em relação ao sistema educacional convencional. Essa perspectiva exerceu um impacto na trajetória desse campo educacional, levando a abordagens que priorizavam as questões ligadas às deficiências, relegando as considerações pedagógicas mais

amplas a segundo plano. No entanto, ao longo das últimas décadas, avanços na área da educação e o fortalecimento dos direitos humanos têm desencadeado mudanças substanciais em legislações e estratégias pedagógicas, resultando na reconfiguração dos sistemas de ensino regulares e especializados. Foi em 1994, por meio da Declaração de Salamanca, que se estabeleceu o princípio fundamental de que todas as escolas de ensino regular deveriam proporcionar educação inclusiva a todos/as os/as alunos/as, erradicando qualquer forma de segregação (Brasil, 1994a).¹²

No ano de 2008, foi implementada, por meio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política, que aborda questões fundamentais intimamente ligadas ao escopo desta investigação, estabelece como objetivos:

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

Sendo assim, a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento fundamental para entendermos o processo de inclusão de escolares com deficiência no Brasil, por propor uma série de ações e medidas que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso desse público em escolas regulares. Essa fonte de pesquisa pode contribuir sobremaneira para a análise de como essas ações e medidas foram implementadas na trajetória de dez anos de atuação da instituição pesquisada, podendo trazer indícios sobre a forma como o Instituto abordou a Educação Inclusiva no decorrer desse período.

Os documentos apresentados desempenham um papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, ao atuarem como pilares que sustentam a análise e interpretação dos elementos objeto de estudo. Eles representam as fontes por meio das quais será analisado o modo pelo qual a instituição investigada conduziu os procedimentos de adequação e implementação de suas políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

¹² O documento mencionado refere-se aos alunos e não a/aos escolares. No entanto, trata-se de uma opção conceitual, de que estamos falando de pessoas escolares em toda a sua diversidade de gênero. Ainda, refiro-me a/aos escolares, porque compreendo que esses sujeitos são pessoas que no âmbito da instituição escolar têm direitos específicos dessa instituição. Tais opções teórico-conceituais nortearam a redação integral deste texto.

2.2 Documentos elaborados pelo IFPA campus Abaetetuba na implementação de uma Educação Inclusiva

Este subtítulo introduz o segundo agrupamento de fontes de pesquisa, composto por material documental produzido pelo Instituto Federal do Pará campus Abaetetuba. Estas fontes permitem identificar elementos de adequação da instituição em relação à políticas de Educação Inclusiva. O presente conjunto de documentos engloba Projeto Político Pedagógico – PPP do campus, Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, bem como documentos produzidos pelo NAPNE, além de material visual (fotografias e capturas de tela). Este *corpus* está estruturado em 4 grupos de fontes:

- a) Projeto Político Pedagógico do campus Abaetetuba (2017);
- b) Projetos Pedagógicos dos Cursos: Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio (2016 a 2019); Técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio (2013 a 2016); Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio (2013 a 2016); Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio (2017 aos dias atuais).
- c) Documentos diversos que tratam de atividades realizadas pelo NAPNE: projetos (2011-2017); relatório (2012); ações propostas (2013); Plano Anual de Metas (2017); memorandos (2013);
- d) Registros visuais: quinze imagens que abordam aspectos sobre o processo histórico, a organização institucional e o perfil identitário da instituição, além de ações implementadas no campus com o objetivo de promover uma educação inclusiva.

No quadro 2, encontram-se as fontes criadas pelo IFPA campus Abaetetuba, conforme proposto nesta pesquisa¹³.

Quadro 2 – Documentos produzidos pelo IFPA campus Abaetetuba, proposto por esta pesquisadora.

Fontes	
Projeto Político Pedagógico – PPP campus Abaetetuba (2017)	1
Projetos Pedagógicos dos Cursos (2013-2018)	4
Projetos (Inclusão IFPA campus Abaetetuba (2011) / Kit Molecular (2017)	2
Relatórios de ações desenvolvidas pelo NAPNE (2012)	1
Ações propostas pelo NAPNE (2013)	1
Plano Anual de Metas NAPNE (2017)	1
Memorandos emitidos pelo NAPNE	2
Registros visuais	15
Total	27

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

¹³ Algumas fontes estão parcialmente incorporadas aos Anexos, ao final do trabalho, visando otimizar a fluidez da leitura.

2.2.1 Projeto Político Pedagógico – PPP (2017 aos dias atuais-2024)

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal do Pará campus Abaetetuba é um documento elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018 do IFPA, destinado a orientar todo o trabalho pedagógico do campus, durante o período de 2017 aos dias atuais¹⁴¹⁵. Este documento é fundamental para a análise a que se propôs a pesquisa, pois é composto pelo marco referencial que ilustra os princípios norteadores, as estratégias pedagógicas planejadas e os objetivos educacionais do instituto. Ao examinar o PPP dentro do contexto deste estudo, é possível identificar como o campus propõe integrar estudantes público-alvo da Educação Especial em seu ambiente acadêmico e pedagógico, o que é essencial para compreender a abordagem institucional frente às demandas de inclusão.

2.2.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs (2013-2018)

Foram localizados e reunidos quatro PPCs pertencentes ao recorte temporal da investigação, referentes aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Mecânica, Edificações, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, vigentes no período de 2013 a 2018. Todos os documentos citados foram localizados por meio de solicitação para as coordenações dos referidos cursos.

Essas fontes oferecem uma base sólida para analisar a abordagem e implementação da inclusão no âmbito curricular e pedagógico do IF Abaetetuba. Ao detalharem os currículos, métodos de ensino, avaliação e suporte aos/as escolares, tais documentos possibilitam uma compreensão mais ampla sobre como o campus está lidando com as demandas de inclusão. Isso permite mapear as diretrizes existentes e identificar áreas que necessitam de atenção e aprimoramento.

Os documentos apresentados constituem-se em fontes de análise sobre a efetivação da Educação Inclusiva na instituição, considerando o papel desses registros na consolidação de

¹⁴ O Projeto Político Pedagógico - PPP específico para o campus Abaetetuba foi concebido pela primeira vez no ano de 2017. Desde o início de sua atuação, no ano de 2008, o campus se orientava pelo PPP do IFPA, padrão para todas as unidades da referida instituição.

¹⁵ Após tentativas sem êxito no *site* institucional e setores administrativos a respeito do PPP referente aos anos de 2009-2013, esta pesquisadora procurou informações junto à atual Diretora Geral - DG do IFPA Campus Abaetetuba, que, durante o período em questão, desempenhou o cargo de Diretora de Ensino da instituição. Ela esclareceu que, na época mencionada, o IFPA não possuía um PPP e as políticas a serem implementadas eram enviadas a todos os *campi* por meio de Instrução Normativa - IN.

práticas pedagógicas inclusivas e na promoção de um ensino com as máximas possibilidades de apropriação para todos e todas, ou seja, um ensino de qualidade.

2.2.3 Documentos que tratam de atividades realizadas pelo NAPNE

Este subtítulo é composto por diversos documentos que tratam de atividades realizadas pelo NAPNE, como projetos, relatório, ações propostas, Plano Anual de Metas - PAM e memorandos. Tais fontes foram localizadas a partir de consultas no acervo do próprio Núcleo, mediante autorização da coordenação deste setor, com exceção da fonte “*Plano Anual de Metas*”, a qual foi obtida por meio do acervo pessoal de uma docente do campus.

Nas consultas referentes ao acervo do NAPNE foram identificados dois projetos: um projeto referente ao ano de 2011, intitulado “*Descobrimos e ultrapassamos limites, para a efetivação do processo de inclusão de alunos com necessidades específicas no IFPA – Campus Abaetetuba/Pa*” que buscava “institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...] por meio da implantação do projeto NAPNE, ampliando a rede de serviços e apoio a esta categoria de alunos”¹⁶, e outro projeto referente ao ano de 2017, intitulado de “*Kit Molecular*”, que objetivava a inclusão efetiva dos/das escolares com deficiência visual nas práticas pedagógicas, por meio da utilização de estruturas químicas tridimensionais confeccionadas com a palmeira do miriti. As informações pertinentes a este projeto foram localizadas na Revista *Vitrine Tecnológica do IFPA*, volume 1, nº 1, que trouxe, na publicação de julho de 2017, uma matéria informando sobre o referido projeto.

Também foi identificado um relatório síntese de atividades desenvolvidas pelo NAPNE em que constam as ações executadas, metas previstas e alcançadas, dificuldades encontradas e sugestões referentes ao período de 2012. Apesar de conciso, esse documento se apresenta como uma fonte extremamente relevante para estudos sobre a dinâmica da educação inclusiva na instituição investigada. Isso se deve ao fato de que ele fornece informações reveladoras frente à escassez de registros das atividades realizadas pelo NAPNE ao longo de anos.

Além do mais, é apresentada uma fonte de pesquisa sobre ações propostas pelo NAPNE para o ano de 2013. Nesse documento constam informações sobre ações que já foram executadas pelo Núcleo, e aquelas a serem desenvolvidas no ano mencionado. Dentre essas ações estão: implantação da SRM; apoio psicopedagógico e específico; qualificação de servidores/as; levantamento da realidade institucional acerca do acesso e permanência de

¹⁶ Trecho retirado do próprio projeto mencionado, especificamente do subtítulo Objetivos e Metas.

escolares com deficiência, bem como a garantia desse acesso e permanência nos diversos programas e projetos desenvolvidos na instituição; realização do I Encontro de Educação Inclusiva no campus; acompanhamento do processo de evolução das ações inclusivas; criação de uma rede de comunicação com outras instituições que tratem sobre a temática da educação inclusiva.

Outro documento adicional de relevância para o alcance dos objetivos da pesquisa trata-se do Plano Anual de Metas referente ao ano de 2017. Esse documento contém atividades desenvolvidas pelo NAPNE no referido ano e foi obtido a partir do acervo pessoal de uma docente, que foi contatada por esta pesquisadora, tendo em vista a possibilidade de fornecer informações importantes sobre a trajetória do NAPNE. Isso se deve ao fato de que a docente já havia exercido o cargo de coordenadora do Núcleo e, atualmente, também atua como membro da equipe. Esse documento oferece informações detalhadas sobre as ações planejadas e implementadas no ano de 2017, permitindo avaliar a efetividade das iniciativas inclusivas na instituição educacional investigada.

Por último, este subtítulo é finalizado tratando sobre dois memorandos referentes ao ano de 2013, encontrados no arquivo do NAPNE e emitidos pelo próprio Núcleo. Esses documentos podem contruibuir para o entendimento do processo de implementação de uma Educação Inclusiva no IFPA campus Abaetetuba.

2.2.4 Traços Identitários: a história do IFPA no município de Abaetetuba

As imagens contidas neste subtítulo têm como finalidades apresentar alguns aspectos identitários do IFPA no município de Abaetetuba, bem como retratar o percurso histórico de implantação de um ensino inclusivo na instituição. Foram selecionadas quinze imagens referentes a elementos identitários do campus e as iniciativas da instituição voltadas para a educação inclusiva, com foco especial no público da Educação Especial.

Destaca-se o desafio em localizar registros visuais que contemplassem o intervalo temporal analisado, particularmente sobre informações pertinentes ao IF Abaetetuba entre os anos de 2008 e 2015. As imagens obtidas se deram por meio do acervo pessoal de servidores/as, documentos oficiais, *site* institucional e rede social institucional *Facebook*¹⁷. As fontes identificadas revelaram-se extremamente proveitosas, uma vez que forneceram direcionamento para compreender as estratégias e ações adotadas pela instituição em relação à educação

¹⁷ Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012>. Acesso em 22 abr. 2023.

inclusiva de escolares público-alvo da Educação Especial, dada a escassez de registros nos departamentos do campus sobre possíveis atividades realizadas. Com o objetivo de reunir o máximo de fontes disponíveis que pudessem contribuir com as análises propostas, todas as postagens feitas pela instituição na rede social *Facebook*, contendo informações relacionadas à Educação Inclusiva, foram examinadas ano a ano, cobrindo o período delimitado para a investigação.

A listagem referente as imagens estão dispostas no quadro 3, cada uma com seu título específico. Estas imagens serão apresentadas ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Quadro 3 – Lista de Registros Visuais

- Figura 1** - Mapa de localização do município de Abaetetuba – PA.
Figura 2 - Prédio original da Escola de Trabalho e Produção do Pará (ETPP), local inicial das atividades acadêmicas do campus antes de sua evolução para IF. Ano 2007.
Figura 3 - Visão parcial do IFPA campus Abaetetuba.
Figura 4 - Mapa de abrangência IFPA campus Abaetetuba.
Figura 5 - Ação desenvolvida pelo NAPNE em atenção a situação de uma escolar com deficiência auditiva (2014).
Figura 6 - V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação (2015).
Figura 7 - Atendimento do NAPNE a um aluno com deficiência visual (2016).
Figura 8 - Seminário realizado pelos/as escolares do curso de Biologia, na integralização da disciplina de Libras (2016).
Figura 9 - I Seminário Setembro Azul (2016).
Figura 10 - I Seminário Setembro Azul (2016) – Arte digital.
Figura 11 - I *Workshop* de Inclusão no Ensino de Química.
Figura 12 - Oficina Deficiência Intelectual (2017).
Figura 13 - 2º Seminário Setembro Azul (2017) – Arte digital.
Figura 14 - Formação Continuada – Libras Básico II (2017).
Figura 15 - II Seminário Setembro Azul

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Diante de todo o exposto finalizo esta seção, reafirmando os movimentos metodológicos escolhidos com base na coleta de documentos que fundamentam a análise da Educação Inclusiva para escolares da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará campus de Abaetetuba.

Nas seções seguintes, apresento resultados das análises dos documentos aqui apresentados, a fim de atingir, a cada seção, cada um dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil, e as possibilidades de efetivação à luz da bibliografia sobre a temática;
- Identificar e analisar o que foi possível se materializar no IFPA campus Abaetetuba, a partir daquilo que foi prescrito;
- Identificar e analisar no Projeto Político Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos elementos que indicam adequações pedagógicas, de infraestrutura e humanas favorecedoras de práticas inclusivas utilizadas para a comunidade acadêmica com TEA, entre 2012 e 2018.

3 ASPECTOS PRESCRITIVOS EM DIÁLOGO COM CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS: a inclusão nos espaços escolares

Em nossa sociedade, o reconhecimento da neurodiversidade e a luta por direitos humanos têm impulsionado uma transformação nas políticas educacionais, elevando a inclusão a uma posição de destaque. Esse avanço desafia as normas estabelecidas, demandando a criação de políticas e legislações educacionais que atendam especificamente às exigências da Educação Especial e promovam um ambiente de aprendizado acessível a todos/as.

Segue-se, então, a necessidade de abordar algumas políticas e legislações educacionais que foram desenvolvidas para atender às demandas da Educação Especial. Essas políticas, frequentemente resultantes do esforço e ativismo de comunidades historicamente excluídas, visam não apenas a integração física de estudantes em ambientes educacionais regulares, mas também a provisão de suportes adequados para facilitar seu pleno desenvolvimento educacional e social.

Nesta seção, procederemos à identificação e análise dos aspectos prescritivos que orientam a inclusão educacional no Brasil. Com ênfase nos documentos elencados no primeiro conjunto de fontes, com particular atenção à legislação que incide sobre indivíduos com autismo, busca-se elucidar, por meio de um diálogo entre os dispositivos legais e a literatura especializada, as dinâmicas de efetivação dessas normativas no contexto escolar.

Assim, esta seção é estruturada em duas partes distintas. A primeira dedica-se à análise da legislação brasileira pertinente à Educação Especial, à luz de referenciais teóricos que discutem a temática. É importante ressaltar que, visando uma compreensão mais abrangente do contexto histórico em questão, serão abordados textos legislativos adicionais que, embora não listados no primeiro conjunto de fontes, contribuem significativamente para o entendimento da trajetória da inclusão educacional no Brasil.

A segunda subseção dedica-se a uma breve revisão bibliográfica sobre o Transtorno do Espectro Autista, junto à análise da legislação pertinente que regula a educação desses indivíduos. Essa escolha metodológica emerge tanto da necessidade de entender as complexidades inerentes à inclusão educacional deste grupo, quanto pela relevância do autismo dentro do escopo mais amplo da pesquisa.

3.1 Aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil: um diálogo com a literatura

Embora traçar a história de um fenômeno de forma linear e com etapas claramente definidas seja complexo e desafiador, a pesquisadora escolheu desenvolver um panorama

histórico conciso da Educação Especial no Brasil. Esse panorama ressalta os principais marcos legislativos e políticas públicas brasileiras que visam este segmento. Compreender essa trajetória educacional é fundamental, pois contribui no entendimento de como as instituições educacionais no país estão se adequando, pelo menos em termos legais, para assegurar uma inclusão efetiva desses/as estudantes.

Durante séculos, a história da educação tem sido marcada por padrões persistentes de exclusão, especialmente no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. Desde os primórdios, apenas uma elite privilegiada detinha o acesso aos espaços educacionais, enquanto as camadas menos favorecidas eram frequentemente deixadas à margem, enfrentando barreiras intransponíveis para ingressar nesse universo do saber. Esse contexto de segregação social e educacional é um reflexo das condições sociais e culturais estabelecidas ao longo do tempo, moldando profundamente as oportunidades de educação disponíveis para diferentes grupos da sociedade.

Até o século XVIII, segundo Mazzotta (2011), as concepções sobre deficiência estavam amplamente enraizadas em ideias místicas e ocultistas, carecendo de bases científicas sólidas para uma compreensão mais realista. Nesse cenário, indivíduos com deficiência frequentemente enfrentavam estigmatização e marginalização, sendo relegados às margens da sociedade, com poucas ou nenhuma oportunidade de acesso à educação formal.

No contexto do Brasil Imperial, as práticas educacionais voltadas para esse público eram ainda mais escassas e limitadas. Como apontado por Mazzotta (2011), iniciativas filantrópicas e religiosas ocasionalmente ofereciam uma educação rudimentar para crianças com deficiência, porém, o acesso a esses serviços era extremamente restrito e dependia, em grande parte, da boa vontade de particulares. O Estado, por sua vez, não possuía políticas específicas voltadas para a educação desse grupo, o que resultava em uma exclusão generalizada e na negação do direito fundamental à educação.

Os primeiros esforços para oferecer uma educação estruturada às pessoas com deficiência no Brasil surgiram com a fundação de instituições específicas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Embora tenham representado um avanço significativo para a época, essas instituições pioneiras ainda enfrentavam desafios consideráveis, como o acesso restrito e o escopo limitado de educação oferecida. A ausência de políticas públicas específicas, o estigma social e a falta de uma abordagem sistêmica para a inclusão educacional perpetuava a marginalização desses indivíduos na sociedade (Jannuzzi, 2012).

Ao longo do século XX, a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil continuou a ser marcada por desafios significativos, mas também por avanços importantes em direção ao reconhecimento dos direitos educacionais desses indivíduos. Durante esse período, várias mudanças políticas, sociais e educacionais moldaram a forma como a sociedade encarava a educação dessas pessoas, contribuindo para uma transformação gradual nos sistemas educacionais do país. Segundo Jannuzzi (2012):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente [...] (Jannuzzi, 2012, p. 58).

No final da década de 1950, campanhas que tinham como objetivo sensibilizar a sociedade acerca das pessoas com deficiência foram deflagradas. Em 1957, foi elaborada uma campanha voltada para os/as deficientes auditivos e, posteriormente, para os/as deficientes visuais, em 1958. Em 1960, foi veiculada a CADEME, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Mazzotta, 2011).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 4.024/61 (Brasil, 1961). Conforme expresso em seu artigo 88, a lei estabelece que “a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Esta legislação foi posteriormente alterada pela Lei n. 5.692 de 1971, delineando a necessidade de um "tratamento especial" para estudantes com deficiências físicas ou mentais, aqueles/as com atraso escolar para a sua idade e também para os/as estudantes superdotados/as (Brasil, 1971, Art.9º). Apesar do estabelecimento deste tratamento especial, não se verificou uma adequação efetiva do sistema educacional para responder às necessidades educativas desses grupos, levando ao encaminhamento frequente dos/das estudantes para turmas ou escolas especializadas (Brasil, 2008a). Como consequência, até a metade da década de 1980, o Brasil já contava com mais de mil instituições especializadas na Educação Especial, sendo 847 privadas e 209 públicas (Jannuzzi, 2012, p. 129).

Nas décadas de 1970 e 1980, o campo da Educação Especial no Brasil passou por importantes transformações, assinalando o começo de um processo de reconhecimento e reformulação das políticas direcionadas às pessoas com deficiência dentro do sistema educacional brasileiro.

Na década de 1970, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP representou um esforço governamental para formalizar e estruturar a Educação Especial no

Brasil, definindo diretrizes e promovendo a criação de programas e serviços específicos para essa população. Essa iniciativa visava, principalmente, a criação de instituições de ensino especializado, desenvolvimento de programas de formação de professores/as para atuar na área e a elaboração de materiais didáticos adaptados. No entanto, a estratégia adotada ainda era majoritariamente segregacionista, tratando a Educação Especial como uma área separada do ensino regular (Jannuzzi, 2012).

Na década de 1980, de acordo com Jannuzzi (2012), o país começou a vivenciar um movimento de questionamento sobre a segregação das pessoas com deficiência, impulsionado por discussões internacionais acerca dos direitos humanos e inclusão. Começaram a surgir iniciativas e políticas mais voltadas para a integração desses/as escolares no ensino regular, embora a implementação prática dessas ideias ainda enfrentasse muitos desafios. O período também se destacou pelo aumento da participação da sociedade civil, incluindo organizações não governamentais e movimentos sociais, na luta pela inclusão e pelos direitos das pessoas com deficiência.

Apesar dos avanços realizados, as décadas de 1970 e 1980 representaram um período de transição, no qual se lançaram as bases para as políticas de inclusão mais amplas que seriam desenvolvidas nas décadas seguintes, visando a inclusão plena de pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional regular.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou essa tendência ao estabelecer a educação como um direito universal, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos II e III) e estabelecendo como meta principal o bem-estar de toda a população, sem qualquer tipo de discriminação (artigo 3º, inciso IV). A igualdade de direitos é garantida (artigo 5º), e a educação é abordada como um direito de todos/as (artigo 205º), visando ao desenvolvimento integral do indivíduo, seu preparo para a cidadania e qualificação profissional. Além disso, a Constituição define como um dos princípios do ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (artigo 206º, inciso I), e obriga o Estado a garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino e à pesquisa, segundo a capacidade de cada um (artigo 208º, inciso V). Em seu artigo 208º, inciso III, o documento estabelece a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A promulgação da Carta Magna de 1988 estabeleceu novos fundamentos para a educação nacional, assim como para outras legislações, ao incorporar a valorização da diversidade como parte essencial do princípio da pluralidade (Cury, 1999). Em consonância com essa visão, o Brasil instituiu, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA,

estabelecido pela Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990) que, pela primeira vez na legislação brasileira, reconheceu crianças e adolescentes como detentores de direitos próprios.

Em seu artigo 54, inciso III, o ECA dispõe que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990), reproduzindo o que determina a Constituição Federal de 1988. Para Mazzotta (2011, p. 88), o ECA “significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes”.

Durante a década de 1990, documentos globais importantes como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca tiveram um impacto decisivo na elaboração de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. A ratificação desta última pelo Brasil significou um comprometimento do país com a reestruturação de seus sistemas de ensino para apoiar a inclusão, com o objetivo de alcançar a plena integração de todos/as os/as estudantes, sem levar em conta suas diferenças. Tal comprometimento se manifestou na criação e aplicação de leis, decretos e orientações nacionais, destacando a ideia de que a inclusão deve ser um esforço conjunto em todas as esferas da sociedade.

A Declaração de Salamanca é clara ao afirmar que “as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 1994a, p.3), destacando a necessidade desses estabelecimentos de ensino estarem aptos para educar com sucesso todos/as os/as estudantes, incluindo aqueles/as com deficiências graves (Brasil, 1994a). Mazzotta e Sousa (2000) afirmam que:

[...] os princípios e propostas contidos nessa *Declaração* de 1994 refletem a consolidação de anseios de grupos organizados, com renovado poder de pressão sobre os órgãos governamentais e fortalecimento da convicção da importância e urgência de transformações sócio-educacionais compatíveis com o imprescindível respeito à diversidade do ser humano (Mazzotta; Sousa, 2000, p.99).

Essa abordagem foi posteriormente reiterada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17/2001, CNE/CEB, 2001a), a qual salienta:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, CNE/CEB, 2001a, p. 15).

No ano de 1994 a Política Nacional de Educação Especial foi lançada, tendo como um de seus principais objetivos garantir o atendimento educacional de “pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas” no ensino regular (Brasil, 1994b, p. 7),

proporcionando “condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1994b, p. 45). Essa política foi desenvolvida com a premissa de que o acesso à educação é um direito de todos/as, independentemente de suas particularidades individuais, e trouxe consigo uma série de diretrizes destinadas a promover a integração educacional e social desses indivíduos. O documento estabelece como modalidades de atendimento em Educação Especial o atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial, ensino com professor/a itinerante, escola especial, classe especial, classe hospitalar e classe comum (Brasil, 1994b). Dentro das classes comuns, a inclusão do/da aluno/a era limitada àqueles que " possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994b, p.19).

Assim, percebe-se que, mesmo diante desses avanços legais, as políticas de Educação Especial ainda condicionavam o acesso à educação regular apenas a escolares que fossem considerados capazes de acompanhar o ritmo dos demais. Isso reafirmava pressupostos baseados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, sem promover uma reformulação das práticas educacionais para valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem dentro do ensino regular.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, sob o número 9.394/96, foi sancionada, estabelecendo a Educação Especial como uma modalidade educacional que se estende por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa lei assegura apoio especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo seu acesso, participação e aprendizado, prioritariamente, no ambiente do ensino regular. Adicionalmente, o § 2º do artigo 58º da mesma lei determina que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996), evidenciando uma flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos/das estudantes.

No artigo 59º, incisos I, II e III da referida legislação são apresentados, respectivamente, um conjunto de dispositivos referentes aos serviços de apoio especializado: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, “terminalidade específica”, “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” (Brasil, 1996).

A LDB nº 9.394/96, analisada à luz de perspectivas teóricas de Mazzota (2011), Mantoan (2011) e Batalha (2009), é vista como um marco legal importante, mas que ainda recai sobre a concepção de que a inserção dos/das escolares com deficiência nas classes comuns de ensino regular está condicionada às suas condições específicas. Ademais, a efetivação da inclusão, ainda segundo os autores, demanda um engajamento constante por parte das instituições de ensino, dos/das educadores/as e da sociedade em geral, para se tornar uma prática consolidada no contexto educacional do Brasil.

Batalha (2009) argumenta que a LDB nº 9.394/96 atribui ao poder público o dever de garantir a matrícula de estudantes na rede de ensino regular e proporcionar serviços de suporte especializado. Contudo, para a autora, o documento preserva uma visão tradicional de educação ao estabelecer a existência de classes, escolas ou serviços especializados destinados a estudantes que, por suas condições particulares, são vistos como não aptos para a integração no ensino regular.

De acordo com Mazzotta (2011), apesar do avanço legislativo, a implementação efetiva de práticas educativas inclusivas enfrenta barreiras, como a falta de preparo de profissionais e de recursos adequados nas escolas regulares. Além disso, o autor aponta que a inclusão vai além da integração física dos/das estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares, exigindo uma mudança paradigmática em direção a uma educação que efetivamente atenda a todas as diversidades.

Para Mantoan (2011), a Lei nº 9.394/96 se configura como um passo importante, mas a efetivação da educação inclusiva requer mudanças profundas na cultura, na prática pedagógica e na estrutura das escolas. A autora destaca a importância de superar a visão de que a Educação Especial deve se restringir a um sistema paralelo ao ensino regular, enfatizando que a verdadeira inclusão não se limita ao acesso, mas também abrange a participação e o sucesso educacional de todos/as os/as educandos/as. Segundo Mantoan (2011):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2011, p.15).

Com a transição do segundo para o terceiro milênio, o movimento sobre inclusão ganhou impulso no país, evidenciado por progressos significativos na legislação e na política brasileira, destacando-se notavelmente no campo da Educação Especial.

Em 2001, é promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa normativa

determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001d, art. 2º). O documento entende a Educação Especial como um processo educativo, sendo uma modalidade de ensino escolar. Esta modalidade é definida “por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (Brasil, 2001d, art. 3º). Além disso, no parágrafo único deste mesmo artigo, fica estabelecido que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001d, art. 3º).

Segundo Garcia e Michels (2011), a importância desta resolução reside na sua capacidade de instituir no Brasil os princípios de inclusão já em debate no cenário internacional, refletindo também como a política educacional brasileira incorporou ideias que se tornaram predominantes na Educação Especial. Machado e Vernick (2013) apontam, entretanto, que a resolução não superou completamente a dicotomia entre integração e segregação, visto que especifica a possibilidade de atendimento excepcional de estudantes da Educação Especial em ambientes especializados, conforme descrito no artigo 9º do documento. De acordo com Mantoan (2011, p. 15), no processo de integração “nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”.

Ademais, o Brasil oficializou seu compromisso com os ideais inclusivos internacionais ao ratificar a Convenção de Guatemala, por meio do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, comprometendo-se a “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001b). A relevância dessa convenção reside na posição contra qualquer tipo de distinção fundamentada na deficiência, definindo a discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001b, art. 1º, nº 2 “a”).

No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação - PNE foi instituído pela Lei nº 10.172/2001, delineando diretrizes e objetivos para a educação brasileira até 2010. Especificamente para a Educação Especial, o PNE identificou falhas na oferta de vagas para escolares com deficiência em classes regulares, na formação de professores/as, no Atendimento Educacional Especializado e na acessibilidade física das escolas. O Plano destacou a

necessidade de construir uma escola inclusiva que atenda à diversidade humana (Brasil, 2001c), marcando um período de transição significativa para uma educação mais inclusiva no Brasil.

No ano de 2003, o Ministério da Educação instituiu o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que tinha como objetivo principal “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2006). O programa engajou-se em um extenso processo de capacitação de gestores/as e educadores/as em diversos municípios do país, visando assegurar que todos/as tivessem acesso à educação, organizando o atendimento educacional especializado e fomentando a acessibilidade nas escolas.

Os últimos anos da década marcaram um período crucial na reorientação das diretrizes políticas para a Educação Especial no Brasil. Durante este período, especificamente no ano de 2008, emergiu a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE*, estabelecendo-se como um marco fundamental no desenvolvimento de um sistema educacional mais abrangente e acolhedor no Brasil. Instituída para responder aos desafios de uma educação que historicamente segregava ou marginalizava estudantes com deficiência¹⁸, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, essa política visa assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes em escolas regulares, promovendo a inclusão educacional e social (Brasil, 2008a).

Essa abordagem é baseada no reconhecimento dos direitos humanos, na valorização das diferenças e na capacidade de todos/as os/as estudantes de aprenderem juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Brasil, 2008a). Nessa perspectiva, a Educação Especial transforma-se de um serviço paralelo e segregado em um conjunto de apoios, serviços e adequações que ocorrem dentro do ambiente educacional comum, garantindo que cada estudante receba uma educação apropriada às suas necessidades individuais. Assim, essa política redefine a Educação Especial, não como substituta, mas como complementar à educação regular, e pressupõe a inclusão de todos/as na escola e a reestruturação desta em função de cada necessidade que surge (Brasil, 2008a).

¹⁸ A PNNE na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece estudantes com deficiência como indivíduos que possuem limitações duradouras de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Por outro lado, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são identificados por suas alterações significativas no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Este grupo inclui estudantes com transtorno do espectro autista. Já os estudantes com altas habilidades/superdotação se caracterizam por demonstrar um potencial excepcionalmente alto em áreas específicas ou combinadas, tais como capacidade intelectual, desempenho acadêmico, liderança, habilidades psicomotoras e artísticas, além de possuírem uma criatividade acentuada, um comprometimento profundo com a aprendizagem e com a execução de tarefas em áreas que despertam seu interesse (Brasil, 2008a).

Essencialmente, a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a importância da formação continuada de professores/as, a adequação curricular, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis, e a criação de ambientes educacionais inclusivos. Isso envolve desde ajustes na infraestrutura física das escolas até a adoção de Tecnologias Assistivas¹⁹ e metodologias de ensino, projetadas para facilitar a participação plena e ativa de cada estudante. Além das mudanças estruturais e pedagógicas, a política reforça a relevância da colaboração entre as instituições educacionais, as famílias e a comunidade em geral, reconhecendo que o sucesso da inclusão educacional se alimenta do esforço coletivo e da dedicação a construir uma sociedade mais equitativa (Brasil, 2008a).

Por outro lado, a mesma política reconhece os desafios substanciais que sua implementação implica, necessitando de “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008a, p. 5). Isso envolve uma análise crítica das metodologias de ensino e uma abertura para reconfigurar os espaços educativos, permitindo que todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender juntos em um espaço que valorize suas potencialidades e respeite suas limitações. Tal perspectiva é fortemente defendida por Mantoan (2011), que critica a rigidez e o formalismo prevalentes nas estruturas educacionais, resultando na fragmentação das instituições de ensino em diversas modalidades, serviços específicos, grades curriculares e uma enraizada burocracia. Para a autora “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (Mantoan, 2011, p. 12).

Mantoan (2011) argumenta que, ao contrário da integração, a inclusão oferece uma abordagem de inserção no ambiente escolar que é mais inclusiva, abrangente e sistemática, garantindo a presença de todos/as os/as estudantes em salas de aula convencionais, sem distinção, e propondo um modelo de ensino que valoriza a diversidade e assegura igualdade de oportunidades educacionais. Oliveira (2016, p. 153) contrasta a política de inclusão com a de integração, criticando esta última por sua abordagem individualista, ao centrar-se nas “condições pessoais do aluno, nas suas possibilidades de adaptação ao processo escolar. Neste sentido, não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois é o aluno que, dependendo de suas condições físicas e psicológicas, integra-se ao sistema educacional”. Além

¹⁹ Considera-se como *Tecnologia Assistiva*, segundo a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), 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, Art. 3º, inciso III).

disso, Mazzotta (2010) salienta que a Educação Inclusiva pratica o princípio da equidade ao reconhecer e aceitar a diversidade humana em todas as suas formas, incluindo diferenças individuais, sociais, comunitárias e étnicas, como fundamentais para a humanidade. A escola inclusiva deve, portanto, acolher e se adequar a variadas realidades. Para Ropoli *et al.* (2010):

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (Ropoli *et al.*, 2010, p. 8-9).

Nesta linha de pensamento, Freire (2015, p. 71) já enfatizava a importância de uma política educacional que caminhe ao lado dos oprimidos e excluídos, afirmando que "os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais".

Segue-se que a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008c), que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, conforme a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, representa um passo adicional nessa direção. Essa Resolução reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado, ofertado “em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, MEC, 2009).

No entanto, o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008c) foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Este novo decreto, alinhado às diretrizes de políticas públicas para a inclusão educacional, estabeleceu o AEE para atuar de maneira complementar e/ou suplementar à educação de escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

Os objetivos do AEE concentram-se em fornecer aos/as estudantes condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares, oferecendo serviços de apoio especializado que atendam às suas necessidades individuais. Busca-se garantir a integração das práticas de Educação Especial de forma transversal no ensino regular, além de promover o desenvolvimento e a utilização de recursos didáticos e pedagógicos que superem obstáculos ao ensino e à aprendizagem. Adicionalmente, visa-se assegurar aos/as alunos/as condições favoráveis para prosseguir seus estudos em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011 determina que o AEE²⁰ deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011, Art. 2º, § 2º). Para a efetiva implementação desse serviço, esse instrumento legal preconiza um conjunto de medidas que inclui a instituição de Salas de Recursos Multifuncionais, a promoção da formação contínua de professores/as, a capacitação de gestores/as e de outros/as profissionais da educação sob uma perspectiva inclusiva, a adequação arquitetônica de infraestruturas escolares visando a acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade²¹, bem como o estabelecimento de núcleos de acessibilidade em instituições de Educação Superior federais, visando “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011).

De acordo com Mantoan (2011), esse arranjo estrutural do AEE no contexto escolar do/da aluno/a requer das escolas uma série de ações sistemáticas e interconectadas, que se fundamentam no Projeto Político Pedagógico. Segundo a autora, esse documento é essencial para que as “diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”, sem o qual “é inviável desenvolver currículos que reflitam adequadamente o contexto sociocultural dos alunos” (Mantoan, 2011, p. 35). O Projeto Político Pedagógico é definido por Libâneo (2004, p. 56) como o documento “que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”. Assim, é essencial que o PPP englobe estratégias e métodos que se alinhem às necessidades e à realidade de seu público-alvo.

Consoante às Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado delineadas pelo MEC/SEESP, em 2009, é preconizado que o PPP das instituições educacionais incorpore o AEE como um elemento fundamental na concepção

²⁰ A matrícula no AEE está vinculada à matrícula no ensino regular. Este serviço pode ser prestado tanto em Centros de Atendimento Educacional Especializado pertencentes às redes pública ou privada, desde que estes não tenham finalidade lucrativa (Brasil, 2011). No entanto, é imperativo que tais centros estejam em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, assim como pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, delineadas pelo MEC/SEESP em 2009.

²¹ A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2008c, Art. 3º, § 2º).

do trabalho pedagógico. Tal inclusão pressupõe a instalação de SRM nas dependências escolares, quando o AEE for provido no âmbito da própria escola; matrícula para o AEE de alunos/as que estejam matriculados/as tanto na própria instituição quanto em outras escolas do ensino regular; elaboração de um cronograma de atendimento; desenvolvimento de um plano que aborde a identificação das necessidades dos/das estudantes, a determinação dos recursos necessários e a descrição das atividades pedagógicas a serem realizadas; seleção de professores/as para a condução das atividades de ensino especializado; incorporação de profissionais como tradutores/as e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérpretes, e demais profissionais que ofereçam suporte, especialmente em atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção dos/das alunos/as; estabelecimento de redes de apoio, que englobem a atuação profissional, a formação continuada, o desenvolvimento de pesquisas, e o acesso a recursos, serviços e equipamentos (Brasil, MEC, 2009).

Neste contexto, as SRMs²² assumem uma posição central no AEE. Conforme apontado por Garcia e Michels (2011), a indução e financiamento destas salas representam um marco significativo. Sua implementação em redes municipais e estaduais, viabilizada por editais e apoio financeiro federal, evidencia não apenas o reconhecimento de sua importância, mas também o comprometimento com a expansão e o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas. As SRMs são concebidas para apoiar os sistemas de ensino público na implementação do AEE, visando fortalecer o processo de inclusão educacional em salas regulares de ensino. Estes espaços são organizados com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado, destinados a atender as necessidades educacionais especiais dos/das escolares, facilitando a sua integração e participação plena no ambiente escolar (Brasil, 2007a).

Contudo, Mendonça (2022) ressalta que a eficácia das SRMs não reside apenas na disponibilidade de recursos físicos e tecnológicos adaptados, mas também na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços. A preparação adequada dos/das docentes para trabalhar com diversidade e inclusão é fundamental para o sucesso do AEE. Complementando essa visão, Libâneo (2013) argumenta que a formação dos/das professores/as deve ir além das técnicas e metodologias específicas, promovendo uma reflexão crítica sobre as concepções de educação, inclusão e diversidade. Esta perspectiva reflexiva é apontada como fundamental, uma vez que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atentas e responsivas às necessidades de cada aluno/a.

²² As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008c, Art. 3º, § 1º).

No ano de 2015 é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), “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, Art. 1º). Essa legislação, composta de 127 artigos, reitera direitos e garantias legais que englobam diversos aspectos da vida das pessoas com deficiência, como educação, saúde, trabalho, transporte, sexualidade, acessibilidade, moradia, cultura, profissionalização, trabalho, esporte, lazer, entre outros (Brasil, 2015), constituindo-se um marco regulatório relevante no tocante à proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país.

Em âmbito educacional, esse Estatuto oferece um arcabouço legal robusto para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva, abordando desde o acesso até a permanência e sucesso de escolares com deficiência nas instituições de ensino. Este dispositivo legal visa assegurar o desenvolvimento máximo dos talentos e habilidades dos indivíduos com deficiência, respeitando suas características, interesses e necessidades educacionais específicas. Para tanto, o poder público tem a responsabilidade de garantir, desenvolver e avaliar uma série de medidas, que incluem: a criação de um sistema educacional inclusivo; o aprimoramento de sistemas educacionais para facilitar o acesso, a permanência e a participação efetiva dos/das estudantes; a implementação de projetos pedagógicos que contemplem o AEE; e a promoção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos/das escolares (Brasil, 2015).

Além disso, a referida legislação enfatiza a importância da pesquisa em novas metodologias pedagógicas e Tecnologias Assistivas, a participação ativa de estudantes com deficiência e suas famílias na comunidade escolar, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a formação de profissionais qualificados para o atendimento especializado. A lei ainda preconiza o acesso igualitário à Educação Superior e Profissional, a inclusão de conteúdos relacionados à deficiência nos currículos de Ensino Superior e Técnico, a igualdade de acesso a atividades recreativas e esportivas, a garantia de acessibilidade nas instituições de ensino e a oferta de profissionais de apoio escolar, além da articulação de políticas públicas intersetoriais para efetivar esses direitos (Brasil, 2015).

Ademais, em seu artigo 30º, o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina medidas essenciais para assegurar a permanência e o sucesso acadêmico de escolares com deficiência em instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, tanto públicas quanto privadas. Essas medidas visam criar um ambiente educacional acessível e inclusivo, que

engloba atendimento preferencial, tanto nos serviços quanto nas dependências das instituições de ensino; oferta de materiais de prova e de estudo em formatos acessíveis, garantindo que atendam às necessidades específicas de cada estudante com deficiência; provisão de recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva, assegurando sua participação plena nas atividades acadêmicas, concessão de tempo adicional para realização de exames e entrega de trabalhos, baseado na demanda e comprovação de necessidade por parte do/da estudante, aplicação de critérios de avaliação adequados nas provas escritas, discursivas ou de redação, considerando a singularidade linguística de cada um (Brasil, 2015).

A LBI constitui um marco legislativo fundamental na luta pelos direitos e pela inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. Esse avanço legislativo é representativo de uma mudança paradigmática significativa na percepção da deficiência, que se desloca das tradicionais interpretações ancoradas em modelos médicos ou biológicos, para uma abordagem que prioriza a análise das interações dinâmicas entre os indivíduos com deficiências e as barreiras sociais e ambientais que restringem sua participação efetiva na sociedade. Tal perspectiva é ecoada nos trabalhos de Sassaki (1997), que propõe a inclusão social como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sassaki, 1997, p. 40).

Esse novo paradigma enfatiza que as adversidades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não são uma consequência direta de suas condições individuais, mas são, sobretudo, o resultado de barreiras construídas socialmente (Sassaki, 1997). Nesse sentido, a LBI delineia diretrizes estratégicas para a promoção da acessibilidade, do desenho universal e da remoção de barreiras em todas as suas manifestações - seja no âmbito físico, comunicacional ou atitudinal - estabelecendo-as como pilares fundamentais para a inclusão efetiva.

3.2 Da invisibilidade à inclusão - a história do autismo e o impacto da Lei Berenice Piana

A história do autismo é uma narrativa complexa e multifacetada que reflete as mudanças nas compreensões médicas, psicológicas e sociais ao longo do tempo. Desde suas primeiras descrições no início do século XX até as abordagens contemporâneas que reconhecem o autismo como um espectro, a trajetória do transtorno revela um progresso significativo no modo como a sociedade percebe e apoia indivíduos com TEA.

A utilização do termo "autismo" remonta a 1908, quando o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler o empregou para caracterizar aspectos de retraimento que ele julgava semelhantes

àqueles observados na esquizofrenia, marcando um importante, embora incipiente, passo na identificação de comportamentos autísticos. Entretanto, foi somente na primeira metade do século XX, com os trabalhos pioneiros de Leo Kanner e Hans Asperger, que o autismo começou a ser reconhecido como uma condição distinta (Liberalesso, 2020).

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra de origem alemã radicado nos Estados Unidos, introduziu uma mudança paradigmática com a publicação de *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, onde descreveu 11 crianças com um padrão comportamental caracterizado por isolamento social e uma resistência extrema a mudanças na rotina ou no ambiente. Esse estudo lançou as bases para o reconhecimento do autismo como um transtorno independente, enfatizando a importância da detecção precoce e do entendimento de suas manifestações únicas. No ano seguinte, Johann Friedrich Karl Asperger, um pediatra austríaco, expandiu o espectro ao descrever um grupo de crianças com habilidades sociais comprometidas, mas com inteligência e fala preservadas, muitas vezes acompanhadas de um interesse obsessivo por tópicos específicos. Seu trabalho, *A Psicopatia Autista da Infância*, complementou as descobertas de Kanner ao sugerir a existência de uma variedade de apresentações autísticas, prenunciando o conceito moderno de espectro autista (Liberalesso, 2020).

Contudo, esse avanço no entendimento do autismo enfrentou desafios significativos nas décadas seguintes, particularmente com o domínio das teorias psicogênicas. Segundo Schmidt (2014), o enfoque nessas teorias, que eram fundamentadas em princípios psicanalíticos e de outras escolas de Psicologia do Desenvolvimento, postulavam que o autismo era resultado de fatores ambientais e relacionais, especialmente de interações familiares disfuncionais. Durante o auge dessas teorias, profissionais da saúde mental acreditavam que o autismo era causado por pais/mães frios/as e distantes, particularmente mães que eram descritas como "geladeiras" em sua capacidade emocional de se conectar com seus/as filhos/as. Essa visão estigmatizante colocava a culpa do diagnóstico de autismo nas famílias, sugerindo que a falta de calor e afeto parental levava ao desenvolvimento de características autísticas nas crianças.

Essa perspectiva teve implicações profundas, tanto para o tratamento, quanto para a percepção social do autismo. De acordo com Schmidt (2014), as intervenções eram frequentemente direcionadas a alterar o comportamento dos pais ou a dinâmica familiar, sob a premissa de que mudanças no ambiente emocional da criança poderiam "curar" o autismo. Tal abordagem não apenas desviava a atenção das necessidades reais das crianças acometidas pela condição, mas também adicionava uma camada de culpa e estresse às famílias já sobrecarregadas pela busca de apoio e compreensão.

A partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o avanço das pesquisas em Genética, Neurociência e Psicologia do Desenvolvimento, começou a haver uma mudança significativa na compreensão do TEA. Estudos começaram a revelar que o autismo tem fortes bases biológicas e genéticas, levando a um afastamento gradual das teorias psicogênicas. Essa mudança de paradigma enfatizou o transtorno como uma condição neurodesenvolvimental, com características e necessidades inerentes que requerem abordagens terapêuticas específicas (Schmidt, 2014).

A rejeição das teorias psicogênicas abriu caminho para o desenvolvimento e a adoção de métodos baseados em evidências para o tratamento do autismo, como a Análise do Comportamento Aplicada - ABA e intervenções educacionais especializadas. Essas abordagens focam no desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas dos indivíduos com autismo, respeitando suas características únicas e promovendo seu potencial de desenvolvimento.

Historicamente, a falta de conhecimento sobre o TEA e a ausência de recursos adequados para o seu tratamento e acompanhamento levaram muitas vezes à escolha da institucionalização como forma de cuidado. Esse processo, marcado por períodos em que o isolamento e a segregação tornaram-se práticas comuns, reflete as limitações da sociedade em compreender e integrar adequadamente indivíduos com necessidades especiais. A institucionalização era frequentemente baseada na crença de que pessoas com autismo necessitavam de um ambiente altamente estruturado e controlado, longe de suas famílias e comunidades. Muitas instituições focavam mais no manejo comportamental do que no desenvolvimento de habilidades ou na promoção da qualidade de vida dos/as internos/as. Além disso, o estigma²³ associado ao autismo e a outras condições neurológicas contribuía para que a sociedade aceitasse a institucionalização como uma solução viável, embora muitas vezes essa escolha fosse feita por falta de alternativas (Donvan e Zucker, 2017).

Isso dá parte da resposta à pergunta feita com frequência: onde estavam todas as pessoas com autismo antes? Durante boa parte do século XX, estavam institucionalizadas — quando não eram mantidas escondidas em casa. Algumas eram internadas em “escolas de treinamento” para retardados na suposição de que fossem débeis mentais. Outras iam para uma classe separada de instituição, o hospital psiquiátrico residencial, onde se agrupavam com os reputados dementes (Donvan; Zucker, 2017, p. 165).

²³ Na atualidade, a palavra *estigma* é uma marca social de descrédito, que se refere à condição social de desvalorização. É uma marca de inferioridade social resultante de julgamentos das pessoas da comunidade. O estigma é visto como um atributo que torna alguém diferente das pessoas comuns, com sentido depreciativo, caracterizando-o como um ser inferior (Omote, 2004).

A partir das últimas décadas do século XX, contudo, houve uma mudança na maneira como o autismo é percebido e tratado. Avanços no entendimento do TEA, juntamente com uma crescente defesa dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionaram um movimento em direção à desinstitucionalização e à inclusão social. Esse movimento é fundamentado no reconhecimento de que pessoas com autismo têm o direito de viver com dignidade, em ambientes que promovam sua autonomia, aprendizado e interação social.

A inserção do autismo no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM*²⁴, da Associação Americana de Psiquiatria – APA, foi um marco significativo na evolução da compreensão médica e social da condição. Originalmente categorizado no DSM-III na década de 1980 como um distúrbio infantil específico, distinto da esquizofrenia (Melo e Mendes, 2023), o autismo foi redefinido e expandido nas edições subsequentes do Manual. A quarta edição, DSM-IV, publicada em 1994, introduziu a ideia de um "espectro", abrangendo uma gama mais ampla de sintomas e severidades. Esse progresso refletiu o crescente reconhecimento da diversidade dentro do autismo, destacando a variação significativa nas habilidades e desafios enfrentados por esses indivíduos. A mais recente edição, DSM-V, lançada em 2013, consolidou vários diagnósticos relacionados ao autismo sob a única categoria de Transtorno do Espectro Autista - TEA, enfatizando a variabilidade e a natureza dimensional do TEA (APA, 2014).

Segundo o DSM-V, o TEA é caracterizado por desafios persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde o início do período de desenvolvimento e causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida atual do indivíduo. Entender essas características é essencial para o diagnóstico e a intervenção precoce, que são cruciais para melhorar os resultados a longo prazo em indivíduos com o transtorno (APA, 2014).

No Brasil, a conscientização e o reconhecimento legal do autismo como uma condição que requer atenção especializada e direitos assegurados têm avançado significativamente. A Lei Berenice Piana, oficialmente conhecida como Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012

²⁴ O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, serve como referência fundamental para profissionais de saúde nos Estados Unidos e em grande parte do mundo no diagnóstico de condições neuropsiquiátricas. Este Manual detalha os critérios diagnósticos, bem como os sinais e sintomas essenciais para a identificação de cada transtorno mental, padronizando linguagem e conceitos para profissionais de saúde globalmente. Além de seu papel crucial na prática clínica cotidiana, o DSM é vital para pesquisadores/as, facilitando a comunicação precisa e uniforme dos termos empregados em estudos clínicos (Liberalesso, 2020, p. 16).

(Brasil, 2012), é um marco legal fundamental na defesa dos direitos das pessoas com TEA no país.

Antes da promulgação dessa lei, o amparo legal e as políticas específicas voltadas para pessoas com autismo eram praticamente inexistentes, fazendo com que as necessidades dessa população ficassem, em grande medida, à margem das ações governamentais e institucionais. Esses indivíduos eram frequentemente agrupados sob o amplo espectro das deficiências sem receber a atenção diferenciada que necessitavam, tanto no sistema educacional, quanto no de saúde (Santos, 2022). Esta generalização impedia o reconhecimento de suas necessidades específicas e, conseqüentemente, a implementação de políticas públicas adequadas para seu desenvolvimento e bem-estar.

A Lei Berenice Piana mudou significativamente esse cenário, estabelecendo uma política nacional específica para proteção dos direitos da pessoa com TEA, garantindo-lhes, de forma inédita, o reconhecimento legal e social. De acordo com o disposto no § 2º do artigo 1º da lei, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), uma definição que estende a esses indivíduos todas as proteções e garantias previstas na legislação brasileira para pessoas com deficiência.

Dessa forma, esse dispositivo legal garante o reconhecimento das pessoas com TEA como sujeitos plenos de direitos, assegurando-lhes o acesso a um ambiente educacional inclusivo e ao Atendimento Educacional Especializado. Além disso, obriga as instituições de ensino a aceitarem a matrícula desses/as escolares, proibindo qualquer forma de discriminação. No âmbito da saúde, a legislação promove o direito ao acesso a tratamentos, terapias e medicamentos essenciais, salientando a participação ativa da família no processo de tratamento e na tomada de decisões, evidenciando o comprometimento do Estado com a inclusão social desse segmento da população. Entre os direitos específicos assegurados às pessoas com autismo pela Lei nº 12.764/2012, destacam-se:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde [...]; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, Art. 3º).

Diante desse quadro, no âmbito educacional, emerge o desafio de efetivar essa legislação não apenas no papel, mas nas práticas cotidianas das escolas. A transição da base legal para a implementação de práticas educacionais inclusivas e eficazes representa um passo

crucial para a concretização dos direitos das pessoas com TEA. Nesse contexto, a reflexão proposta por Mantoan (2011) sobre inovação educacional torna-se fundamental. Segundo a autora inovar não implica necessariamente buscar o inédito por si só. As “grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências” (Mantoan, 2011, p. 31). Segundo a autora, nas redes de ensino que optam por abraçar a inclusão, observam-se mudanças sob três prismas distintos: os desafios trazidos por tal inovação; as ações realizadas para efetivar a inclusão nas turmas escolares, incluindo a formação de professores/as; e as novas perspectivas que emergem para a educação a partir da implementação de projetos inclusivos. O fundamento de todas essas mudanças é o princípio democrático de educação para todos/as, que se manifesta plenamente apenas em sistemas educacionais comprometidos com a aprendizagem de cada aluno/a, sem exclusões (Mantoan, 2011).

Schmidt (2014) destaca a necessidade da inclusão escolar e a criação de contextos educacionais adequados que permitam a participação plena de todos/as os/as alunos/as, sem exceção. As escolas são instadas a desenvolver estratégias pedagógicas que levem em consideração a realidade específica e as características individuais de cada estudante, para promover processos que garantam ensinamentos e aprendizagens para todos/as. Para o autor, a eficácia educacional é alcançada ao alinhar as capacidades e potencialidades individuais dos/das alunos/as com os objetivos delineados no projeto político pedagógico da instituição, garantindo-lhes, assim, uma educação que promova o desenvolvimento desses/as alunos/as, indistintamente.

Além disso, a escola tem esse papel fundamental como um espaço de desenvolvimento pessoal e social de todos/as os/as alunos/as, adquirindo uma relevância ainda maior para aqueles/as com autismo. Nesse ambiente, os/as estudantes com TEA têm a oportunidade de aprender em conjunto com seus pares, desenvolvendo-se socialmente - mesmo diante de desafios - e exercer seu direito inalienável à educação. Portanto, o compromisso com a inclusão e a adaptação ao contexto e necessidades de cada estudante não apenas promove a qualidade educacional, mas também assegura que a escola seja um ambiente de inclusão e desenvolvimento para todos/as (Schmidt, 2014).

Santos (2022) corrobora afirmando que as instituições de ensino necessitam ser um local acolhedor e inclusivo, exigindo um planejamento e estruturação cuidadosos do ambiente educacional para atender adequadamente todos/as os/as estudantes, inclusive aqueles/as com autismo. Para efetivar esse ambiente é essencial expandir a reflexão pedagógica, abordando de forma crítica todos os elementos envolvidos no cotidiano escolar. Isso inclui a organização do

espaço físico onde as atividades serão realizadas, a seleção dos materiais e instrumentos pedagógicos, a disposição dos objetos acessíveis aos/as escolares e o arranjo da mobília, entre outros aspectos chave para maximizar os benefícios da educação. Além disso, ainda segundo a autora, as interações sociais, a colaboração entre família e escola, o cultivo de afetos, a comunicação eficaz entre todos/as os/as agentes educacionais e a promoção de experiências sociais enriquecedoras são fundamentais. Tais práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da personalidade do/da aluno/a, reforçando a importância de um ambiente escolar inclusivo e bem planejado.

Assim, nesta seção, procedeu-se a uma análise das políticas e legislações voltadas para a Educação Especial, destacando um cenário marcado tanto por progressos quanto por desafios persistentes. Essas políticas, muitas vezes impulsionadas pelo ativismo de comunidades e indivíduos historicamente marginalizados, vêm caminhando no intuito de transcender a mera integração física de estudantes com deficiência em ambientes educacionais convencionais. Observa-se, ao longo do tempo, um esforço legislativo e político substancial voltado a eliminar barreiras à educação inclusiva, colocando a educação no patamar de direito humano essencial.

A próxima seção direciona a atenção para a análise dos documentos elaborados pelo IFPA campus Abaetetuba, os quais representam o segundo conjunto de fontes apresentadas anteriormente. Nesse sentido, a análise se concentra nas possibilidades de os documentos que regulamentam os processos educacionais no campus estarem alinhados às normas prescritas para a inclusão de alunos com deficiência, com especial atenção aos acometidos pelo transtorno do espectro autista. Sob a luz da abordagem de Chervel (1988), as análises empreendidas não apenas buscam identificar os preceitos normativos que delineiam e orientam propostas inclusivas, mas também examinar os caminhos pelos quais essas intenções se materializam ou, em algumas circunstâncias, são negligenciadas nas políticas educacionais da instituição.

4 INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA: espaço que acolhe/acolheu os projetos de inclusão

Esta seção propõe uma análise sobre como o Instituto Federal do Pará, campus Abaetetuba, se adequou às políticas de inclusão nacional. O estudo baseia-se na investigação dos documentos norteadores da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, e na análise das iniciativas práticas promovidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do campus, no recorte temporal da pesquisa.

Inicialmente, serão abordados aspectos históricos e identitários tanto da instituição quanto do município de Abaetetuba. Essa abordagem visa fornecer uma visão panorâmica dos elementos identitários do campus, destacando sua importância e influência na comunidade local.

Posteriormente, a análise se concentrará no alinhamento do IFPA Abaetetuba com a legislação nacional de educação inclusiva, com especial atenção para a inclusão de alunos com autismo. Essa investigação permitirá uma reflexão mais ampla sobre a efetividade das políticas inclusivas implementadas pela instituição, contribuindo para o aprimoramento constante do ambiente educacional inclusivo do IF Abaetetuba.

4.1 Abaetetuba: a importância estratégica do IFPA

Desde o século XVI, a Amazônia tem vivenciado um processo contínuo de exploração, colonização e transformação, fortemente influenciado pela expansão do sistema capitalista global. Neste processo de dominação da região, o capitalismo alterou de forma substancial as dinâmicas sociais e produtivas da população local. Durante mais de dois séculos, a Amazônia esteve diretamente subordinada à Coroa Portuguesa, atuando como uma colônia de exploração ligada à economia global. Apesar de ter se integrado ao Brasil após a independência, as decisões sobre seu destino frequentemente foram tomadas distante de seus territórios, muitas vezes desconsiderando as necessidades e desejos locais (Sousa, 2009).

Conforme Sousa (2009), a Amazônia, como grande fornecedora de matérias-primas, moldou sua economia no extrativismo voltado à exportação. Seu arcabouço econômico tem raízes na colheita das "drogas do sertão", evoluindo para produtos como cana-de-açúcar, borracha, castanha, madeira, itens agropecuários e minerais. Essa produção, em sua maior parte, favoreceu o Centro-Sul do Brasil e nações estrangeiras, e ocorreu à custa da exploração laboral de indígenas, negros/as e mestiços/as locais. O processo colonizador envolveu a fundação de aldeias, povoados e cidades, assim como a construção de colônias agrícolas, fortificações militares, estímulo a migração e imigração, e a criação de destacados assentamentos e polos agroindustriais. Entre os protagonistas desse processo estavam missionários/as, seringalistas, coronéis, elites políticas e corporações nacionais e internacionais, gerando uma sociedade com grande concentração de poder e desigualdade.

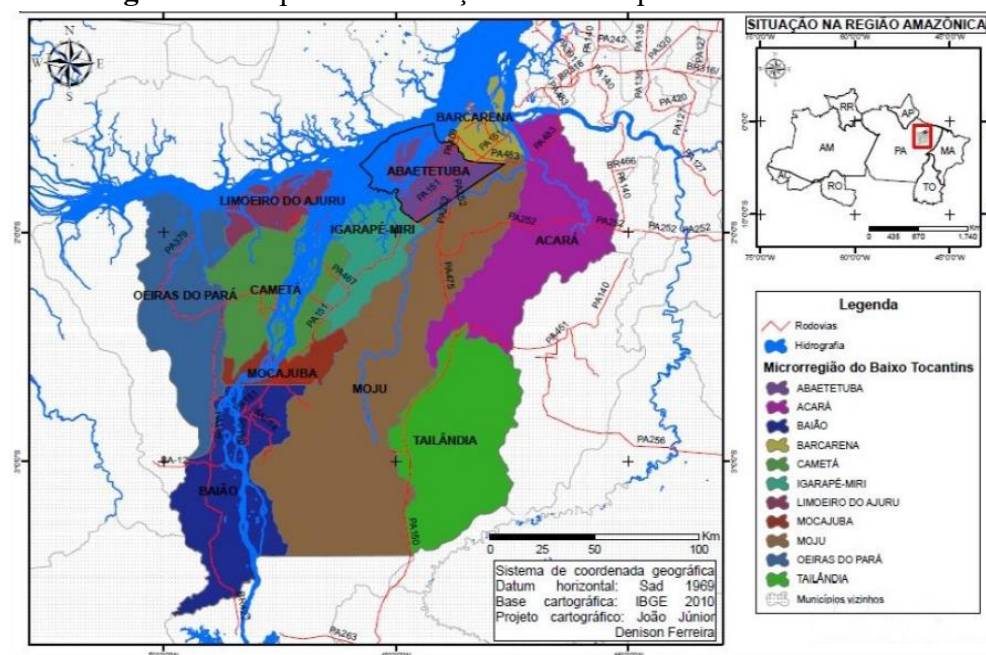
É neste cenário amazônico que se formou a história do município de Abaetetuba. Conhecido como a "pérola do Tocantins", o município está situado na Microrregião de Cametá (também conhecida como Baixo Tocantins) e na Mesorregião do Nordeste Paraense. Com uma

população estimada de 158.188 habitantes, o município é o sétimo mais populoso do estado e se estende por uma área territorial de 1.610,654 km², resultando em uma densidade populacional de 98,21 habitantes por km² (IBGE, Censo 2022).

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM²⁵ do município é de 0,628, que o situa dentro da faixa de desenvolvimento humano médio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (IBGE, Censo 2010), sendo o maior no contexto da microrregião e o 28º colocado no *ranking* estadual. Seu Produto Interno Bruto – PIB *per capita* é de R\$ 10.413,48 (IBGE, Censo 2020).

Abaetetuba possui delimitações com diversos municípios vizinhos: ao norte, faz fronteira com Barcarena; a oeste, limita-se com Muaná, Igarapé-Miri e Limoeiro do Ajuru; a leste, encontra-se com Moju; e ao sul, está cercado por Igarapé-Miri e Moju, conforme apresentado na figura 1, que segue:

Figura 1 - Mapa de localização do município de Abaetetuba – PA



Fonte: Ferreira (2014).

Situado a cerca de 110 km da capital Belém, o centro urbano de Abaetetuba situa-se à margem direita do rio Marataúira, um importante afluente do rio Tocantins. Essa área é composta por quinze bairros e representa o centro da vida econômica, política e social de Abaeté, contudo, marcada por uma notória segregação social. Por outro lado, a zona rural do

²⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) avalia o desenvolvimento humano por meio de indicadores em três dimensões: longevidade, educação e renda. Esse índice é mensurado em uma escala de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam um desenvolvimento humano mais elevado. Países com IDHM até 0,499 apresentam um nível de desenvolvimento humano baixo. Aqueles com índices entre 0,500 e 0,799 têm desenvolvimento humano de nível médio, enquanto aqueles com um IDHM acima de 0,800 são categorizados com alto desenvolvimento humano (Fonte: <https://datasebrae.com.br>).

município é profundamente ligada aos rios, evidenciada por suas setenta e duas ilhas, que compõem um mosaico hidrográfico interconectado por rios, furos²⁶, igarapés²⁷, florestas e áreas de várzeas²⁸, resultando em uma diversidade territorial que abriga comunidades ribeirinhas e quilombolas. Essas áreas são verdadeiras riquezas naturais, fornecendo uma ampla variedade de alimentos e cenários de beleza exuberante. Além disso, a presença de centros (colônias) exerce influência significativa sobre a geografia da zona rural. Dentro desse cenário, o distrito de Beja se sobressai, acompanhado por cerca de trinta e cinco colônias e agrovilas, conforme destacado por Quaresma *et al.* (2015). Essas colônias são comunidades demarcadas por igarapés, ramais e estradas, cercadas por vastas áreas de floresta e campos, que também se revelam altamente produtivas para a prática da agricultura familiar (Gomes, 2013).

Assim como ocorre em grande parte dos municípios amazônicos, uma parcela significativa da população rural de Abaetetuba vive em proximidade com áreas urbanas. A interação entre cidade e campo é constante, e esses setores, ao invés de isolados, mostram-se progressivamente interconectados (Sousa, 2009).

Ademais, em meio a sua extensa região de colônias e ilhas, o município apresenta uma significativa diversidade, caracterizada por diversos elementos culturais, englobando saberes, memórias, práticas, costumes e simbolismos, todos intimamente vinculados à dinâmica dos rios, conforme indicam Pojo e Elias (2018). Essa relação estreita com a água moldou a história, cultura e desenvolvimento socioeconômico da região ao longo do tempo.

De maneira abrangente, o município apresenta um alto potencial turístico, cultura rica e diversa, e uma posição geográfica estratégica, atuando como ponto central para a economia de municípios adjacentes. Contudo, devido a aspectos relacionados à configuração socioeconômica da região e da Amazônia como um todo, enfrenta desafios financeiros, dependendo fortemente de recursos dos governos estadual e federal. A infraestrutura local ainda é limitada e muitos habitantes carecem de serviços essenciais, enfrentando dificuldades como falta de fornecimento de água, serviços de saúde insuficientes, inexistência de uma rede de saneamento adequada, desemprego, baixa qualidade educacional, exploração sexual infantil e o notório envolvimento com o tráfico de drogas em escala internacional (Sousa, 2009).

²⁶ Furos - termo genuinamente amazônico, que se refere a pequenos córregos ou riachos que conectam rios maiores entre si ou que se estendem pelas matas de várzeas e igapós da região amazônica. (Fonte: Blog do Profº Ademir Rocha. Disponível em: <https://palavradevidafocolaesabaetetuba.blogspot.com/2015/12/localidades-de-abaetetuba.html>. Acesso em 05 ago. 2023).

²⁷ Igarapés - são cursos d'água da Amazônia, seja de primeira ou terceira ordem, formados por extensões longas de rios ou canais, caracterizados por pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata. (Fonte: IPAM Amazônia. Disponível em: <https://ipam.org.br/glossario/igarape/>. Acesso em 05 ago. 2023).

²⁸ Terrenos localizados em áreas de baixa altitude e que sofrem inundações periódicas devido as cheias dos rios.

Ainda segundo Sousa (2009), em Abaetetuba, o comércio e os serviços predominam no ambiente urbano, enquanto a agricultura, o extrativismo e atividades como a pesca, especialmente a artesanal, são marcantes no meio rural. Culturas sazonais, como o palmito e o açaí, também têm relevância. Porém, o município lida com desafios, incluindo complicações no escoamento de produtos, limitações em assistência técnica e benefícios sociais limitados para os trabalhadores/as.

No decorrer de seu percurso histórico, Abaetetuba experimentou ciclos econômicos efêmeros e instáveis, consequência direta das políticas públicas destinadas à colonização, exploração e desenvolvimento da Amazônia. Estas políticas, muitas vezes idealizadas distante da realidade local e negligenciando as necessidades da comunidade, intensificaram desigualdades em diversas escalas. O Estado brasileiro, que frequentemente priorizava o lucro em detrimento da região e da sustentabilidade ambiental, e raras vezes alinhado com a produção da região, comprometeu a dinâmica preexistente no município, resultando na degradação de empregos e fontes de renda e ampliando a dependência do município em relação aos recursos federais (Sousa, 2009).

É importante destacar que, entre 1991 e 2010, Abaetetuba viu a taxa de analfabetismo entre sua população com 15 anos ou mais cair de 31,26% para 13,71%, segundo o PNUD. Atualmente, o município ocupa a 95ª posição em analfabetismo nessa faixa etária entre os municípios paraenses. Contudo, em comparação com a média estadual, Abaetetuba tem menos adultos/as (25 anos ou mais) com Ensino Médio e Superior, ficando em 20º em formação superior. Em dados mais recentes, de 2018, o município contabilizou 48.713 estudantes matriculados em diversos níveis educacionais, dos quais 26.935 estavam no Ensino Fundamental. Quanto à Educação Profissional e Tecnológica, Abaetetuba possui nove instituições registradas no MEC como escolas e cursos técnicos regulares, que oferecem cursos técnicos profissionalizantes (SEBRAE/PA, 2019).

Como muitos outros redutos na Amazônia, Abaetetuba enfrenta os desafios intrincados de uma modernização que, em sua pressa, se revela por vezes superficial. Essa abordagem, por vezes desvinculada da complexa rede cultural e ecológica do lugar, acarretou em consequências severas que reverberam na qualidade de vida dos/das abaetetubenses. As transformações nos modos de vida, a perda gradual da identidade cultural e o aumento das disparidades sociais são marcas de uma modernização que não soube conciliar o ritmo acelerado do progresso com as necessidades e valores locais.

Esse enfoque é particularmente relevante para a inclusão educacional de pessoas com deficiência. As escolas e instituições, tradicionalmente projetadas para um público mais

homogêneo, são agora desafiadas a se reinventar e adequar, com o objetivo de responder às necessidades de escolares público-alvo da Educação Especial. E isso vai além da mera adequação física ou curricular; trata-se de uma mudança cultural dentro das instituições de ensino, que passam a enxergar a diversidade não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para enriquecimento e aprendizado mútuo. Esse processo de resistência e adequação vivenciado por Abaetetuba nas últimas décadas reflete essa dinâmica, a qual tem se esforçado para superar e minimizar os desafios inerentes a essas importantes transformações, inclusive no âmbito educacional.

A maneira como as leis são compreendidas, interpretadas e implementadas, especialmente no âmbito educacional, é um reflexo direto da cultura local, uma vez que as instituições educacionais não são entidades isoladas; elas são tanto formadas na, quanto formadoras da sociedade na qual estão inseridas. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2021), as práticas culturais nas quais estamos imersos refletem-se em nosso comportamento, nos significados atribuídos aos objetos e fenômenos, nas maneiras de agir e nos valores desenvolvidos ao longo da vida. De acordo com os autores, “a bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte [...]. A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2021, p. 439-440).

Compreender esse contexto cultural é crucial para conduzir uma análise sobre as possíveis adequações legais favorecedoras de práticas inclusivas no sistema educacional do município. Esse enfoque é particularmente pertinente no caso do IF Abaetetuba, especialmente no que tange à inclusão de pessoas com TEA, foco central da pesquisa desenvolvida, cujos resultados ora materializam-se nesta dissertação.

O campus Abaetetuba do IFPA se destaca como um agente de progresso e desenvolvimento para a cidade, transcendendo sua função como uma mera instituição de ensino, mas se estabelecendo como uma ponte que liga o legado cultural e histórico da região às necessidades emergentes de um mundo em constante mudança. Através de uma abordagem inclusiva e compassiva, o instituto visa garantir que todos/as, independentemente de suas singularidades, tenham chances de alcançar um futuro repleto de oportunidades. Sobre a trajetória desta instituição que discorreremos a seguir.

4.2 A trajetória do Instituto Federal em Abaetetuba

Num contexto de expansão industrial e a correspondente necessidade de mão de obra especializada no Brasil, o governo federal, na gestão de Getúlio Vargas, empreendeu medidas

significativas para fortalecer a Educação Profissional no país. Uma dessas medidas foi a instituição, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, composta por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (Brasil, 1942). Este marco inicial delineou a integração da Educação Profissional com a educação geral, estruturando-a em dois ciclos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A reforma de 1959, concretizada pela Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro, consolidou as modalidades de Ensino Industrial sob a égide da Educação Técnica, transformando os estabelecimentos de Ensino Industrial em Escolas Técnicas Federais, dotando-as de autonomia didática, técnica, financeira e administrativa (Brasil, 1959). Em 1978, essas escolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho (Brasil, 1978).

A integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, que havia sido praticada desde 1942, foi interrompida com a promulgação do Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997. Este decreto regulamentou a Educação Profissional no contexto da Educação Básica, de acordo com a LDB nº 9.394/1996 - limitando os cursos técnicos às modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio e enfatizando a Educação Profissional como uma via de capacitação para o trabalho (Brasil, 1997a). No mesmo ano, o Decreto nº 2.406 de 27 de novembro estabeleceu restrições à oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio pelos CEFETs, seguindo as diretrizes do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997b).

A configuração atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede EPCT foi estabelecida por meio de três documentos essenciais publicados nos anos subsequentes. Primeiramente, o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, delineou os procedimentos para a integração das instituições federais de Educação Tecnológica, visando à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs (Brasil, 2007b). Em seguida, a Chamada Pública nº 2, de 12 de dezembro de 2007, definiu as normas para a constituição dos Institutos Federais, seja por meio da transformação de CEFETs, da integração de escolas técnicas em universidades federais ou da união de diferentes instituições federais dentro de um estado (Brasil, 2007c). Por fim, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs e implementou a Rede EPCT, que abrange os IFs, os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais (Brasil, 2008b).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem como componentes fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Apartir da Lei nº 11.892/2008,

estabelecem-se as bases legais e políticas que sustentam a existência dos IFs, bem como as competências, finalidades e princípios que norteiam suas ações educativas e administrativas, e outras disposições relevantes para o seu funcionamento.

Como instituições de abrangência federal, os Institutos Federais refletem as políticas de expansão da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, com o propósito, entre outras metas, de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Brasil, 2008b). A abordagem da EPT estrutura o Ensino Profissional em diretrizes que promovem não apenas a integração entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimento local, mas também estimulam o desenvolvimento da capacidade de pesquisa científica, autonomia, ética profissional e respeito aos direitos humanos, essenciais para o pleno exercício da cidadania (IFPA Abaetetuba, 2021).

Com base nisso, o propósito central da educação no IFPA é promover a formação profissional e tecnológica em diversos níveis e formatos, visando o desenvolvimento sustentável regional, com ênfase na diversidade e integração do conhecimento. Entre suas metas, destaca-se a formação de profissionais para diversos setores econômicos em colaboração com a sociedade e os meios produtivos. A abordagem educacional busca desenvolver soluções técnicas e tecnológicas alinhadas com as demandas sociais e regionais, além de fortalecer os arranjos produtivos locais por meio da educação. Reconhece-se também a importância dos direitos humanos como base essencial da educação, promovendo, assim, uma cultura de direitos (IFPA Abaetetuba, 2021).

Neste sentido, o presente tópico visa oferecer uma visão abrangente sobre os aspectos identitários do IFPA Abaetetuba, destacando sua relevância para o município. Ao explorar os desafios e contribuições para o progresso acadêmicos dos/das escolares, busca-se não apenas compreender o alcance da atuação do instituto no panorama educativo de Abaetetuba, mas também a profundidade de sua relação com a identidade e cultura da região.

4.2.1 Campus Abaetetuba: história e metas educacionais no Baixo Tocantins

Em meio à crescente necessidade de expansão do Ensino Técnico no Brasil, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, vinculada ao Ministério da Educação, lançou no fim de 2005 o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de expandir a atuação dessas instituições por todo o país.

O contexto nacional, naquele momento, priorizava a descentralização das oportunidades educacionais, visando atender regiões historicamente menos assistidas. A primeira etapa desse Plano envolveu a construção de escolas em unidades federativas que não contavam com tais instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Também houve a inserção de instituições federais de Educação Profissional em áreas periféricas de grandes cidades e em municípios do interior. Nesse estágio inicial, o projeto estabeleceu a fundação de 5 escolas técnicas e 4 agrotécnicas federais, além da criação de 33 novos estabelecimentos de ensino descentralizados, garantindo que 23 unidades federativas recebessem ao menos uma instituição federal voltada à Educação Tecnológica (Portal MEC²⁹).

Dando início à sua segunda etapa do Plano de Expansão³⁰, em 2007, a SETEC/MEC definiu o objetivo de estabelecer mais 150 instituições federais de Educação Tecnológica em um período de quatro anos (Portal MEC). Esse ano representou um progresso expressivo nesse direcionamento, especialmente na região do Baixo Tocantins. Mesmo distante dos grandes centros, esse local demonstrou um potencial singular para receber uma entidade educacional, considerando a demanda existente e o engajamento das comunidades da região.

O município de Abaetetuba, fortemente impulsionado pelos anseios da comunidade, tornou-se palco de intensas discussões sobre a viabilidade e a necessidade de uma instituição deste porte. Diversas lideranças locais, compreendendo a relevância da educação para o crescimento e desenvolvimento regional sustentável, organizaram debates, fóruns de discussão e estabeleceram diálogos diretos e produtivos com entidades governamentais, visando trazer para a região uma instituição federal de ensino (IFPA Abaetetuba, 2017).

Respondendo a essa demanda, em 24 de abril de 2007 a SETEC lançou uma Chamada Pública que tinha como objetivo analisar e selecionar propostas para a criação de novas Instituições Federais de Educação Tecnológica em várias regiões. O principal intuito desta estratégia era estabelecer um planejamento e definir prioridades para a inauguração de novas instituições educacionais, conforme delineado pelo MEC nesse ano (IFPA Abaetetuba, 2017).

Avançando nessa direção, em 05 de outubro do mesmo ano uma audiência pública foi realizada no auditório da Secretaria Municipal de Saúde do município de Abaetetuba. Durante este evento, representantes da sociedade civil e especialistas do CEFET/Pará começaram a

²⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 27 ago. 2023.

³⁰ Iniciada em 2011, a terceira fase do Plano de Expansão visava criar 208 novas unidades até 2014, com o objetivo de combater desigualdades regionais e facilitar o acesso à formação profissional e tecnológica. Desde 2006, o número de unidades federais de EPT aumentou de 144 para 659 até 2018, com 643 em funcionamento. Esse aumento superou a meta das três fases, adicionando mais de 500 unidades em vez das 400 previstas. (Fonte: Portal MEC).

esboçar a fundação de uma instituição que ofertasse o Ensino Técnico no município. Este momento marcou o começo da materialização de um projeto centrado nas necessidades da população, com o objetivo de atender as demandas locais por um ensino de excelência (IFPA Abaetetuba, 2017).

No ano subsequente, em 9 de junho de 2008, um marco importante foi estabelecido com a publicação da Portaria 698 emitida pelo Ministério da Educação, a qual autorizou o CEFET a iniciar as operações da Unidade de Ensino Descentralizada – UNED Abaetetuba. Essa medida estabeleceu o alicerce para a criação de um novo polo educacional na cidade. No decorrer desse ano a Unidade Educacional de Abaetetuba, utilizando as instalações da antiga Escola de Trabalho e Produção do Pará – ETPP, do Governo do Estado do Pará, iniciou suas atividades. Foram ofertados cursos Técnicos em Edificações e Informática, integrados ao Ensino Médio³¹, assim como cursos Técnicos em Informática, Aquicultura, Pesca e Saneamento, subsequentes³² ao Ensino Médio, consolidando as propostas do Ensino Técnico e Profissional no campus (IFPA Abaetetuba, 2017). A figura 2, a seguir, representa esse espaço:

Figura 2 - Prédio da Escola de Trabalho e Produção do Pará (ETPP), local inicial das atividades acadêmicas do campus antes de sua evolução para IF. Ano 2007.



Fonte: acervo pessoal de uma servidora (2024)

Em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei nº 11.892/2008 que institui os IFs, fica estabelecido, no artigo 5º §2º da legislação, que todas as Unidades de Ensino que faziam parte

³¹ Os Cursos Técnicos Integrados consistem em programas regulares de ensino com duração máxima de quatro anos, sendo realizados concomitantemente ao Ensino Médio e destinados a estudantes que finalizaram o Ensino Fundamental. (Fonte: <https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/1940-ifpa-oferta-6-835-vagas-em-cursos-tecnicos-e-superiores>).

³² Os Cursos Técnicos Subsequentes são programas regulares de ensino de até dois anos de duração, voltados para estudantes que já finalizaram o Ensino Médio. (Fonte: <https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/1940-ifpa-oferta-6-835-vagas-em-cursos-tecnicos-e-superiores>).

da estrutura de instituições transformadas ou integradas em um Instituto Federal se tornariam automaticamente um "campus" da nova entidade, sem a necessidade de formalidades adicionais (Brasil, 2008a). Com base nesse direcionamento, todas as escolas técnicas no Estado do Pará sob jurisdição federal foram integradas ao Instituto Federal do Pará. Dessa forma, foi oficialmente estabelecido o IFPA campus Abaetetuba.

O ano de 2009 marcou a expansão da oferta educacional no campus, com a implantação dos cursos de graduação em Licenciaturas em Ciências Biológicas e Educação no Campo, além da Especialização em Educação no Campo, todos em regime intervalar³³. Um ano mais tarde, foram introduzidos os cursos de Pós-graduação *lato sensu* PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de Jovens e Adultos -, em regime regular de ensino, e o curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculada ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR³⁴, buscando reforçar o papel do campus na formação continuada de profissionais da educação (IFPA Abaetetuba, 2019).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do campus - PPP (2017), em 2011, a instituição ampliou sua oferta com cursos de programas nacionais, incluindo o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, disponibilizando 500 vagas para cursos como Auxiliar Técnico em Agropecuária, Instalador e Reparador de Redes de Computadores, Produtor de Mandioca, Auxiliar de Fiscalização Ambiental, Piscicultor, Agricultor Orgânico, entre outros. Ademais, foram adicionados o Programa Nacional Mulheres Mil, focado na capacitação e promoção educacional de mulheres moradoras de áreas subdesenvolvidas, e o E-TEC/Brasil, que proporciona cursos técnicos à distância, bem como formação para trabalhadores/as egressos/as que concluíram o Ensino Médio ou para jovens e adultos/as. Em 2012, conforme mencionado no Relatório de Gestão de 2021, o campus precisou diminuir o número de vagas devido a uma reestruturação física e administrativa.

No contexto educacional do Baixo Tocantins, conforme o Projeto Político Pedagógico (2017), o ano de 2013 se destacou como um momento definidor para o crescimento e consolidação do campus na região. Nesse período, foram disponibilizadas cerca de 500 vagas, visando atender tanto à população local quanto escolares provenientes de municípios adjacentes, incluindo Moju, Barcarena, Tailândia, Acará, Igarapé-Miri e Ponta de Pedras. Cinco

³³ São cursos ofertados, prioritariamente, nos meses de janeiro, fevereiro e parte de março e também nos meses de julho e parte de agosto (Fonte: <https://portalufpa.org.br/?p=3011>).

³⁴ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR é uma ação da Capes que visa promover a correta formação dos/das docentes que já estão em atividade na rede pública de Educação Básica, ofertando cursos de licenciatura alinhados às áreas de sua atuação profissional. (Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>).

anos mais tarde, em 2018, o corpo estudantil do campus já somava 2.122 escolares, reiterando a fundamental contribuição da instituição ao panorama educacional da região do Baixo Tocantins, que sinalizava uma demanda crescente por qualificação profissional.

Em 2019, a diversidade de cursos oferecidos expandiu ainda mais. No Ensino Médio, cursos técnicos integrados como Informática, Mecânica, Meio Ambiente e Manutenção e Suporte em Informática, bem como cursos técnicos subsequentes em Aquicultura, Pesca, Edificações, Saneamento, Segurança do Trabalho e Informática foram disponibilizados (IFPA Abaetetuba, 2017). Durante o ano de 2019, foram realizados a licitação e o empenho para a reforma da quadra poliesportiva e a construção do refeitório estudantil. Até então, a instituição não possuía um refeitório e o local existente para as aulas de Educação Física carecia de infraestrutura adequada. Essas instalações foram finalizadas e entregues à comunidade estudantil no ano de 2021, coincidindo com o retorno gradual das atividades presenciais, motivado pela pandemia de COVID-19³⁵ e sucedido pelas campanhas de vacinação e aquisição de equipamentos de proteção sanitária (Relatório de Gestão 2021, IFPA Abaetetuba).

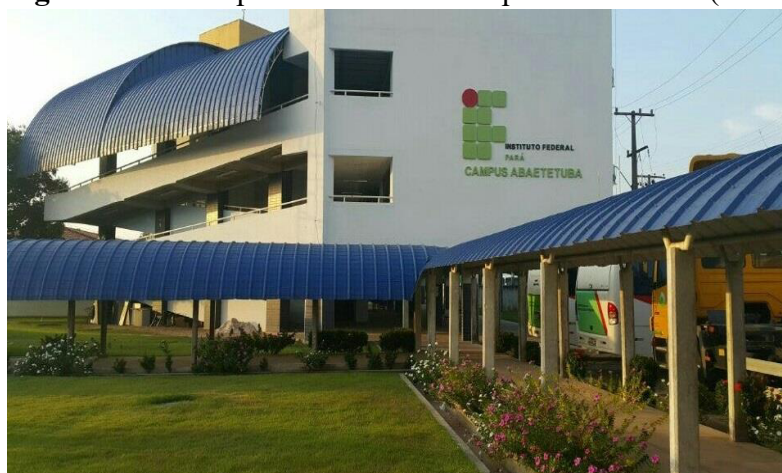
A oferta de estruturas físicas de qualidade surge da necessidade de prover um ambiente que apoie o processo pedagógico da comunidade estudantil e de atender à crescente demanda de estudantes que desejam ingressar no instituto a cada ano. No ano de 2023, segundo dados da Secretaria Acadêmica, o instituto contava com o quantitativo total de 1.764 escolares, sendo 547 do Ensino Médio integrado, 1.045 dos cursos subsequentes, 149 dos cursos de graduação e 23 dos cursos de pós-graduação. Desse quantitativo, 37 possuem algum tipo de deficiência, como transtorno do espectro autista, surdez profunda, deficiência intelectual, cegueira, deficiência física, paralisia cerebral, miotonia congênita, dentre outros.

Ainda em 2023, foram acrescentados os cursos de Pesca e Edificações nos cursos técnicos integrados; quanto aos cursos subsequentes, foram introduzidos os cursos de Mecânica e Meio Ambiente. Em relação a Educação Superior, são ofertados os cursos de Licenciaturas em Biologia, Educação no Campo e Geografia, e na pós-graduação é oferecido os cursos *lato sensus* de *Educação de Jovens e Adultos: Saberes Ribeirinhos e Práticas Pedagógicas* e *Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação* (IFPA Abaetetuba, 2020).

³⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, após um surto de pneumonia de causa desconhecida. O vírus se espalhou rapidamente por todo o mundo, levando a Organização Mundial de Saúde a declarar a situação como uma pandemia em março de 2020. Os sintomas da COVID-19 variam de infecções assintomáticas ou leves a doenças graves e morte. Devido à sua ampla gama de sintomas e gravidade, a COVID-19 sobrecarregou sistemas de saúde em todo o mundo e teve um impacto significativo na economia global, na educação, nos sistemas de saúde, na vida social e nos padrões de mobilidade, matando milhares de pessoas no mundo todo (Fonte: Organização Pan-Americana da Saúde, 2024).

Esse alargamento nas ofertas de cursos no decorrer da trajetória do IF Abaetetuba veio como uma resposta às necessidades educacionais da comunidade local. Abaetetuba carecia de instituições dedicadas ao Ensino Técnico Profissional e a Educação Superior. Neste sentido, o campus não só atuou para suprir esse *déficit*, mas também se consolidou como pioneiro na oferta de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita na região, bem como aumentou as opções de Educação Superior que, até o ano de 2007, se restringiam a alguns cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Essa inovação representou um marco, sobretudo para os/as moradores/as de baixa renda de Abaetetuba e municípios adjacentes que, assolados por desafios sociais, almejavam possibilidades concretas de transformação social. Na figura 3, segue o IFPA, em 2024.

Figura 3 – Visão parcial do IFPA campus Abaetetuba (2024)



Fonte: acervo pessoal de uma servidora (2024).

Em resposta às necessidades da comunidade, as ações do campus foram orientadas por diretrizes legais específicas. Em conformidade com a Lei nº 11.892/2008, o Projeto Político Pedagógico da instituição, elaborado no ano de 2017, estabelece como missão prover Educação Profissional, Científica e Tecnológica de qualidade, gratuita e pública, contemplando variadas modalidades e níveis educacionais. Essa proposta busca integrar ensino, pesquisa e extensão, atendendo à pluralidade dos/das estudantes e suas necessidades educacionais específicas, com foco na promoção da cidadania e estímulo ao desenvolvimento regional. Assumindo a responsabilidade social de ser um referencial de excelência, o campus busca garantir a integração entre diferentes sujeitos, levando em conta suas necessidades educacionais específicas e promovendo sua inserção nos âmbitos profissional e social. Esse compromisso é embasado em valores éticos, competência e transparência, sempre enfatizando a dignidade intrínseca do ser humano. Adicionalmente, a instituição visa priorizar a valorização da cultura regional e o empoderamento da comunidade, estimulando sua atuação ativa nos cenários político, econômico e social (IFPA Abaetetuba, 2017).

Conforme delineado no PPP, alguns objetivos centrais do campus incluem: garantir a oferta de cursos de Ensino Médio Técnico, Subsequente e de Nível Superior, alinhados às exigências do mercado e aos contextos produtivos da região; ofertar aos/as jovens uma formação voltada para sua inserção no mercado, levando em conta suas esferas sociais e contextos familiares; adotar uma metodologia educacional que valorize o ritmo e individualidade do/da aluno/a; promover acessibilidade em múltiplas esferas para estudantes com deficiências ou particularidades no aprendizado; fomentar uma educação inclusiva para toda a comunidade acadêmica; e consolidar uma relação de cooperação entre a instituição e a comunidade local. Segundo Pacheco (2011, p. 20-21):

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade [...].

No contexto apresentado, a história do IF Abaetetuba representa um marco na trajetória educacional do município, atendendo às demandas crescentes por Ensino Técnico e Superior. Emerge como uma resposta às necessidades educativas da comunidade local, oferecendo cursos diversificados que visam criar oportunidades concretas para o desenvolvimento regional, aprimorando a preparação dos/das escolares para as exigências do mercado de trabalho e proporcionando condições de vida mais favoráveis. Sua missão, baseada na promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, inclusiva e ancorada em valores éticos e na dignidade humana, tem como objetivo impulsionar o progresso regional e capacitar seus/as estudantes, buscando contribuir para um desenvolvimento econômico sustentável na área.

4.2.2 Organização Institucional e Perfil Identitário do campus Abaetetuba

Localizado na área urbana de Abaetetuba, no Pará, o IFPA campus Abaetetuba é uma das dezoito unidades que representam a rede IF no estado. Especificamente situado no bairro da Francilândia, uma região periférica da cidade, o campus tem como destaque sua localização às margens do rio Jarumã, conferindo-lhe a distintiva característica de campus ribeirinho.

Ocupando uma área total de 12.823 m², o campus conta com uma estrutura física composta por 17 salas de aula, 1 auditório, 10 banheiros, 1 biblioteca, 22 instalações administrativas, 1 área de lazer/convivência, 1 ginásio poliesportivo coberto (composto por quadra de esportes, sala de atividades rítmicas e expressivas, sala dos/das professores/as de Educação Física e sala de materiais esportivos), 1 sala de coordenação de curso, 1 sala de professores/as, 1 refeitório/restaurante, 1 cantina, 1 garagem, 1 almoxarifado, 1 trapiche, 2

estacionamentos, 1 bicicletário para 50 bicicletas, 1 guarita, 4 laboratórios de informática e outros 19 laboratórios diversos (como laboratório de biodiversidade e conservação, laboratório de processos físico-químico e biológicos, laboratório da ictiofauna da Amazônia, laboratório de mecânica, laboratório e sistemas experimentais em saneamento, laboratório de biologia molecular, evolução e microbiologia, dentre outros) (IFPA Abaetetuba, 2017).

Quanto a estrutura organizacional, a instituição foi desenhada para atender às demandas acadêmicas, administrativas, de pesquisa e extensão, com enfoque na oferta de uma educação abrangente, de excelência e acessível a todos/as (IFPA Abaetetuba, 2017). Nessa configuração organizacional, conforme estabelecido pela Resolução nº 228/2018-CONSUP, a Diretoria Geral emerge como a principal entidade hierárquica, à qual estão subordinadas a Direção de Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e a Direção Administrativa (IFPA, Resolução nº 228/2018-CONSUP).

A Direção de Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação comanda áreas como o Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós-graduação e Inovação - DEPEPI, o Setor de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas - SAAI, o Setor Pedagógico, a Coordenação de Ensino e Políticas Educacionais, o Setor de Registro e Indicadores Acadêmicos, Auxiliar Institucional, Setor de Biblioteca e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE. Esta direção tem, dentre várias atribuições, a responsabilidade de supervisionar ações relacionadas ao ensino básico e graduação, além de elaborar programas educacionais e promover iniciativas de inclusão (IFPA, Resolução nº 228/2018-CONSUP).

Considero pertinente destacar as funções desempenhadas por alguns desses setores, visando uma compreensão mais precisa das atribuições direcionadas especificamente à formação de escolares público-alvo da Educação Especial, foco da minha pesquisa.

O Setor de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas do Campus - SAAI, possui um papel preponderante na permanência e êxito dos/das escolares. Entre suas principais responsabilidades, podemos destacar: criação, suporte e monitoramento de programas e ações inclusivas que assegurem a continuidade, sucesso e formação individual e global de estudantes com deficiência; sensibilização da comunidade acadêmica acerca das políticas de inclusão; manutenção de registros detalhados sobre o suporte dado aos/as alunos/as com deficiências; auxílio ao campus em atividades inclusivas e participação em discussões e eventos ligados à inclusão (IFPA, Resolução nº 228/2018-CONSUP).

Ainda segundo a Resolução nº 228/2018, o Setor Pedagógico é responsável por: colaborar com o DEPEPI na formulação e supervisão de políticas educacionais, além de trabalhar em conjunto com o NAPNE na promoção de iniciativas de inclusão para estudantes

com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Setor de Extensão, por sua vez, tem o papel de promover a integração de diversos grupos sociais em projetos direcionados para pessoas com deficiência, minorias desfavorecidas e grupos étnicos.

No que diz respeito ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE, compete as seguintes atribuições: promover e implementar políticas de inclusão; auxiliar na consolidação de políticas que garantam a permanência e conclusão bem-sucedida dos/das escolares com necessidades educacionais especiais; fomentar a cultura inclusiva; incentivar práticas educacionais voltadas à cidadania, tolerância e aceitação das diferenças; elaborar programas de apoio aos/as estudantes com deficiência, assistindo também os/as professores/as em sua preparação didática para esse público; conectar diferentes setores do campus em atividades de inclusão, estabelecendo prioridades de ações e materiais pedagógicos, e avançando na Tecnologia Assistiva; e estruturar e implementar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, levando em consideração as especificidades de cada aluno/a, além de orientar docentes e famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade (IFPA, Resolução nº 228/2018-CONSUP).

Para a comunidade acadêmica, assim como para as análises deste estudo, entender essa estrutura organizacional é de grande relevância. Isso porque essa compreensão ajuda na identificação das responsabilidades envolvidas e na determinação dos canais apropriados para a tomada de decisões e resolução de problemas.

A área de abrangência do IF Abaetetuba é composta pelos municípios de Abaetetuba (sede, colônias e ilhas), Moju, Barcarena, Igarapé-Miri, Acará e Tailândia, representando uma gama diversificada de origens geográficas, culturais e socioeconômicas que compõe a comunidade estudantil. Segue a figura 4, com as regiões de origem dos/das escolares, evidenciando a confluência de culturas e vivências que convergem para o campus:

Figura 4 - Mapa de abrangência IFPA campus Abaetetuba.

Fonte: Relatório de Gestão IFPA Campus Abaetetuba-2019 (2020)

A logística de acesso dos/das estudantes ao campus se dá por vias terrestres, utilizando ônibus institucional e intermunicipais, motos, bicicletas, carros, e mesmo a pé. Outros utilizam o transporte fluvial, desembarcando diariamente em portos nas imediações da instituição por meio de embarcações de pequeno porte denominadas de "rabeta" e "rabudo".

A comunidade estudantil da instituição destaca-se por sua vasta diversidade étnico-racial, com uma predominância de estudantes que se auto definem como pardos/as (79,95%), seguidos por aqueles/as que se declaram brancos/as (9,93%), pretos/as (9,00%), amarelos/as (0,81%) e indígenas (0,31%). Conforme indicado pelo Relatório de Gestão de 2021, essa predominância é um reflexo das políticas implementadas em prol da diversidade racial, buscando valorizar e reconhecer a multiplicidade de identidades. Em termos de gênero, as matrículas femininas são ligeiramente superiores, abrangendo 52,66%, enquanto as masculinas compõem 47,34%. Predominantemente, o campus Abaetetuba é frequentado por adolescentes e jovens, que somam 69,5% dos/das escolares na faixa etária de 15 a 24 anos. No entanto, a instituição também atende a outras faixas etárias, ainda que em proporções menores.

Um dado significativo, ainda de acordo com o Relatório de Gestão 2021, é que 63,31% do corpo estudantil declara obter uma renda abaixo de meio salário mínimo, o que reforça o papel vital da Assistência Estudantil para a continuidade e êxito dos/das estudantes na instituição. Devido à vulnerabilidade socioeconômica, muitos desses/as escolares desempenham um papel crucial no sustento de suas famílias, precisando conciliar estudos com trabalhos informais e responsabilidades familiares, como o cuidado com os/as filhos/as. Além desses desafios, o trajeto entre suas residências e a instituição frequentemente se mostra árduo, principalmente em dias chuvosos ou quando há problemas com o transporte. É importante

mencionar que em Abaetetuba não há um sistema de transporte público coletivo estabelecido, fazendo com que os/as estudantes dependam de transportes particulares ou do ônibus oferecido pela instituição.

Apesar das adversidades, os/as educandos/as trazem consigo perspectivas e vivências diversas que moldam a vida acadêmica e promovem um ambiente de aprendizado multicultural no campus. Os/as discentes provenientes da região das ilhas, com suas raízes fincadas às margens dos rios, tornam-se porta-vozes das necessidades e desafios enfrentados por suas comunidades, levando ao desenvolvimento de projetos acadêmicos voltados para soluções sustentáveis e práticas sociais inclusivas. Além do mais, a arquitetura da instituição integrada ao entorno fluvial, não apenas molda a paisagem física do campus, mas também estabelece a conexão entre o ambiente acadêmico e o ecossistema local. Além de buscar promover um senso de pertencimento à região e uma conscientização sobre a importância dos ecossistemas aquáticos, a localização à beira do rio oferece oportunidades para pesquisas interdisciplinares, educação ambiental prática e projetos de engajamento comunitário voltados para a preservação e sustentabilidade do ambiente fluvial. Essa integração entre o conhecimento acadêmico e a natureza circundante não apenas favorece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos/ãs conscientes e comprometidos com o desenvolvimento regional equilibrado.

Por outro lado, os/as escolares provenientes da zona urbana de Abaetetuba e dos municípios adjacentes trazem consigo uma perspectiva diferente, moldada pelas vivências e desafios das áreas mais povoadas e industriais. Estes/as alunos/as, familiarizados com a agitação da cidade, frequentemente enfrentam questões distintas, como a violência urbana, ausência de transporte público, bem como outros desafios relacionados ao acesso a serviços públicos de qualidade. Eles, assim, introduzem no campus uma visão mais urbana e moderna, que combina os ritmos da cidade com a essência rural da região.

Em paralelo a essa diversidade de estudantes, o corpo técnico do campus, oriundo de várias partes do país, desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e no suporte à vida estudantil. Conforme o Relatório de Gestão 2021 da instituição, o campus possui 120 servidores/as permanentes, divididos entre docentes e técnicos/as administrativos/as - TAE. Desse total, 76 são professores/as e 44 são técnicos/as. A maioria é do sexo masculino, representando 63,41%, enquanto as mulheres compõem 36,59%. Em relação à qualificação, o IF Abaetetuba tem 12 doutores/as, 53 mestres, 43 especialistas, 9 servidores/as apenas graduados e 3 com Ensino Médio. Todos os/as servidores/as efetivos/as foram selecionados/as por meio de concurso público, seguindo critérios estabelecidos em edital e legislação pertinente.

Em casos específicos previstos por lei, como contratações temporárias, o campus realiza processos seletivos. Vale destacar a mudança introduzida pela Lei nº 13.530/2017, que atualizou a Lei nº 8.745/1993, permitindo a contratação de especialistas para atender pessoas com deficiência (Brasil, 2017). Assim, em 2021, foram contratados dois intérpretes de Libras.

Esse conjunto de profissionais, com suas distintas formações e origens, também contribui significativamente para a construção da identidade do campus, pois traz uma variedade de experiências e conhecimentos que moldam e influenciam a cultura acadêmica e administrativa da instituição. Eles, juntamente com os/as escolares, garantem que o campus continue sendo um ambiente de aprendizado e crescimento coletivo.

Portanto, à luz do que foi apresentado, esta subseção decorreu de análises documentais sobre o IFPA campus Abaetetuba, visando adquirir informações abrangentes sobre as características identitárias da instituição. Ainda que não seja a intenção esgotar o assunto ou sobrecarregar o texto com detalhes excessivos, meu foco recaiu sobre elementos que considerei relevantes para fundamentar futuras análises em minha investigação. Explorar a identidade institucional constitui um passo substancial para aprofundar a investigação sobre a história inclusiva do instituto e suas implicações ao longo do tempo. Essa compreensão mais ampla possibilita uma reflexão sobre como o instituto se posicionou, do ponto de vista legal, no âmbito da Educação Inclusiva no recorte temporal da pesquisa. E é sobre isso que tratei na subseção a seguir.

4.3 Políticas de Inclusão no IFPA Abaetetuba: uma análise

Em um panorama global onde a diversidade e a inclusão são cada vez mais reconhecidas como pilares essenciais para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias, as instituições educacionais assumem um papel determinante na formação de futuros mais inclusivos e equitativos. Esse desafio vai além de simplesmente reconhecer as diferenças culturais, sociais e individuais; ele exige a implementação de políticas educacionais concretas que garantam o acesso universal a uma educação de alta qualidade, marcada pela inclusão e igualdade de oportunidades para todos/as.

Diante desse contexto, os documentos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições de ensino assumem uma importância crucial na construção de ambientes educacionais que promovam genuinamente a inclusão. Esta seção tem como objetivo analisar

o Projeto Político Pedagógico³⁶ e os Projetos Pedagógicos dos Cursos desenvolvidos pelo IFPA Abaetetuba, investigando como esses instrumentos incorporam as orientações da legislação nacional sobre Educação Especial em suas abordagens e metodologias educativas. Essas diretrizes são fundamentais para identificar as políticas e estratégias adotadas pelo campus, visando criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos/as os/as estudantes, especialmente aqueles/as com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a análise das iniciativas promovidas pelo NAPNE desempenha um papel vital neste estudo. O NAPNE assume uma função significativa no IF Abaetetuba, impulsionando a implementação de projetos e ações que visam à inclusão efetiva de escolares público-alvo da Educação Especial. Investigar essas ações fornece importantes indícios sobre como a teoria se materializa em práticas inclusivas na instituição, destacando tanto os progressos alcançados quanto os desafios ainda presentes.

Por meio dessa investigação, pretendemos não apenas oferecer uma análise das políticas de inclusão educacional adotadas pelo instituto, mas também contribuir para o debate mais amplo sobre a implementação de um ensino que valorize e respeite a diversidade de todos/as os/as estudantes. Esta iniciativa não apenas reafirma o papel fundamental da educação como um direito universal, mas também como um meio essencial para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

4.3.1 Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico: análise e considerações

O reconhecimento do IFPA campus Abaetetuba à educação inclusiva se manifesta em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, que evidencia o valor concedido à diversidade e à atenção às necessidades educacionais especiais de seus/as estudantes. Esse documento articula uma preocupação consciente em aderir aos princípios de inclusão estabelecidos pela legislação nacional, enfatizando a importância de desenvolver espaços educativos que sejam genuinamente inclusivos, integrando-os às diretrizes de sua política educacional. Nesse quadro, a missão institucional amplifica essa dedicação, salientando o compromisso com a “Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade nos diversos níveis e modalidades [...], respeitando

³⁶ O Projeto Político Pedagógico - PPP é compreendido como um documento, essencial e obrigatório, que estabelece os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo dentro de uma instituição escolar. Ele reflete uma junção entre as demandas sociais e legais do sistema de ensino com as expectativas e propósitos da comunidade escolar. O PPP delinea uma estrutura para a realização educacional que é tanto político, no sentido de definir o rumo e a direção da educação, quanto pedagógico, ao estabelecer as práticas educativas e os projetos a serem desenvolvidos. Esse documento deve ser construído de maneira coletiva e democrática, em alinhamento com as normas legais atuais e a participação de toda a comunidade escolar (Libâneo, 2021).

a diversidade que caracteriza os alunos (as) e suas necessidades educacionais especiais" (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 12).

Esse compromisso é reiterado pela função social da instituição, delineada no documento, que se propõe a “garantir a integração entre os diferentes sujeitos, a diversidade dos saberes e pessoas, atendendo as necessidades educativas especiais e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho e social" (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 12). Ao alinhar-se com as normativas legais, o PPP destaca como objetivo central a promoção de “um processo educativo que respeite as especificidades dos educandos”, assegurando “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação”, com o objetivo de facilitar “o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 13).

Partindo dessa análise genérica do projeto educacional do campus, esta subseção se propõe a realizar uma investigação do PPP da instituição, buscando identificar adequações e lacunas entre as propostas nele contidas e os princípios e diretrizes estabelecidos pelos mecanismos legais que orientam a educação inclusiva, dialogando com referenciais teóricos pertinentes ao tema.

Para otimizar a leitura e a organização desta análise, esta pesquisadora concentrou sua atenção em pontos específicos que são tratados na PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI, Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e no Decreto nº 7.611/2011, já abordados anteriormente. Serão analisados os seguintes aspectos: Atendimento Educacional Especializado (recursos didáticos e pedagógicos / salas de recursos multifuncionais – SRM); formação continuada de professores/as e profissionais da educação; adequação curricular (avaliação escolar) e a participação da família.

4.3.1.1 O PPP e o Atendimento Educacional Especializado

No âmbito do PPP do IF Abaetetuba, o Atendimento Educacional Especializado - AEE emerge como uma das principais estratégias para fomentar a inclusão de estudantes público da Educação Especial. Conforme consta em seu documento norteador, o instituto busca materializar os princípios inclusivos por meio da criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, com a finalidade primordial de instaurar na instituição uma cultura de "educação para a convivência, que promova a aceitação da diversidade e atue na superação das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais" (IFPA Abaetetuba, PPP,

2017, p. 85). O NAPNE se apoia em uma equipe multidisciplinar, incluindo assistente social, pedagogos, psicólogo, especialistas em Educação Inclusiva e um professor de Libras, todos/as comprometidos/as em auxiliar no desenvolvimento inclusivo dentro do ambiente escolar (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017). Essa abordagem é consistente com o inciso VII do artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011, que estabelece a obrigação do Estado de estruturar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior e de assegurar, de acordo com o inciso II do artigo 28º, o aprimoramento dos sistemas educacionais para promover acessibilidade, participação e aprendizagem.

O PPP reconhece a importância de expandir o AEE para abranger uma gama mais ampla de necessidades, incluindo as deficiências visual e intelectual e altas habilidades, alinhando-se às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão, do Decreto nº 7.611/2011 e da PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, o documento não delinea estratégias específicas para a ampliação desse atendimento, nem aborda a necessidade de inclusão de outros perfis de deficiência, como o transtorno do espectro autista, revelando uma lacuna em termos de abrangência inclusiva. A equipe multidisciplinar do Núcleo deveria ser aprimorada com a inclusão de monitores/as ou cuidadores/as, conforme estabelecido pelo artigo 28º da LBI, que assegura o direito à presença desses profissionais de apoio. Para os/as estudantes com TEA, isso é ainda mais crucial, conforme especificado pelo artigo 3º, inciso IV, parágrafo único, da Lei Berenice Piana, que determina a necessidade de acompanhamento especializado em casos de comprovada necessidade (Brasil, 2012).

Dentro do contexto estabelecido pelo Decreto nº 7.611/2011, o AEE é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas organizadas de forma institucional (Brasil, 2011). Com base nessa definição, procederei à análise dos recursos didáticos e pedagógicos utilizados no âmbito do AEE.

O referido Projeto aborda a importância dos recursos didáticos e pedagógicos para o público-alvo da Educação Especial, destacando a necessidade de oferecer suportes adequados para atender às demandas educacionais dos/das escolares com deficiência. Embora destaque e reconheça essa importância, algumas questões merecem maior atenção e aprimoramento para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos/as os/as estudantes.

Um aspecto crítico identificado é a abordagem insuficiente em relação à diversidade e especificidades dos recursos didáticos e pedagógicos necessários para satisfazer as variadas necessidades dos/das alunos/as PCDs, incluindo aqueles/as no espectro autista. A discussão sobre a importância desses recursos é apresentada de maneira bastante genérica, sem adentrar

nas estratégias específicas, na adequação de materiais e nas Tecnologias Assistivas que são cruciais para a promoção do aprendizado efetivo desses/as estudantes.

No que diz respeito ao TEA, a diversidade de manifestações do transtorno demanda abordagens pedagógicas especializadas e ajustadas, representando um desafio significativo diante da prevalente tendência de muitas instituições em aderir a práticas educacionais homogêneas. Como salientado por Manzini (2000), uma verdadeira inclusão exige transformações profundas nas estruturas, organizações e metodologias pedagógicas das escolas. Isso envolve alterações no currículo, disponibilização de suportes específicos, modificações e ajustes na infraestrutura e a disponibilização de recursos adequados para atender às necessidades únicas de cada estudante. Tais adequações são cruciais e devem ser previstas e planejadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, pois não é possível alcançar a inclusão sem ajustes específicos que considerem as necessidades individuais dentro de cada unidade escolar.

Manzini (2000) aborda os desafios que as escolas enfrentam ao tentar implementar as melhorias necessárias para a flexibilização e autonomia do processo educativo. Para o autor, a gestão eficiente dessas mudanças, aliada à autonomia das instituições para realizar ajustes, revela-se uma tarefa complexa. As escolas frequentemente encontram obstáculos na implementação dessas inovações com eficácia, enfrentando problemas como a limitação de recursos, a insuficiência de formação especializada dos/das profissionais e a existência de resistências internas à implementação de novas práticas. Sassaki (1997) reforça essa perspectiva, destacando que as adequações dos ambientes escolares e a disponibilização de materiais didáticos especializados são fundamentais para assegurar uma educação de qualidade acessível a todos/as os/as alunos/as. Entretanto, a carência de investimentos e a administração ineficaz dos recursos disponíveis restringem a capacidade das instituições de oferecer um cenário verdadeiramente inclusivo, impedindo que todos/as os/as estudantes/as se beneficiem igualmente de oportunidades educacionais enriquecedoras.

De acordo com Mantoan (2011), o PPP de uma escola inclusiva deve detalhar como os recursos didáticos e pedagógicos serão selecionados, adequados e utilizados para promover o aprendizado de todos/as. Isso inclui a adoção de materiais ajustados a necessidade de cada discente, metodologias diferenciadas e qualquer outro recurso que contribua para a participação plena e efetiva de todos/as os/as educandos/as no processo educacional. Para a autora, “os dados do projeto político-pedagógico esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe” (Mantoan, 2011, p. 35).

Quando Gadotti (2000) discute a elaboração e a funcionalidade de um PPP, ele alerta sobre os riscos de um projeto que não detalha suas ações de maneira concreta. Gadotti (2000) adverte sobre os perigos de um projeto educacional que deixa de especificar suas estratégias, objetivos e métodos de avaliação, correndo o risco de se tornar um documento meramente burocrático, falhando em promover uma verdadeira transformação nas práticas educativas e no desenvolvimento institucional. Além do mais, segundo o autor, um plano que não especifica suas ações enfrenta obstáculos na avaliação de sua eficácia e na implementação de ajustes necessários. A falta de critérios claramente estabelecidos leva a uma avaliação superficial, comprometendo o processo de melhoria contínua da instituição educacional e limitando sua habilidade de atender exitosamente às demandas educacionais.

Ainda no âmbito do AEE, outra questão que merece ser abordada refere-se às Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs. Levando em consideração sobre o que já foi discutido no capítulo anterior, no PPP do IF Abaetetuba não há menção sobre as SRMs. O texto menciona, na seção que descreve as áreas físicas da instituição, apenas que há um espaço para atendimento educacional especializado, sem detalhar sua estrutura ou funcionalidades específicas.

A falta de referências às Salas de Recursos Multifuncionais no documento é uma falha que questiona o comprometimento da instituição com os princípios da educação inclusiva, sobretudo dada a relevância desses espaços para o Atendimento Educacional Especializado e o progresso dos/das estudantes que dependem desses ambientes. Tal ausência indica uma desconexão com as diretrizes do Decreto nº 7.611/2011, que enfatiza a necessidade de expandir o AEE para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e aqueles/as com altas habilidades/superdotação, através da criação das SRMs.

Neste sentido, a ausência de diretrizes específicas sobre esses espaços pode restringir as oportunidades de aprendizado adaptável e individualizado para discentes com necessidades especiais, comprometendo, conforme já foi apontado neste trabalho, a expansão e o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas (Garcia e Michels, 2011).

4.3.1.2 O PPP e a Formação Continuada de Professores/as

A formação docente, seja ela inicial ou continuada, constitui um pilar fundamental para a efetiva implementação da educação inclusiva, uma premissa que se reflete nas políticas e diretrizes educacionais contemporâneas. Esta abordagem é central na análise do Projeto Político Pedagógico do IF Abaetetuba, evidenciando a compreensão institucional sobre a relevância desta formação para atender às demandas da Educação Especial.

O PPP do IF Abaetetuba expressa a necessidade de capacitar educadores/as para fomentar a diversidade e adotar práticas pedagógicas que abracem a inclusão. De acordo com o documento, cabe ao NAPNE “elaborar e efetivar projetos de capacitação e formação nas áreas específicas da educação especial”, garantindo “que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 83-86). Estas premissas estão alinhadas com a legislação nacional, incluindo a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão, que ressaltam a importância de preparar os/as docentes para superar os desafios de uma educação acessível a todos/as.

No entanto, uma análise do referido documento revela certas imprecisões na descrição de como a formação continuada de professores/as, no âmbito da educação inclusiva, é efetivada. Aspectos fundamentais necessitam de maior elaboração: percebe-se uma omissão na especificação de cursos ou módulos que se concentrem exclusivamente na formação para educação inclusiva dentro dos programas de capacitação docente. Observa-se uma lacuna na abordagem de metodologias pedagógicas flexíveis, na comunicação alternativa e aumentativa, e no emprego estratégico de Tecnologias Assistivas. A falta de referências à organização de *workshops*, seminários e cursos de atualização que enfatizem abordagens pedagógicas inovadoras, avaliações ajustadas e adequações curriculares para alunos/as com necessidades especiais também é notável. Além disso, o documento não detalha a formação necessária para que os/as professores/as colaborem efetivamente com profissionais de diferentes áreas, como psicólogos/as, pedagogos/as, professores/as do AEE e profissionais de apoio, uma interação especialmente crucial no atendimento a estudantes com autismo.

A ausência de programas dedicados ao treinamento no uso de Tecnologias Assistivas, essenciais para o suporte a estudantes com diversas deficiências, e a carência de um programa de desenvolvimento profissional contínuo e estruturado, que habilite os/as educadores/as em práticas inclusivas, sugerem que a formação pode se tornar um evento pontual, e não um processo evolutivo alinhado às novas demandas pedagógicas e às necessidades emergentes dos/as escolares. Igualmente crítica é a insuficiência na preparação dos/das docentes para compreender as diferentes necessidades e contextos dos/das alunos/as, incluindo treinamento em sensibilidade cultural, socioeconômica e psicológica, fundamentais para estabelecer um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Freire (1996) enfatiza a essencialidade da formação continuada para professores/as, posicionando-a como um dos alicerces da prática educativa eficaz e inclusiva. Ele argumenta que esta formação permite aos/as educadores/as adequar suas metodologias para atender às

necessidades de todos/as os/as escolares, desafiando barreiras discriminatórias e construindo uma sociedade mais justa e equitativa, destacando a importância de os/as educadores/as se perceberem como agentes competentes e politicamente engajados, comprometidos com o aprimoramento constante de suas habilidades e conhecimentos. O autor propõe uma reflexão profunda e contínua sobre a prática educativa, que transcende o aspecto técnico e adentra o político, cultivando a conscientização crítica tanto nos/nas educadores/as quanto nos/nas educandos/as acerca dos objetivos e das realidades enfrentadas.

Ao integrar a abordagem de Freire (1996) com as discussões sobre inclusão educacional, autores como Mantoan (2011), Skliar (2003) e Sasaki (1997) argumentam que uma inclusão eficaz exige uma transformação na formação dos/das docentes. Esta transformação deve ser caracterizada por uma natureza dinâmica, reflexiva e adequada para abordar as várias necessidades dos/das escolares, incluindo aqueles/as com deficiências. A formação contínua torna-se essencial para que os/as professores/as possam responder às demandas em evolução dos/das estudantes e às inovações no campo pedagógico, desafiando as práticas educacionais tradicionais e fomentando um ambiente que celebre as capacidades individuais de cada discente.

Mantoan (2011) critica a visão funcionalista da educação, que privilegia métodos de ensino baseados na transmissão unidirecional de conhecimento, em detrimento de abordagens mais interativas e participativas. Essa visão tradicional, segundo a autora, gera resistência por parte dos/das professores/as quando confrontada com a necessidade de inovação educacional, como é o caso da inclusão. As inovações desafiam não apenas as práticas estabelecidas, mas também a identidade profissional dos/das docentes e o valor que atribuem às competências e ao conhecimento que adquiriram ao longo de suas carreiras. Glat (2018) complementa essa análise ao observar que muitos/as educadores/as ainda se baseiam no modelo de classes especiais. Essas classes, conforme elucidado por Glat e Pletsch (2004), frequentemente carecem de planejamento acadêmico rigoroso e de sistemas de avaliação consistentes, comprometendo a qualidade educacional oferecida aos/as alunos/as da Educação Especial, especialmente aqueles com TEA, que necessitam de abordagens pedagógicas específicas.

Diante desses desafios, propõe-se uma abordagem de formação que transcenda os modelos convencionais, visando uma redefinição do papel do/da professor/a, da escola e das práticas pedagógicas em um contexto inclusivo. A metodologia sugerida por Mantoan (2011), baseada na cooperação, autonomia e aprendizado ativo, é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades singulares dos/das estudantes.

A necessidade de superar práticas segregacionistas na educação torna-se ainda mais crítica ao considerarmos a inclusão de escolares com autismo. A integração efetiva desses/as alunos/as em ambientes educacionais regulares desafia professores/as tanto do ensino regular quanto da Educação Especial a desenvolverem estratégias pedagógicas inclusivas, alinhadas não apenas às necessidades específicas desses/as estudantes, mas também aos documentos legais que orientam as políticas educacionais da escola, como o Projeto Político Pedagógico e os projetos de cursos. Este esforço colaborativo, conforme discutido por Glat (2018), é essencial para promover um ambiente de aprendizagem adequado às diversas necessidades dos/das discentes, visando a criação de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada aluno/a, incluindo aqueles/as com TEA, e garantam o seu pleno desenvolvimento e inclusão no ambiente escolar.

Contudo, é imperativo reconhecer as numerosas iniciativas positivas e transformadoras que muitos/as professores/as têm adotado na busca por uma educação inclusiva efetiva. Apesar dos desafios, incluindo a necessidade de trabalhar em múltiplas escolas devido à inadequação de seus salários, e enfrentar condições de trabalho muitas vezes precárias, como mencionado por Carvalho (2011), inúmeros docentes se destacam pelo seu comprometimento e pela implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

A dedicação dos/das professores/as em aprofundar seus conhecimentos sobre o autismo e outras necessidades especiais, buscando estratégias que fomentem o envolvimento e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, reflete um aspecto crucial da inclusão. Esse compromisso vai além da responsabilidade individual e adentra o terreno da vocação, demonstrando uma verdadeira paixão pelo ensino e pelo desenvolvimento integral de seus/as alunos/as. Por meio da criatividade e da inovação, esses/as educadores/as têm conseguido superar barreiras e promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e adequado às diversas necessidades dos/das estudantes (Carvalho, 2011).

Assim, a falta de especificidade nas estratégias de formação continuada de professores/as para escolares da Educação Especial sugere que há um caminho significativo a ser percorrido para alinhar plenamente suas políticas às necessidades dessa população estudantil. A formação contínua de educadores/as, conforme discutido, não é apenas um requisito legal, mas uma necessidade pedagógica para garantir que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver em um ambiente educacional que reconheça e valorize suas singularidades.

4.3.1.3 O PPP e a Adequação Curricular para o público-alvo da Educação Especial

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional vai além de ser apenas uma questão de direito e equidade; é também um reflexo do compromisso da sociedade com o desenvolvimento pleno de todos/as os seus membros. Ao examinar o Projeto Político Pedagógico do IFPA, campus Abaetetuba, constata-se que há limitações significativas na definição de diretrizes e orientações para efetivar práticas que realmente promovam a inclusão. Essas lacunas são particularmente evidentes nas adequações do currículo e do processo de avaliação para atender às necessidades do público da Educação Especial. É fundamental que o PPP aborde esses aspectos de maneira consistente, delineando como esse grupo específico será atendido de forma efetiva. Conforme ressaltado por Aranha (2005, p. 8):

[...] Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: ao acesso ao currículo, a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível, a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração: do plano municipal de educação, no projeto pedagógico da unidade escolar, do plano de ensino professor.

Após análise do documento, dentre as lacunas identificadas, destacam-se a falta de:

1. Estratégias de adequação do conteúdo programático: não há menção em como os conteúdos curriculares serão adequados para atender às necessidades específicas dos/das alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2. Metodologias de ensino inclusivas: não são apresentadas orientações sobre práticas pedagógicas diferenciadas que possam promover a participação ativa e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características individuais.
3. Implementação de abordagens inovadoras: não se discute a incorporação de Tecnologias Assistivas, recursos didáticos diferenciados ou estratégias de ensino personalizadas que possam potencializar os processos de ensino com vistas às aprendizagens dos/das escolares com necessidades educacionais especiais.

Essas lacunas no PPP refletem uma falta de compreensão da complexidade envolvida nessa questão e vai de encontro ao que se busca como proposta de inclusão. Segundo Schmidt (2014, p. 159):

A escola deve, com base na sua realidade e nas características individuais de cada aluno, buscar estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça com qualidade. A possibilidade que cada aluno traz e os objetivos traçados no projeto político-pedagógico de cada escola é que fará com que a educação seja de qualidade para todos.

Relativamente ao processo de avaliação, o PPP do campus não apresenta diretrizes sobre a estruturação da avaliação de aprendizagem para alunos/as envolvidos/as na Educação Especial, abordando de maneira ampla a avaliação para todos/as os/as estudantes. Não são discutidas as metodologias avaliativas, os propósitos da avaliação, as modificações em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, bem como os critérios considerados nesse processo. O texto limita-se a mencionar que a avaliação deve ser tanto quantitativa quanto qualitativa, baseando-se em critérios de avaliação qualitativa como o domínio cognitivo (habilidade de integrar novo conhecimento ao já existente); a entrega e a qualidade dos trabalhos acadêmicos (realização de tarefas conforme exigências definidas, dentro dos prazos, com qualidade, dedicação, iniciativa, vontade e interesse); a capacidade de executar trabalhos acadêmicos em equipe (disponibilidade, organização, liderança, cooperação e interação no grupo); e autonomia (iniciativa, capacidade de entendimento, decisão ou proposição de soluções para problemas) (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017).

O PPP não menciona sobre adequações das avaliações para as necessidades individuais dos/as estudantes, negligenciando a importância de personalizar as avaliações para garantir a inclusão no processo educativo para alunos/as da Educação Especial. Segundo Oliveira e Campos (2005), a avaliação pedagógica na Educação Especial, embora deva ser integrada à educação comum, apresenta características específicas relacionadas às condições dos/das alunos/as sob sua responsabilidade. Isso demanda uma observação mais detalhada para identificar, não exclusivamente, as necessidades específicas do/da estudante com deficiência, assegurando que eles tenham acesso aos recursos essenciais para acompanhar o currículo.

Observa-se também no projeto educacional da instituição a falta de propostas para modalidades de avaliação que levem em conta as diversas formas de aprendizado dos/das escolares PCDs, como avaliações dinâmicas, observações diretas e outros instrumentos mais abrangentes, por exemplo. Não há uma abordagem sobre a incorporação de Tecnologias Assistivas no processo avaliativo desse público, ignorando a importância dessas ferramentas para uma compreensão mais completa do progresso e de suas habilidades.

De acordo com Sousa (2017, p.3), “avaliar na escola não é uma proposta construída no plano vago dos argumentos, antes, fundamenta-se em um projeto caracterizado político e pedagogicamente capaz de adequar-se às significativas necessidades dos sujeitos”. Para Luckesi (1990), a avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as educandos/as.

Desta forma, as omissões observadas não apenas desconsideram as singularidades de cada estudante, mas também indicam uma desconformidade com as normas legais vigentes sobre educação inclusiva. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, as adequações curriculares são direitos desses/as estudantes e estratégias pedagógicas essenciais para atenderem às suas necessidades específicas, respeitando suas particularidades e promovendo sua aprendizagem eficaz. Essa inobservância em relação às disposições legais não apenas compromete a integridade da inclusão como um todo, mas também levanta dúvidas sobre o comprometimento institucional com os princípios da educação inclusiva e com sua própria missão educativa.

Portanto, é imperativo que a instituição reveja e atualize seu PPP com um foco renovado na adequação curricular e na avaliação educacional de escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo seu alinhamento com as legislações vigentes. Isso envolveria a elaboração de diretrizes específicas, transparentes e aplicáveis, que abordem, de forma explícita e consistente, como as necessidades educacionais especiais serão atendidas de forma efetiva.

4.3.1.4 O PPP e a Participação da Família

A comunicação efetiva entre escola e família é essencial na educação de estudantes, sobretudo para aqueles/as inclusos na Educação Especial. Este processo não apenas fortalece as relações interpessoais e a confiança mútua, mas também estimula uma cooperação eficaz, visando suprir as demandas educacionais e sociais dos/das estudantes.

Estudos no campo da Educação Especial sublinham o papel crítico de uma parceria colaborativa entre instituições educacionais e núcleos familiares para fomentar um cenário de ensino abrangente, que se ajuste às singularidades de cada aluno/a em termos de aprendizado e suporte social (Mantoan, 2011; Sassaki, 1997). Skliar (2003) sustenta que a integração proativa das famílias no contexto educativo não apenas amplifica a qualidade da aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de uma comunidade mais acolhedora e inclusiva. Esse envolvimento mais profundo das famílias no processo educativo é essencial para o desenvolvimento e aplicação de estratégias pedagógicas que sejam verdadeiramente individualizadas, facilitando assim a comunicação efetiva e a compreensão mútua dos desafios e expectativas relacionados aos/as escolares com necessidades especiais. A importância desse engajamento familiar é também reconhecida em marcos legais e políticas públicas, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a PNEE na Perspectiva da Educação

Inclusiva, que delineiam diretrizes para uma atuação integrada de escolas e famílias, visando o sucesso da Educação Especial.

O PPP do IF Abaetetuba reconhece a relevância da interação familiar no contexto educacional, embora aborde essa participação de maneira abrangente, sem destacar especificamente sua importância para estudantes com deficiência. Tal perspectiva generalista sugere uma omissão no documento, tendo em vista o papel fundamental que as famílias desempenham no suporte, desenvolvimento e integração educativa dessa parcela do corpo discente. Além disso, o texto carece de orientações ou iniciativas específicas para intensificar a colaboração das famílias desses/as estudantes, criando um vácuo na consolidação de estratégias efetivas para engajamento familiar.

O projeto educacional da instituição não faz menção direta ao termo "família" no que tange ao seu papel em assegurar o acesso integral e a participação de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, a ênfase do documento na inclusão da comunidade escolar, gestão democrática e colaboração entre todos/as os/as envolvidos/as no ambiente educativo sugere a relevância da interação entre escola, estudantes e suas famílias para fomentar a inclusão e igualdade de acesso à educação.

É fundamental observar uma contradição no documento em relação à inclusão familiar na educação. Apesar de o PPP ressaltar a importância da formação cidadã e da adoção de práticas de gestão democrática, que pressupõem a criação de oportunidades para a participação ativa de toda a comunidade escolar — incluindo órgãos como o Conselho Diretor, Colegiados de Curso, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e Centro Acadêmico —, o documento afirma que “a estrutura que atualmente busca se aproximar dos princípios da gestão democrática atualmente em implantação no IFPA *campus* Abaetetuba é composta pelas seguintes instâncias colegiadas: Conselho Diretor, Grêmio Estudantil, Colegiados de Cursos, Grupos de Trabalho docente segmentados por eixo/área e o Fórum de Assistência Estudantil” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 36). Assim, fica evidente que a integração formal das famílias nessa configuração organizacional não é claramente definida, revelando uma potencial área de melhoria na inclusão familiar no processo educativo.

Outras lacunas presentes no Projeto abarcam desde a ausência de ações explícitas destinadas aos pais e responsáveis até a falta de metodologias específicas para fomentar uma interação produtiva entre a instituição e as famílias. A carência de iniciativas de formação que habilitem as famílias a contribuir de maneira significativa no percurso educativo dos/das seus/as filhos/as se soma a incertezas sobre a participação dessas no planejamento pedagógico, no provimento de recursos e suporte extraescolar, no apoio emocional disponibilizado e na

avaliação sistemática de práticas de engajamento familiar. Esses pontos sublinham a urgência de atualizar e ampliar as diretrizes do PPP referentes ao envolvimento familiar, fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

A relação entre família e escola constitui um eixo fundamental para práticas pedagógicas eficazes e um ambiente educacional acolhedor. No entanto, essa relação frequentemente se vê permeada por uma série de resistências e desafios, que podem comprometer a efetividade da inclusão educacional. Um dos principais pontos de resistência encontra-se, muitas vezes, na comunicação insuficiente entre esses dois agentes. A literatura especializada, incluindo estudos de autores/as como Mantoan (2011) e Santos (2017), apontam para a necessidade do estabelecimento de canais de comunicação recíprocos, que permitam uma troca equitativa de expectativas, preocupações e recomendações entre escola e família. No entanto, na prática, conforme destacam Ferreira e Barrera (2010), prevalece uma dinâmica de comunicação majoritariamente unilateral, na qual o fluxo de informações tende a se dirigir da escola para a família, sem oferecer oportunidades adequadas para que os familiares expressem suas visões ou participem ativamente do processo educativo. Esta problemática é amplificada no âmbito do ensino de alunos/as com autismo, que demanda metodologias pedagógicas especializadas e uma compreensão aprofundada das particularidades do transtorno.

Além disso, Cunha (2017) ressalta que as resistências podem também originar-se no seio das próprias famílias, frequentemente alimentadas por experiências educacionais negativas pregressas ou por um desconhecimento acerca de seus direitos e de como podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento educacional de seus/as filhos/as. Sendo assim, de acordo com o autor, é vital que as instituições de ensino adotem uma abordagem proativa no estabelecimento de laços com as famílias, promovendo orientação, apoio e, especialmente, uma escuta atenta às suas necessidades e expectativas. Santos (2017) sublinha, para tanto, que se faz necessário que as escolas disponibilizem diretrizes definidas e apoio aos pais, fomentando uma colaboração baseada no respeito mútuo e no compartilhamento de objetivos educacionais.

A integração das famílias nas estratégias pedagógicas é fundamental para que a escola possa oferecer um ensino mais personalizado e eficiente, que atenda às particularidades de cada estudante, desde a adequação do currículo até o suporte socioemocional. O engajamento ativo das famílias em atividades escolares e encontros pedagógicos enriquece sua compreensão sobre o processo educativo, capacitando-as a prover um acompanhamento mais assertivo e focado a seus/as filhos/as (Santos, 2017).

Diante disso, o PPP do IF Abaetetuba apresenta uma série de preocupações críticas quanto à integração efetiva das famílias no processo educacional de alunos/as público-alvo da

Educação Especial. A ausência de menção direta à participação familiar, a carência de estratégias comunicativas definidas e a falta de programas de capacitação específicos são algumas das limitações que podem comprometer o sucesso da educação inclusiva. As incertezas geradas por tais omissões enfatizam a necessidade premente de revisão e aprimoramento do PPP, para que ele abarque de forma explícita e estruturada a colaboração entre escola, discentes e suas famílias. Essa parceria é vital não apenas para assegurar o acesso e a participação plena desses/as estudantes, mas também para promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e apoie o desenvolvimento integral de cada aluno/a.

4.3.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs

A educação inclusiva representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e equitativa, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No Brasil, o arcabouço legal que ampara a educação inclusiva é robusto, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e o Decreto nº 7.611/2011. Essas legislações não somente estabelecem direitos, mas também delineiam a estrutura necessária para que as instituições educacionais promovam um ensino acessível e de qualidade a todos/as.

Neste cenário, os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs³⁷ representam um elemento chave neste processo, servindo como documentos orientadores que refletem os valores, as metas e as práticas pedagógicas das instituições. Segundo Mantoan (2011), os PPCs têm o potencial de serem instrumentos transformadores, desde que sejam elaborados e implementados com um olhar voltado para a diversidade e a inclusão. A autora argumenta que, para serem efetivamente inclusivos, os PPCs devem transcender a adequação formal às leis e incorporar uma visão que contemple as necessidades de todos/as os/as alunos/as, promovendo estratégias de ensino que sejam verdadeiramente acessíveis e abrangentes.

³⁷ O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que define e norteia a organização do currículo e das práticas pedagógicas propostas para os cursos da instituição, a fim de subsidiar a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. O PPC tem como objetivos: conceber, constituir e organizar o curso antes de sua oferta, especialmente no que se refere à estrutura didático-pedagógica, aos/as docentes e técnicos/as administrativos/as envolvidos no seu desenvolvimento, e à infraestrutura necessária para a sua realização; organizar o curso didática e metodologicamente, estabelecendo os procedimentos necessários para o alcance dos objetivos propostos pelo corpo docente e a equipe do ensino; estabelecer diretrizes com o propósito da qualificação dos/as estudantes e da melhoria contínua no processo de ensino-aprendizagem destes (Fonte: Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino do IFPA, Art. 39; 41, 2023).

Ao analisar os PPCs do IFPA campus Abaetetuba, especificamente dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Informática, Edificações, Mecânica e Manutenção e Suporte em Informática, sob a perspectiva legal, busca-se verificar até que ponto esses documentos estão alinhados com as diretrizes nacionais para a educação inclusiva. Essa análise não se debruça sobre as práticas pedagógicas em si, nem visa a simples busca por termos específicos ou referências diretas à legislação, mas examina a estrutura e os conteúdos dos PPCs para identificar se eles contemplam as disposições legais e os princípios de inclusão de forma a orientar práticas que possam ser inclusivas. Pretende-se, assim, oferecer subsídios para reflexões sobre possíveis lacunas e desafios, bem como sobre as potencialidades dos projetos de cursos enquanto guias para a prática educacional inclusiva.

4.3.2.1 Educação Inclusiva: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos no IFPA campus Abaetetuba

Os PPCs do IFPA campus Abaetetuba, que incluem os cursos técnicos em Mecânica, Informática, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática – MSI integrados ao Ensino Médio, exibem uma combinação de traços comuns e particularidades que ressaltam os propósitos educacionais específicos de cada curso.

Antes de adentrar nas especificidades da Educação Especial, uma análise preliminar foi realizada para identificar os objetivos principais de cada PPC, no intuito de compreender as direções pedagógicas adotadas pelos diferentes programas. Essa revisão apontou que, enquanto os cursos de Mecânica, Informática e Edificações estão voltados para uma formação que integra habilidades técnicas com valores de cidadania, capacitando os/as estudantes a atuarem como agentes de transformação nas esferas social, política e cultural, o PPC de MSI enfoca mais intensamente na capacitação técnica, expressando claramente o objetivo de “formar Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio”, visando “qualificar e formar seus discentes para integrar o mercado de trabalho” (IFPA, PPC MSI, 2017, p.9-10).

Os PPPc dos cursos de Mecânica, Informática e Edificações têm como objetivo³⁸:

Proporcionar formação técnica em Mecânica, Integrada ao Ensino Médio ao educando, de forma que este possa aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, tendo em vista o desenvolvimento e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, possibilitando ao mesmo o prosseguimento dos estudos e atuação no mundo do trabalho com competência

³⁸ Nos documentos referentes aos cursos de Mecânica, Informática e Edificações, os objetivos gerais são idênticos, diferindo somente na designação específica ao nome do curso. Quanto aos objetivos específicos, os quatro cursos se concentram nas particularidades técnicas associadas a cada área de estudo.

técnica, científica e humanística e com a compreensão da realidade numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora (IFPA, PPC Mecânica, 2013, p. 9).

Compreender os propósitos definidos nos PPCs é fundamental, pois isso nos fornece indícios sobre a consonância desses projetos com os ideais de inclusão educacional. Esta compreensão permite avaliar se as estratégias pedagógicas adotadas estão projetadas para atender à diversidade estudantil, incluindo o público-alvo da Educação Especial.

Assim, a atenção se volta nos PPCs para a presença ou ausência de políticas de ensino inclusivas nas matrizes curriculares, no processo de avaliação e nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Na análise das matrizes curriculares dos quatro cursos constatou-se uma divergência em relação à inclusão de disciplinas voltadas à Educação Especial. Nos PPCs dos cursos de Mecânica e Edificações, elaborados em 2013, não foram identificadas disciplinas voltadas especificamente para essa área. Por outro lado, nos currículos dos cursos de Informática e MSI, formulados em 2016 e 2017, respectivamente, observa-se a presença das disciplinas de Libras I, II e III como optativas durante o Ensino Médio. Essa diferença pode estar relacionada à adoção da Lei Brasileira de Inclusão em 2015, que estabelece, em seu artigo 28º, inciso XIV, a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (Brasil, 2015), ou seja, após a criação dos PPCs de Mecânica e Edificações.

Percebe-se que os cursos de Informática e MSI implementaram mudanças importantes em suas estruturas curriculares para atender às demandas do artigo 28º da LBI, destacando-se pela inclusão de Libras como disciplina optativa. A presença desse componente curricular nos cursos mais recentes demonstra um esforço da instituição de se alinhar com as novas diretrizes legais, embora o caráter optativo de Libras aponte para uma abordagem ainda incipiente da inclusão, sugerindo a necessidade de integrar conteúdos de Educação Especial de maneira obrigatória e transversal, assegurando a todos/as os/as estudantes uma formação verdadeiramente inclusiva, e não somente àqueles interessados ou diretamente afetados.

Além do mais, ainda que os PPCs dos cursos de Informática e MSI afirmem que a organização curricular de seus cursos esteja fundamentada numa visão educacional focada na formação cidadã e na preparação para o mercado de trabalho, “visando o atendimento aos princípios da execução, laborabilidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização na organização curricular” (PPC, Informática, 2016, p. 8), nota-se uma lacuna nos documentos quanto à explicitação de como a disciplina de Libras se conecta aos demais

componentes curriculares, sugerindo que a implementação desses princípios pode ser superficial.

Segundo Saviani (2011), a educação tem o papel fundamental de mediar a relação entre o indivíduo e a sociedade, promovendo não apenas a assimilação do conhecimento acumulado, mas também a capacidade crítica de transformação social. Nesse sentido, a presença de disciplinas como Libras nos currículos mais recentes reflete um avanço, embora seja necessário questionar a profundidade com que a inclusão é tratada. A inserção isolada de disciplinas específicas, sem uma integração efetiva com os demais componentes curriculares, pode não ser suficiente para atender ao objetivo maior da educação inclusiva, que é a formação integral e crítica dos/das estudantes, preparando-os para atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

A fragmentação do conhecimento, criticada por Mantoan (2011) e alinhada aos princípios defendidos por Saviani (2011), limita a compreensão integral do/da aluno/a e sua capacidade de atuação crítica da realidade. A autora defende que é preciso garantir que os princípios inclusivos permeiem todos os aspectos da formação, promovendo uma interconexão dos saberes que favoreça uma aprendizagem significativa e voltada para a superação das desigualdades sociais.

Em relação à garantia dos conteúdos e referenciais bibliográficos nos componentes curriculares, verificou-se no curso de Mecânica uma completa ausência de conteúdos relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, nas treze disciplinas da base comum (Matemática, Filosofia, Sociologia, Biologia, Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Física e Línguas Estrangeiras – Inglês e Espanhol) e nas seis disciplinas que compõem o núcleo politécnico (disciplinas técnicas). Além disso, não se encontram referências teóricas que abordem esta temática na matriz curricular apresentada, desconsiderando as diretrizes nacionais legais para a educação inclusiva.

No curso de Edificações, identifica-se um esforço inicial para incorporar a temática da Educação Especial. A disciplina de Sociologia I, dentro da Unidade 6 intitulada "*As desigualdades sociais*", inclui um tópico sobre "*Portadores de Necessidade Especiais (PNE)*". Adicionalmente, a disciplina de Sociologia III, na Unidade 2 denominada "*Unidade humana e diversidade cultural*", aborda "*A diversidade e o direito à diferença*". No entanto, a ausência de referências bibliográficas específicas sobre Educação Especial e a falta de abordagem em outras disciplinas indicam que a inclusão ainda é tratada de forma limitada e não como um componente integral da formação dos/das estudantes. Isso sugere a necessidade de uma reestruturação curricular que fortaleça o papel da Educação Especial dentro do curso, sob uma lente de

inclusão mais ampla. Tal reformulação precisa superar a simples inserção de conteúdos isolados, garantindo que os princípios inclusivos estejam integrados de maneira coesa e abrangente em todas as áreas de estudo do curso.

O curso de Informática destaca-se pela inclusão de conteúdos de Libras no 1º ano do Ensino Médio, focando em aspectos históricos da surdez, introdução à língua de sinais, educação bilíngue, modelos de abordagem das deficiências, inclusão e direitos da pessoa surda, além de estudos linguísticos de Libras. Essa inclusão é reforçada por referências bibliográficas sobre a temática, o que denota uma valorização da diversidade e da inclusão. Contudo, as ementas das disciplinas de Libras para os 2º e 3º anos não estão presentes, apesar de estarem previstas para todos os anos do Ensino Médio na matriz curricular do referido curso. Similarmente ao curso de Informática, o curso de MSI apresenta em sua matriz curricular a disciplina de Libras para todos os anos do Ensino Médio, mas apenas a ementa do 2º ano é disponibilizada, sendo idêntica à do 1º ano do curso de Informática tanto em conteúdo quanto em referências bibliográficas. Essas incoerências presentes nos dois cursos levantam preocupações sobre a continuidade e a eficácia da promoção da educação inclusiva ao longo do programa, indicando a necessidade de ajustes para garantir uma formação inclusiva contínua.

A análise dos projetos de cursos sublinha uma concentração temática exclusivamente em Libras, deixando outras necessidades específicas sem a devida atenção, em particular o transtorno do espectro autista. Essa omissão aponta para uma visão restrita da diversidade de necessidades entre os/as escolares, não abarcando integralmente o espectro de especificidades que requerem reconhecimento e inclusão no ambiente educacional.

Incorporar estudos sobre o transtorno do espectro autista nas disciplinas curriculares representa uma abordagem enriquecedora para promover a inclusão dentro do ambiente educacional, minimizando quaisquer formas de preconceitos e estigmas que ainda envolvem o transtorno. O objetivo é promover uma transformação que considere as especificidades desses/as alunos/as, garantindo-lhes o direito constitucional à educação (Mantoan, 2011; Carvalho, 2011). Esse desafio implica na reestruturação do ambiente educacional para efetivar a inclusão, respeitando as diferenças e potencializando o desenvolvimento integral dos/das estudantes.

A superação das práticas discriminatórias nas escolas, identificadas por Ainscow e Booth (2011) como barreiras profundamente enraizadas nas estruturas e políticas educacionais, é um passo fundamental na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essas práticas não apenas limitam a participação e o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais variadas, mas também constituem obstáculos significativos à inclusão efetiva de

alunos/as no espectro autista. A erradicação de atitudes estigmatizantes requer uma transformação abrangente que aborde desde políticas de admissão excludentes até a reformulação de currículos rígidos, assegurando o reconhecimento das múltiplas formas de aprendizagem e a promoção de um ambiente acessível a todos/as.

Assim, a inclusão do TEA nas matrizes curriculares transcende a mera adequação do ambiente educacional às necessidades dos/das alunos/as com autismo; ela catalisa uma transformação profunda, beneficiando toda a comunidade estudantil, fomentando uma cultura escolar pautada na compreensão, na inclusão e no respeito à diversidade.

Após observar a necessidade de ajustes nas matrizes curriculares para uma contínua promoção da inclusão, torna-se imperativo abordar a avaliação educacional como um próximo ponto a ser considerado. No contexto brasileiro, autores como Cury (2005) e Luckesi (2011) enfatizam a importância de uma avaliação formativa e inclusiva, que leve em conta as diversas habilidades e necessidades dos/das estudantes, promovendo a equidade no processo educativo.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Mecânica e Edificações adotam uma visão de avaliação que poderia ser considerada progressista, ao enfatizá-la como um processo "amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo" (PPC, Mecânica, 2013, p. 70 / PPC, Edificações, 2013, p. 70), o que reflete a visão de Luckesi (2011) sobre a avaliação como um elemento essencial no processo educacional. Constam nos referidos PPCs que a avaliação deve ser diversificada e ajustada às peculiaridades de cada aluno/a, o que está em consonância com os argumentos de Aranha (2004) sobre a importância de adequar as práticas educativas para atender às diversas necessidades dos/das estudantes. Contudo, a escassez de diretrizes específicas para a implementação dessas adequações no atendimento aos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação evidencia uma importante falha na política inclusiva desses cursos.

Ainda segundo esses PPCs, a discussão sobre adequações em materiais, métodos, técnicas e currículos para discentes da Educação Especial é notavelmente ausente, assim como a definição de critérios específicos que visem a inclusão dessa população. Rodrigues (2006) salienta que uma avaliação verdadeiramente inclusiva requer a diversificação de estratégias e a adequação a cada aluno/a, incluindo alterações em materiais e abordagens pedagógicas. A falta de menção a essas adequações nos referidos documentos ignora os fundamentos da educação inclusiva, que busca atender e responder às variadas necessidades dos/das escolares, garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem e avaliações justas, conforme destacado por Mantoan (2011).

Além do mais, a ausência de estratégias avaliativas adequadas às variadas maneiras de aprender dos/das estudantes da Educação Especial e a omissão de Tecnologias Assistivas no processo de avaliação desses/as escolares são outras limitações observadas nos PPCs de Mecânica e Edificações. Essas omissões não somente desconsideram as singularidades de cada estudante, mas também revelam um descompasso com as legislações atuais de educação inclusiva.

A LDB nº 9394/96, especificamente em seu artigo 59º, estabelece que os sistemas educacionais devem garantir aos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles/as com altas habilidades/superdotação, acessos a currículos, métodos, técnicas e recursos didáticos especialmente adaptados para suas necessidades (Brasil, 1996). A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva institui que a transversalidade da Educação Especial nas práticas educacionais ocorre por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos/das alunos/as. Isso inclui a adequação e organização de recursos físicos, comunicacionais e didáticos, assegurando sua disponibilidade em atividades educacionais, de pesquisa e extensão (Brasil, 2008a).

Quanto aos cursos de Informática e MSI, percebe-se na descrição de seus projetos pedagógicos o comprometimento em adotar uma abordagem educativa que coloca o/a aluno/a no centro do processo de aprendizagem, alinhando-se assim às práticas pedagógicas contemporâneas que valorizam a construção ativa do conhecimento, a interdisciplinaridade e a aprendizagem que gera desenvolvimento. Essa abordagem é refletida na ênfase, mencionada nos referidos projetos, em atividades que fomentam “a autonomia intelectual dos alunos”, o desenvolvimento de “projetos interdisciplinares e integradores” e a “problematização do conhecimento”, considerando “os diferentes ritmos de aprendizagens” (PPC Informática, 2016, p. 78 / PPC MSI, 2017, p. 67), estratégias pedagógicas que são fundamentais para um ensino mais inclusivo e adequado às necessidades de todos/as os/as escolares.

Embora essas propostas pedagógicas se mostrem alinhadas às tendências educacionais atuais, elas carecem de orientações práticas para adequação e implementação de metodologias que promovam avaliações justas e equitativas, particularmente para estudantes com deficiência, indicando imprecisões nos documentos. Além disso, nota-se nos PPCs a ausência de diretrizes específicas para a adequação de recursos no contexto avaliativo para escolares da Educação Especial, além da falta de estratégias para o engajamento de estudantes e suas famílias no processo avaliativo, um passo essencial para atender plenamente às suas necessidades e perspectivas. Ademais, identifica-se a ausência de procedimentos eficazes de monitoramento e

avaliação das estratégias em uso, o que limita a capacidade de realizar ajustes contínuos que atendam às necessidades de todo o corpo estudantil de maneira efetiva e abrangente.

A discussão se aprofunda ao considerar a situação de estudantes no espectro autista nesse contexto. Esses/as discentes têm necessidades únicas que demandam adequações tanto no ensino, quanto no processo avaliativo para atender às suas particularidades de aprendizado. Frequentemente, esses/as escolares enfrentam desafios em áreas como comunicação, socialização, flexibilidade cognitiva e sensibilidade a estímulos sensoriais, além de se beneficiarem de ambientes estruturados e previsíveis (Liberalesso, 2020). Essas características, se não devidamente consideradas, podem resultar em avaliações que não refletem o verdadeiro potencial e progresso desses/as alunos/as. A ausência de recursos didáticos adequados pode, inadvertidamente, marginalizar esses/as estudantes, comprometendo a equidade e a acessibilidade do processo de avaliação.

No tocante às metodologias de ensino e de aprendizagem, observa-se uma notória insuficiência de orientações específicas nos cursos de Mecânica e Edificações que delineiem abordagens pedagógicas inclusivas. A falta desses direcionamentos diverge da necessidade de promover ambientes educacionais que valorizem a diversidade. Mantoan (2011) destaca a importância de transformar os espaços escolares em locais de acolhimento a todas as diferenças, pressupondo uma reestruturação das práticas pedagógicas, do currículo e da organização escolar, de forma a contemplar as necessidades de cada estudante.

Rodrigues (2006) propõe que as práticas educacionais devem ser flexíveis, personalizadas e direcionadas ao atendimento das necessidades únicas de cada aluno/a, características inerentes às metodologias ativas. O autor argumenta que a educação inclusiva se beneficia de estratégias que promovem a colaboração, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a aprendizagem baseada em projetos, pois tais métodos respondem de maneira eficaz às diversas necessidades de aprendizagem presentes em uma sala de aula inclusiva. Para Werneck (2003), a utilização de metodologias ativas³⁹, como a aprendizagem baseada em

³⁹ Contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino onde o/a educador/a detém papel central na difusão do conhecimento, as metodologias ativas “se apoiam em uma concepção de educação crítico-reflexiva, com base em estímulo no processo de ensino aprendizagem, que culmina em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento [...]” (Macedo *et al.*, 2018; Berbel, 1998; Garcia, 1996 *apud* Medeiros; Higa; Castro, 2022, p. 49). As metodologias ativas “estruturam-se na autonomia e no protagonismo do educando, enfocando-se no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir da aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade” (Medeiros; Higa; Castro, 2022, p. 49).

projetos⁴⁰ e o aprendizado cooperativo⁴¹, pode ser particularmente eficaz para engajar estudantes PCDs, pois permite ajustes no processo de ensino que podem atender a uma gama mais ampla de estilos e ritmos de aprendizagem.

No que diz respeito aos PPCs dos cursos de Informática e MSI, as orientações metodológicas apresentadas demonstram preocupação em promover práticas pedagógicas integradoras, reconhecendo a importância do trabalho coletivo e da contextualização para a formação integral dos/das estudantes. Ao destacarem a relevância de levar em conta as características específicas dos/das discentes, seus interesses e condições de vida e trabalho, os referidos PPCs refletem os princípios freirianos quanto à necessidade de uma educação dialógica, que promova a reflexão e a transformação social. Freire (2015) argumenta que a educação deve ser ancorada na realidade dos/das estudantes, tornando-se relevante ao incorporar suas experiências de vida e contextos socioculturais.

Reforçando essa perspectiva, as estratégias pedagógicas adotadas nos projetos dos cursos de Informática e MSI, incluindo exercícios, análise crítica de textos, debates e práticas laboratoriais, alinham-se à perspectiva de Dewey (1979) sobre a educação ativa e experiencial. Dewey (1979) salienta a importância de encorajar o protagonismo estudantil e sua capacidade de indagar e reconstruir o conhecimento, sugerindo que a diversificação das práticas pedagógicas e o foco no/na aluno/a são fundamentais para engajar os/as estudantes e assegurar uma educação significativa.

No entanto, a abordagem da inclusão educacional nos referidos PPCs permanece superficial, evidenciando a necessidade de uma análise mais abrangente que vá além da mera presença de alunos/as com deficiência em ambientes de ensino convencionais. Questões cruciais como adequações no ambiente educacional, capacitação do corpo docente, desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e utilização de Tecnologias Assistivas carecem de detalhamento nos documentos. A ausência dessas especificações limita a eficácia das políticas inclusivas delineadas nos PPCs, deixando lacunas que precisam ser abordadas. A

⁴⁰ A *Aprendizagem Baseada em Projetos* (PjBL, do inglês *Project-Based Learning*), envolve os/as escolares na realização de projetos que requerem a aplicação de conhecimentos e habilidades a situações da vida real. A PjBL permite que o aluno seja um protagonista ativo de seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de ser um mero receptor passivo de informações. Essa pedagogia estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, entre outras (Moran, 2015).

⁴¹ A *Aprendizagem Cooperativa* (AC) pode ser definida “como uma metodologia de trabalho sistemático que parte da organização de pequenos grupos heterogêneos, em que os alunos desempenham diferentes papéis e trabalham de forma conjunta e coordenada, com a intenção de resolver tarefas acadêmicas e de aprofundar sua aprendizagem”. Dentro desses agrupamentos, “os estudantes aprendem com seus pares, compartilham ideias, confrontam diferentes pontos de vista, esclarecem dúvidas e constroem novos saberes, visando a atingir um objetivo em comum ao grupo, pois compreendem que só terão êxito, se todos do grupo também o tiverem” (Lopes; Silva, 2008, 2009; Zariquiey, 2015 *apud* Moraes *et al.*, 2021, p. 26).

incorporação desses aspectos nos projetos pedagógicos direciona ações que buscam uma educação verdadeiramente transformadora para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas necessidades individuais (Carvalho, 2011).

Em relação às políticas de Prática Profissional⁴², os quatro PPCs apresentam uma conformidade com a Resolução nº 01/2004 do CNE/CEB, que estabelece a garantia de suporte especializado para estagiários/as da Educação Especial, abrangendo tanto essa área, quanto suas respectivas áreas de estágio (Brasil, 2004, Art.3º, §2º). Esta aderência representa um progresso relevante em direção a uma oferta educacional profissional que busca integrar completamente os/as estudantes com necessidades educacionais especiais, inclusive aqueles/as com autismo. Sasaki (1997) ressalta a importância de se cultivar um ambiente de trabalho inclusivo, que valorize as diferenças e promova a igualdade de oportunidades para todos/as, independentemente de suas capacidades ou limitações. Esse enfoque não só prepara os/as discentes para desafios profissionais futuros, mas também contribui para a construção de uma sociedade onde a diversidade é vista como um valor.

Contudo, a menção a essa política nos PPCs, por mais que represente um avanço, revela certas limitações que precisam ser endereçadas para uma inclusão mais completa e efetiva. Primeiramente, os documentos carecem de elucidações sobre quais seriam os serviços de apoio específicos e como eles seriam implementados, deixando indefinidas estratégias essenciais sobre a natureza e a execução desses serviços para o atendimento aos/as alunos/as com deficiência, principalmente às complexidades inerentes ao TEA, uma condição que, segundo o DSM-V, demanda intervenções personalizadas para abordar desafios em comunicação, interação social e comportamentos adaptativos (APA, 2013). Além disso, não se discute a formação e a qualificação dos/das profissionais encarregados/as de prestar esse apoio, um aspecto fundamental para garantir que as necessidades específicas dos/das escolares PCDs sejam adequadamente atendidas. Adicionalmente, os textos não abordam o processo de acompanhamento e avaliação desses/as estagiários/as, omitindo como as necessidades individuais seriam monitoradas e como o plano de estágio poderia ser adaptado para melhor atender a essas particularidades.

⁴² A prática profissional é compreendida como uma atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadora de uma formação integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios, sendo uma atividade acadêmica específica obrigatória nos curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.[...] Será realizada por meio de: projeto integrador de pesquisa ou de extensão, projetos de pesquisa e/ou intervenção, pesquisas acadêmico-científicas e/ou tecnológica individual ou em equipe, estudo de caso, visitas técnicas, microestágio, atividade acadêmico-científico-cultural, laboratório (simulações, observações e outras), oficina, empresa, ateliê e escola (IFPA, PPC, Informática, 2016, p. 72-73).

A falta de diretrizes para a integração das políticas de Prática Profissional nos Projetos de cursos examinados, incluindo adequações e metodologias inclusivas, aponta para uma visão limitada da inclusão, que não contempla plenamente as recomendações de autores como Mantoan (2011), que defende a transformação das práticas pedagógicas para acolher a diversidade de aprendizes. Estas lacunas evidenciam uma desconexão entre a legislação e sua implementação efetiva, comprometendo o potencial de impacto dessa política na experiência educacional dos/das estudantes, particularmente aqueles/as diagnosticados/as com autismo, um ponto crítico que demanda atenção imediata para garantir que a inclusão se traduza em práticas educacionais concretas e significativas.

É importante deixar claro que os quatro Projetos de Cursos revisados incorporam seções dedicadas exclusivamente às políticas de suporte para estudantes da Educação Especial, evidenciando o reconhecimento institucional aos princípios de inclusão no âmbito educativo. Esse reconhecimento se manifesta por meio da implementação de estratégias que, apesar de serem iniciais, visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos/as os/as alunos/as, enfatizando a necessidade de criar um ambiente educacional acessível e acolhedor. Normas como a NBR 9050, que estabelece critérios de acessibilidade arquitetônica, juntamente com esforços para tornar sistemas de comunicação e informação acessíveis e o uso de Tecnologias Assistivas, embora abordados de forma ampla, exemplificam iniciativas consideradas nos planos dos cursos.

Porém, uma análise abrangente dos quatro documentos aponta para significativas incertezas quanto à efetiva implementação dessas políticas de apoio, levantando dúvidas sobre sua viabilidade prática no dia a dia acadêmico dos/das estudantes, incluindo aqueles/as no espectro autista. As lacunas identificadas nos métodos pedagógicos e recursos didáticos apontam para a necessidade de ações mais dirigidas e específicas. A ausência de informações acerca da capacitação continuada de professores/as para acolher a diversidade em sala de aula, aliada à falta de orientações precisas para adequações de currículos e avaliações, e a integração tímida de políticas de suporte com outras iniciativas institucionais, como estágios e empregabilidade, ressaltam a urgência de uma estratégia mais coesa e inclusiva. Da mesma forma, a limitação de informações sobre a infraestrutura apropriada e a falta de indicadores específicos para a avaliação e monitoramento da efetividade das políticas implementadas sublinham a importância de um engajamento mais robusto com princípios de uma educação que contemple as necessidades de todos/as os/as escolares.

Neste sentido, é imprescindível que esses projetos educacionais articulem explicitamente estratégias de adequação curricular, avaliações ajustadas e a utilização de

recursos didáticos voltados para a inclusão, com o objetivo de assegurar uma educação equitativa para todos/as. A realização de uma sociedade mais justa está diretamente conectada à promoção contínua da educação inclusiva em todas as suas facetas, posicionando os PPCs como fundamentos essenciais nesse processo de transformação educacional e social.

4.3.3 As iniciativas do NAPNE para uma educação acessível

No início do século XXI, a trajetória da educação inclusiva no Brasil, marcada tanto por avanços legislativos, quanto por desafios práticos, reflete a necessidade de uma compreensão ampliada sobre inclusão, que transcenda a mera integração física e se aprofunde na adequação pedagógica, social e cultural das instituições de ensino, desafiando paradigmas tradicionais de ensino e de aprendizagem.

No IFPA campus Abaetetuba, a consolidação da educação inclusiva não se apresenta como um caminho linear, mas como uma jornada repleta de obstáculos, aprendizados e conquistas significativas. Neste cenário multifacetado, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE emerge não somente como um promotor de políticas e práticas inclusivas, mas também se estabelece como um espaço de diálogo, reflexão e desenvolvimento humano. Essencialmente, o NAPNE atua como catalisador na formação e no fortalecimento de um ambiente educacional voltado para todos/as, onde cada membro da comunidade escolar, independente de suas particularidades, encontra espaço e suporte para desenvolver seu potencial plenamente. A partir disso, este texto busca apresentar a materialização das políticas de inclusão, previstas em documentos legais, que foram implementadas no campus, principalmente por meio do NAPNE.

Nesta subseção apresento a análise de dezoito documentos que evidenciam as iniciativas de inclusão educacional desenvolvidas no IFPA campus Abaetetuba, especificamente focadas na Educação Especial, dentro do período analisado pela pesquisa. Esta seleção abrange sete documentos oficiais, incluindo projetos, relatório, propostas de ação, plano anual de metas e memorandos, além de onze imagens obtidas da rede social do campus (*facebook*), que fornecem um panorama visual das práticas pedagógicas inclusivas implementadas. Para facilitar a compreensão das estratégias de inclusão adotadas pela instituição, apresentarei essas fontes em ordem cronológica, conforme a execução das ações documentadas. É importante notar que este conjunto de documentos e imagens representa o que foi possível reunir frente à notória escassez de registros detalhados sobre tais atividades no campus.

4.3.3.1 Iniciativas inclusivas por meio de documentos oficiais

O Projeto de Inclusão do IFPA campus Abaetetuba, elaborado em 2012 por uma coordenação específica da instituição de ensino, e intitulado *“Descobrendo possibilidades e ultrapassando limites para a efetivação do projeto de inclusão de alunos com necessidades específicas no IFPA - Campus Abaetetuba/Pa”*, tem como objetivo a implementação sistemática do Atendimento Educacional Especializado - AEE por meio da criação do NAPNE, visando ampliar a rede de suporte para alunos/as da Educação Especial. Com um foco multidisciplinar, o projeto propõe a organização de espaços adequados, desenvolvimento de materiais didáticos, realização de palestras de conscientização e cursos de capacitação para docentes e técnicos/as. Além disso, enfatiza a importância da sensibilização para a inclusão, buscando desmistificar preconceitos e promover uma educação que reconheça a diversidade como elemento enriquecedor. Os resultados esperados incluem maior conscientização sobre inclusão, melhoria da infraestrutura física e acessibilidade, além da aquisição de equipamentos específicos. A avaliação do projeto é descrita como contínua, com relatórios periódicos para monitorar o progresso e ajustar as estratégias conforme necessário, garantindo assim a efetivação de uma educação inclusiva que atenda a todos/as os/as estudantes, respeitando suas individualidades e necessidades.

Examinando a relação do projeto com as legislações atuais voltadas para a Educação Especial, nota-se uma adesão do documento às diretrizes legais e políticas públicas que visam assegurar os direitos e a qualidade educacional para todos/as os/as escolares, independentemente de suas necessidades específicas. Destaca-se a conformidade com a LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996), que defende a educação como um direito universal e incentiva a eliminação de discriminações, promovendo uma educação inclusiva que vai além da mera capacitação técnico-profissional. Essa orientação reafirma o reconhecimento da instituição com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, pilares da legislação educacional brasileira. O documento também demonstra a preocupação em assegurar a acessibilidade e a inclusão de alunos/as com deficiência, em consonância com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), ao institucionalizar o AEE por meio do NAPNE, reforçando o compromisso em ampliar os serviços e apoios disponíveis, conforme estabelecido pelo dispositivo legal. A ênfase na acessibilidade, formação cidadã, conscientização da comunidade escolar, promoção da inclusão por meio de Tecnologias Assistivas, adequação de salas-ambiente e capacitação de profissionais mostra um alinhamento eficaz com as diretrizes do AEE, contribuindo significativamente para a realização dos direitos e melhoria da qualidade educacional para os/as

estudantes da Educação Especial. Sassaki (1997) argumenta que a inclusão deve promover a igualdade de oportunidades para todos/as, ressaltando a importância da sensibilização e da formação continuada de educadores/as como alicerces para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Esse enfoque está em consonância com as ações propostas pelo Projeto, sublinhando a necessidade de espaços adequados, capacitação de docentes e técnicos/as, e a importância da sensibilização para a inclusão.

No mesmo ano, a coordenação do projeto de inclusão desenvolveu o Relatório Síntese das Ações de 2012 que se estabelece como uma fonte relevante para a pesquisa. Esse relatório permite uma análise dos esforços realizados e obstáculos enfrentados na promoção da educação inclusiva no IF Abaetetuba. O documento descreve o desenvolvimento e os desafios do Projeto de implantação do AEE no campus, por meio do projeto de inclusão anteriormente descrito.

O relatório identifica, de maneira crítica, a incapacidade do campus em cumprir com as metas propostas para 2012, citando especificamente a "ausência de apoio da gestão" e o "desinteresse dos gestores na implementação do núcleo" como razões principais para essa inadequação (Relatório, NAPNE, 2012). Em resposta a essas dificuldades, o documento sugere um engajamento mais significativo por parte da administração do campus. Além disso, ressalta a importância do suporte, da organização e da realização de encontros regulares, que deveriam ser facilitados pela Pró-Reitoria de Ensino do IFPA, como medidas essenciais para superar os desafios enfrentados.

Esse diagnóstico suscita uma reflexão profunda sobre o papel fundamental do suporte institucional e da gestão no sucesso de iniciativas voltadas à inclusão educacional. A estagnação no processo de implementação do NAPNE ilustra as barreiras práticas que emergem na transição de estratégias teóricas para ações pragmáticas, evidenciando a complexidade da educação inclusiva que vai além da mera formulação de políticas, exigindo transformações culturais e estruturais profundas nas instituições de ensino. As estratégias sugeridas para superar tais obstáculos, incluindo o engajamento direto da gestão do campus e o apoio contínuo da Pró-Reitoria de Ensino, delineiam uma via para a realização de uma inclusão eficaz, apontando para a necessidade de uma abordagem colaborativa e transversal que envolva todos os níveis de gestão educacional.

A relevância de uma gestão democrática e participativa, abordada por Libâneo (2021), surge como um elemento fundamental neste contexto, sublinhando que o êxito de projetos de inclusão depende intrinsecamente do comprometimento coletivo e da participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo seus/as gestores/as. Além disso, as diretrizes para a gestão escolar propostas por Paro (2007), que enfatizam a necessidade de transcender a simples

administração de recursos em prol da inclusão ativa e do bem-estar coletivo, enfatizam a importância de fomentar uma cultura de inclusão nas escolas. Esse enfoque não apenas melhora o ambiente educacional, mas também promove uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, a argumentação de Mantoan (2011) sobre a descentralização da gestão administrativa nas escolas se torna particularmente relevante. A autora salienta que essa descentralização é fundamental para conferir maior autonomia às dimensões pedagógica, administrativa e financeira das instituições, facilitando um gerenciamento mais eficiente dos recursos materiais e humanos. Alcançada através da atuação decisiva de conselhos escolares, colegiados e assembleias de pais e alunos/as, essa autonomia permite uma gestão escolar que verdadeiramente reflete as necessidades e aspirações da comunidade educativa. Ao promover uma gestão menos centralizadora e mais inclusiva, Mantoan (2011) evidencia uma evolução nos papéis dos/as diretores/as, coordenadores/as e funcionários/as de uma postura de controle e burocracia para um engajamento mais pedagógico e participativo. Essa transformação facilita uma maior proximidade dos gestores/as com as atividades diárias da escola, incentivando uma interação mais direta e significativa com os processos educacionais.

Prosseguindo com a análise documental, identificou-se dois memorandos emitidos em abril de 2013 pelo NAPNE. O memorando nº 004/2013, dirigido ao então presidente da Comissão de Infraestrutura do campus, e o memorando nº 005/2013, endereçado ao Diretor Administrativo, continham solicitações em relação a implementação do espaço físico necessário às atividades do Núcleo, bem como a locação de recursos materiais e humanos, em caráter de urgência. Em resposta ao informe nº 005/2013, o Diretor Administrativo da instituição questionou sobre os recursos materiais, humanos, perfil técnico e o plano de trabalho aprovado pela Direção de Ensino para a implantação do espaço solicitado, conforme expresso por meio de anotações manuscritas no próprio memorando: “Solicito os seguintes documentos ou esclarecimentos: quais recursos materiais? Quais recursos humanos? E o perfil técnico? Plano de trabalho aprovado pela dir. de ensino” (Memorando, NAPNE IFPA Abaetetuba, 2013).

As indagações levantadas pelo Diretor Administrativo evidenciam uma lacuna na comunicação entre a gestão educacional e o NAPNE, destacando a intrincada teia das relações institucionais e a importância de uma gestão informada e comprometida. Esse desalinhamento emerge como um obstáculo considerável para a implementação de políticas de inclusão efetivas no instituto. Esse contexto ressalta a necessidade premente de uma gestão democrática e participativa, tal como Libâneo (2021) defende, que promova uma comunicação transparente e um diálogo contínuo entre os diversos setores da instituição de ensino. Ademais, as concepções

de Mantoan (2011) e Sassaki (1997) corroboram com a complexidade dessa dinâmica. Mantoan (2011) ressalta que a inclusão exige uma revolução nas práticas e cultura institucionais, apontando para a superação de barreiras e a necessidade de reformas estruturais que propiciem uma inclusão genuína. Sassaki (1997), por sua vez, argumenta que a colaboração entre diferentes setores se torna crucial para superar as tensões inerentes à implementação de políticas inclusivas, fortalecendo a comunicação, a compreensão mútua e a efetividade das ações.

Essas abordagens teóricas ressaltam, ainda, a necessidade de um compromisso institucional sólido na promoção da igualdade e acessibilidade educacional. A gestão, ao se comprometer com uma abordagem inclusiva, deve estar ciente dos desafios e tensões que podem surgir, buscando superá-los por meio de uma comunicação transparente, estratégias colaborativas e uma visão compartilhada de promoção da igualdade e acessibilidade educacional. Dessa forma, a interação entre o NAPNE e a gestão administrativa não apenas evidencia as complexidades do processo, mas também aponta para a necessidade de uma abordagem integrada e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Ainda no ano de 2013, o NAPNE apresentou um documento estratégico denominado *"Ações propostas pelo NAPNE a serem desenvolvidas no ano de 2013"*. Este documento oferece um detalhamento sobre as iniciativas previstas para aquele ano, destacando tanto as ações já realizadas, quanto as futuras, todas visando alinhar o campus às normativas que regem a Educação Especial no Brasil.

Conforme detalhado no documento, uma série de iniciativas foi implementada, destacando-se o empenho em estabelecer um ambiente acadêmico inclusivo. Isso inclui a nomeação de uma coordenação dedicada ao NAPNE e a requisição de recursos humanos e materiais específicos para apoiar os/as estudantes com necessidades especiais. Paralelamente, houve um enfoque na orientação dos/das professores/as sobre práticas inclusivas e na mobilização da comunidade acadêmica para participar de eventos voltados à Educação Especial.

O texto aborda ainda a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, o fornecimento de suporte psicopedagógico por equipes multidisciplinares e o investimento no desenvolvimento profissional contínuo dos/das servidores/as, através de programas de capacitação, como medidas essenciais para satisfazer as diversas necessidades educacionais dos/das estudantes. Além disso, o I Encontro de Educação Inclusiva do campus, planejado como parte das iniciativas futuras, emerge como um recurso para o debate e disseminação de práticas inclusivas. Segundo o documento, este evento visa fortalecer uma cultura de respeito às

diferenças no âmbito educacional, um elemento essencial para a construção de uma comunidade acadêmica que promove a igualdade de oportunidades para todos/as.

Essas iniciativas estão em consonância com as diretrizes legais que norteiam a Educação Especial, sublinhando o comprometimento com os direitos e necessidades dos/das alunos/as, inclusive aqueles/as com autismo. A legislação vigente ressalta a necessidade de abordagens educacionais adequadas e personalizadas, ambientes de aprendizagem inclusivos e o desenvolvimento profissional dos/das educadores/as, evidenciando, assim, um esforço da instituição para a construção de um sistema educacional que não apenas reconhece, mas também valoriza a diversidade. Esse movimento está em harmonia com as ideias de Skliar (2006), que defende a educação como um espaço de reconhecimento da alteridade, onde as diferenças são vistas como valores, não como barreiras. Para o autor “não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades” (Skliar, 2006, p. 32).

Entre os anos de 2014 e 2016, não foram encontrados registros oficiais no campus que documentassem ações específicas do NAPNE, resultando em um salto cronológico nas fontes de 2013 para 2017. Esse intervalo direciona a atenção para o Plano Anual de Metas - PAM do Núcleo, um documento estratégico que busca reafirmar e expandir os compromissos do IFPA com as políticas de acesso, permanência e inclusão, em consonância com as legislações vigentes sobre a Educação Especial no Brasil.

O PAM de 2017 se propõe a dar continuidade e fortalecer muitas das iniciativas previstas no documento de ações de 2013, abordando questões fundamentais para a inclusão efetiva e alinhando-se às diretrizes legais, como a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Estas normativas reforçam o direito à educação, assegurando sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e sem discriminação, bem como a adoção de medidas de apoio que promovam uma educação de qualidade para todos/as.

Dentre as novas metas estabelecidas pelo Plano, destacam-se a redução das taxas de evasão e retenção de alunos/as público da Educação Especial, sendo um dos desafios mais significativos para a educação inclusiva: garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses/as estudantes; a sensibilização de docentes para integrar a equipe do NAPNE e o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os setores do campus, fundamentais para a criação de um ambiente educacional coeso e autenticamente inclusivo (NAPNE, PAM, 2017).

Adicionalmente, a implementação do sistema de cotas e a adequação dos processos seletivos para atender às necessidades educacionais especiais dos/das estudantes ingressantes no instituto emergem como propostas essenciais no referido documento. Tais medidas refletem um compromisso com a equidade e com a democratização do acesso à educação de qualidade para todos/as, estando alinhadas com o artigo 30º da Lei Brasileira de Inclusão, o qual estabelece:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, Art.30º).

Um dos objetivos que mais chamou a atenção no Plano foi a meta de "criar equipe multidisciplinar para o atendimento, apoio e desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem no NAPNE", incluindo um profissional de educação inclusiva (NAPNE, PAM, 2017). Esse ponto gera um certo estranhamento, considerando que iniciativas semelhantes já haviam sido mencionadas nas ações propostas para 2013. Isso levanta questões sobre a efetivação dessas equipes no passado, seja pela falta de implementação eficaz ou pela possível rotatividade de profissionais, o que indicaria desafios na estabilidade e na continuidade do suporte especializado. Apesar das dúvidas que suscita, a insistência na formação dessa equipe especializada demonstra a intenção do NAPNE em fortalecer o apoio aos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecendo a importância de uma abordagem especializada e personalizada no processo educativo.

Outra iniciativa do campus voltada para a promoção da inclusão refere-se ao Projeto *Kit Molecular Adaptado*, iniciado em 2017, criado para tornar o aprendizado de Química mais acessível para estudantes cegos/as ou com baixa visão. Seu objetivo principal era promover a

inclusão plena de escolares com deficiência visual em atividades pedagógicas, por meio do uso de modelos químicos tridimensionais feitos a partir da palmeira de Miriti⁴³.

Os protótipos das estruturas moleculares feitos a partir da palmeira de Miriti, - “Kit Molecular” - recebem o sistema Braille para tornar possível o aprendizado sobre Química. A proposta é utilizá-los para o ensino de alunos deficientes ou não. Pode, também, ser utilizada como ferramenta pedagógica para a formação de professores de Química no âmbito da educação inclusiva (IFPA, *site* institucional, 2019).

A promoção da inclusão educacional através de iniciativas como o Projeto *Kit Molecular Adaptado* representa uma abordagem prática e inovadora em resposta aos desafios enfrentados por estudantes com deficiência visual no acesso à educação. Este projeto se alinha às diretrizes legais e teóricas brasileiras sobre Educação Especial e inclusiva, oferecendo uma análise crítica sobre sua relevância no contexto educacional atual.

Primeiramente, é imperativo destacar que o acesso à educação de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelecem a educação como um direito de todos/as, promovendo princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O referido projeto, ao desenvolver recursos didáticos adequados, responde diretamente ao mandato legal de promover uma educação inclusiva, que contemple as necessidades de todos/as os/as alunos/as. A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforçam essa visão, exigindo que os sistemas educacionais adequem suas práticas pedagógicas para atender à diversidade de seu corpo discente, ressaltando a importância de se eliminar barreiras na aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

A relevância do Projeto *Kit Molecular Adaptado* vai além da conformidade legal; ela se insere no debate teórico sobre a inclusão educacional, reforçando teorias de aprendizagem significativas e pedagogia inclusiva. Vygotsky (1998), por exemplo, argumenta a favor da importância da interação social e do uso de ferramentas mediadoras no processo de aprendizagem, uma premissa que o projeto atende ao promover a inclusão de estudantes cegos/as ou com baixa visão em atividades de aprendizagem colaborativa por meio de modelos táteis. Além disso, Freire (1996) defende uma pedagogia baseada no diálogo, na problematização e na construção conjunta do conhecimento, aspectos que são intrínsecos ao projeto em questão. Ao permitir que escolares com deficiência visual participem ativamente do processo educativo, explorando modelos moleculares tridimensionais, o projeto promove uma

⁴³ Palmeira (*Mauritia Flexuosa*), mais conhecida na região como miritizeiro. É uma planta importante na cultura e subsistência da comunidade abaetetubense, pois suas folhas e frutos têm usos tradicionais, como na produção de artesanato, cestas, telhados e culinária. Além disso, sua madeira também é utilizada para construções rústicas (Lobato; Ribeiro, 2017).

aprendizagem dialógica e participativa, respeitando a diversidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Esses exemplos de projetos são cruciais para a promoção da inclusão educacional, pois demonstram como a adequação de recursos pedagógicos e práticas inclusivas podem transformar o ambiente de aprendizagem, garantindo que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais possam alcançar seu potencial pleno. Essa iniciativa serve como um modelo para futuras intervenções educacionais, evidenciando a necessidade de um compromisso contínuo com a inovação pedagógica e a inclusão.

No intuito de desvelar as iniciativas inclusivas desenvolvidas pelo NAPNE do IFPA Abaetetuba, é fundamental reconhecer que as ações aqui identificadas representam apenas uma parcela das iniciativas promovidas pela instituição. O percurso histórico de implementação de estratégias inclusivas pelo campus, possivelmente, abarca uma gama bem mais ampla de atividades e programas dedicados à Educação Especial. Entretanto, devido à escassez de registros nos departamentos do campus e à dificuldade em localizar evidências de todas as atividades realizadas, particularmente no período entre 2008 e 2015, a pesquisadora teve que se basear primordialmente nas informações disponíveis nas redes sociais, mais especificamente no *facebook*. Esse desafio não minimiza a importância das iniciativas encontradas; pelo contrário, destaca o valor dos registros acessíveis e a necessidade de documentação e divulgação contínua das ações de inclusão educacional.

A ação mais antiga encontrada foi o curso introdutório de Libras, oferecido a professores/as e estudantes do curso de Edificações, como resposta ao diagnóstico social e de aprendizado realizado pelo NAPNE e pela Coordenação de Ensino, frente à situação de uma discente com deficiência auditiva matriculada no campus. Essa iniciativa marca o início de uma série de esforços para adequar o ambiente educacional às necessidades específicas dos/das escolares, promovendo uma cultura de inclusão e respeito às diversidades.

Em sequência, os registros visuais documentam a realização do *V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação* em 2015, em parceria com a Unidade Técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba. Esse evento teve como objetivo fomentar o debate sobre as alternativas para a inclusão de alunos/as com altas habilidades/superdotação no contexto escolar. O tema "*Os desafios da inclusão escolar do aluno de AH/SD*" evidencia a preocupação com essa parcela do público-alvo da Educação Especial, muitas vezes esquecida nas discussões sobre inclusão.

Em 2016, o Seminário *Educação do surdo e a língua brasileira de sinais: análises e discussões* foi realizado pelos/as escolares do curso de Biologia, na integralização da disciplina de Libras, destacando a importância da Língua de Sinais na educação dos/das surdos/as e promovendo um espaço de análise e discussão sobre o tema. No mesmo ano, foram registrados atendimentos específicos a alunos/as com deficiências visual e auditiva, assim como a realização do *I Seminário Setembro Azul*, evento que contou com palestras e oficinas que trataram de temáticas como bilinguismo na educação de surdos/as, o papel da Língua Portuguesa como segunda língua, música para inclusão, deficiência intelectual (D.I.), autismo, entre outros, ampliando o espectro de discussão sobre a Educação Especial.

No ano subsequente, os registros apresentam a continuidade das ações de formação e sensibilização da comunidade estudantil, por meio da Formação Continuada em *Libras Básico II*, o *I Workshop de Inclusão no Ensino de Química*, a oficina sobre *Deficiência Intelectual* e o *II Seminário Setembro Azul*, com o tema "*Os desafios da inclusão no fazer educacional no Baixo Tocantins*", reforçando o compromisso do campus com a inclusão educacional. No quadro 4, a seguir, é apresentado o compilado desses registros visuais:

Quadro 4 - Ações Inclusivas no IFPA campus Abaetetuba.

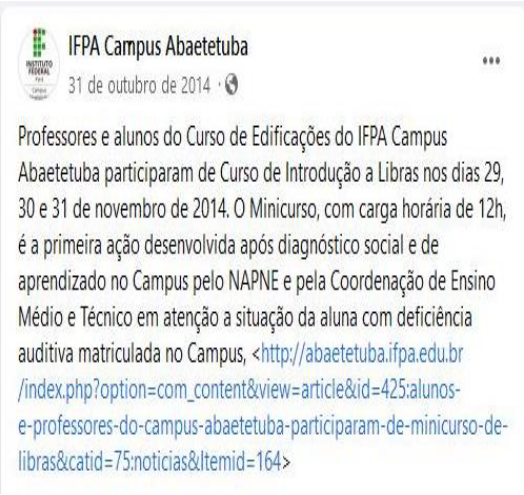
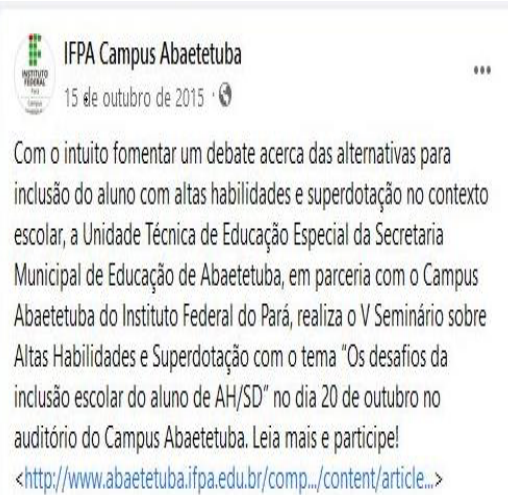
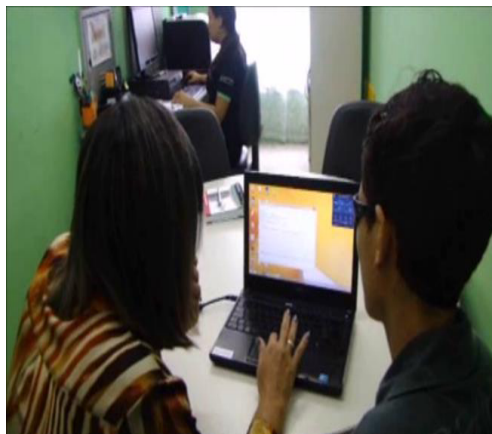
Figura 5 - Ação desenvolvida pelo NAPNE em atenção a situação de uma escolar com deficiência auditiva (2014)  Professores e alunos do Curso de Edificações do IFPA Campus Abaetetuba participaram de Curso de Introdução a Libras nos dias 29, 30 e 31 de novembro de 2014. O Minicurso, com carga horária de 12h, é a primeira ação desenvolvida após diagnóstico social e de aprendizado no Campus pelo NAPNE e pela Coordenação de Ensino Médio e Técnico em atenção a situação da aluna com deficiência auditiva matriculada no Campus, <http://abaetetuba.ifpa.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=425:alunos-e-professores-do-campus-abaetetuba-participaram-de-minicurso-de-libras&catid=75:noticias&Itemid=164> Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook	Figura 6 - V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação (2015)  Com o intuito fomentar um debate acerca das alternativas para inclusão do aluno com altas habilidades e superdotação no contexto escolar, a Unidade Técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, em parceria com o Campus Abaetetuba do Instituto Federal do Pará, realiza o V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação com o tema "Os desafios da inclusão escolar do aluno de AH/SD" no dia 20 de outubro no auditório do Campus Abaetetuba. Leia mais e participe! <http://www.abaetetuba.ifpa.edu.br/comp.../content/article...> Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook
---	---

Figura 7 - Atendimento do NAPNE a um aluno com deficiência visual (2016)



Fonte: NAPNE IFPA campus Abaetetuba

Figura 8 - Seminário realizado pelos/as escolares do curso de Biologia na integralização da disciplina de Libras (2016)



Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook

Figura 9 - I Seminário Setembro Azul (2016)



Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook

Figura 10 - I Seminário Setembro Azul (2016) - Arte digital



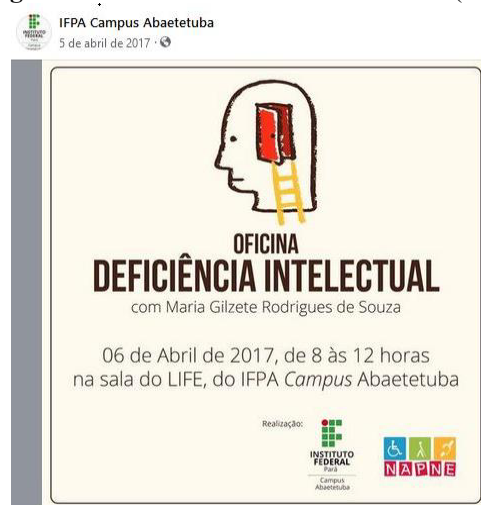
Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook

Figura 11 - I Workshop de Inclusão no ensino de Química



Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook

Figura 12 - Oficina Deficiência Intelectual (2017)



Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba facebook

Figura 13 - 2º Seminário Setembro Azul (2017) - Arte digital



Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba *facebook*

Figura 14 - Formação Continuada – Libras Básico II (2017)



Fonte: Página do IFPA campus Abaetetuba *facebook*

Figura 15 - II Seminário Setembro Azul



Página do IFPA campus Abaetetuba *facebook*

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Cada uma dessas imagens e ações não apenas documenta iniciativas específicas voltadas para a Educação Especial no IF Abaetetuba, mas também serve como um testemunho da construção histórica da instituição em prol da inclusão educacional. Ao analisar esses registros em ordem cronológica, é possível observar não apenas o crescimento e o progresso das práticas inclusivas, mas também o impacto dessas ações na vida dos/das estudantes da Educação Especial. Essas iniciativas são sustentadas por um marco legal robusto, que pressupõem a educação como um direito inalienável de todos/as, demandando a criação de condições para a efetivação desse direito, independentemente das diferenças individuais.

Contudo, a avaliação crítica revela a urgência de melhorar a documentação e sistematização das práticas de inclusão educacional no instituto. A escassez de registros precisos e a dependência excessiva de informações divulgadas por redes sociais evidenciam uma lacuna na manutenção da memória institucional e na avaliação sistemática dessas iniciativas. Essa falha não apenas desafia a replicabilidade dessas iniciativas, mas também limita significativamente a capacidade de mensurar o impacto real dessas ações na comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é decorrente de pesquisa desenvolvida com o objetivo central de realizar uma análise histórica sobre as possíveis adequações no sistema de ensino do Instituto Federal do Pará campus Abaetetuba, voltados para a inclusão dos/das escolares com Transtorno do Espectro Autista, no período de 2008 a 2018. Esse recorte temporal foi escolhido, considerando a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo 2018 o marco de uma década de atuação da referida instituição. Ainda, foram objetivos específicos da pesquisa: identificar e sistematizar, mediante uma “nova repartição cultural”, as fontes localizadas e reunidas para uma história sobre a inclusão de escolares da Educação Especial no campus; identificar e analisar aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil; e identificar e analisar no Projeto Político Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos elementos que indicam adequações pedagógicas, de infraestrutura e humanas favorecedoras de práticas inclusivas utilizadas para a comunidade acadêmica com TEA, entre 2012 e 2018.

Este estudo adotou uma abordagem metodológica que integra análise documental e revisão bibliográfica. Para estruturar o desenvolvimento da segunda seção da dissertação, categorizamos as fontes documentais em dois grupos principais. O primeiro grupo inclui importantes documentos normativos, fundamentais para entender as diretrizes legais e regulatórias que orientam a Educação Especial e a inclusão educacional no Brasil, e suas análises foram essenciais para entender como o Instituto Federal de Abaetetuba se enquadra nas normas de inclusão.

Para o período de 2008 a 2018, selecionamos também documentos produzidos internamente pela instituição, que constituem o segundo grupo de fontes, cruciais para compreender as adequações implementadas no campus, ao menos em termos legais, para o público-alvo da Educação Especial. Este acervo inclui o Projeto Político Pedagógico - PPP do

campus, Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs e materiais desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, assim como registros visuais que, em conjunto, proporcionam uma visão abrangente das iniciativas de inclusão adotadas pela instituição.

A compilação e análise das fontes selecionadas permitiu uma revisão crítica da instituição à luz das diretrizes nacionais pertinentes à Educação Especial e à inclusão, fundamentada em referenciais teóricos pertinentes à temática. Tal análise revelou não apenas as políticas e iniciativas implementadas pelo campus em resposta às necessidades específicas de seu corpo discente, mas também identificou lacunas que desafiam a concretização de um paradigma educacional plenamente inclusivo.

Buscou-se identificar e analisar os aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil, elencados no primeiro conjunto de fontes, com particular atenção à legislação que incide sobre indivíduos com autismo. O objetivo foi avaliar como essas diretrizes são efetivamente aplicadas, ou em alguns casos, negligenciadas, nas políticas educacionais.

Com base nisso, o estudo propôs-se a investigar a implementação dessas políticas nas instituições de ensino, com foco especial no IFPA campus Abaetetuba. Esta análise revelou uma realidade complexa: apesar dos esforços do campus para alinhar seus documentos orientadores às exigências legais de inclusão, evidenciando o papel das legislações como impulsionadoras de mudanças e adequações institucionais, ainda persistem desafios significativos, especialmente no que se refere à plena absorção e aplicação dessas diretrizes para estudantes no espectro autista.

A revisão dos documentos que norteiam as atividades do Instituto Federal em Abaetetuba, como o Projeto Político Pedagógico - PPP e os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, revela uma abordagem incipiente no que se refere à inclusão de estudantes acometidos/as pelo TEA. Observa-se uma ausência de políticas, programas ou estratégias expressamente elaboradas para o suporte pedagógico desses/as educandos/as, sendo a única ação direcionada a esse grupo uma oficina realizada pelo NAPNE em 2016. Esse cenário sublinha uma insuficiência nas políticas e práticas de inclusão da instituição, indicando que as demandas desses/as estudantes podem não estar sendo completamente atendidas. Esta situação é preocupante, especialmente considerando a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura direitos fundamentais à educação e inclusão social para pessoas com autismo (Brasil, 2012).

Apesar de o projeto educacional do campus ser orientado para a inclusão, valorizando a diversidade e reconhecendo as necessidades educacionais especiais como parte integrante de

sua missão e função institucional, e de iniciativas como a criação do NAPNE estarem em consonância com os preceitos legais de inclusão, há falhas importantes na implementação desses princípios. Nota-se a carência de estratégias específicas e bem-definidas para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como a necessidade de enriquecer as equipes multidisciplinares com novas competências profissionais. A discussão sobre recursos didáticos e pedagógicos inclusivos é tratada de maneira superficial, e há uma notável ausência de diretrizes para a adequação de avaliações e para a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, a formação dos/das docentes em práticas inclusivas mostra-se insuficiente, e a interação com as famílias dos/das escolares não é adequadamente valorizada, evidenciando a urgência de desenvolver um projeto educacional mais robusto e integralmente inclusivo.

No que se refere aos quatro PPCs revisados, identifica-se uma iniciativa institucional de integrar políticas de apoio a estudantes público da Educação Especial. Tais políticas abrangem seções que propõem estratégias destinadas a assegurar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos/as os/as estudantes, salientando a relevância de um ambiente educacional tanto acessível quanto acolhedor, alinhado a normativas como a NBR 9050 e à adoção de Tecnologias Assistivas.

No entanto, fica evidente a falta de menção específica ao Transtorno do Espectro Autista. Além disso, uma análise mais profunda revela dúvidas sobre a concretização prática dessas políticas. Identificam-se lacunas nos métodos pedagógicos e nos ajustes de recursos didáticos, o que indica a necessidade de intervenções mais direcionadas. A insuficiência de formação contínua para o corpo docente e a ausência de orientações explícitas para adequações de currículos também sublinham a necessidade de uma abordagem mais integrada e inclusiva.

Em relação às políticas de Prática Profissional delineadas nesses documentos, há uma conformidade com normativas que asseguram suporte especializado para estagiários/as da Educação Especial, representando um progresso em direção à integração plena desses/as estudantes. Contudo, os documentos ainda deixam a desejar em esclarecimentos sobre a implementação de serviços de apoio específicos e na qualificação dos/das profissionais responsáveis, especialmente para atender às necessidades de alunos/as com autismo. Além disso, a meta de criar uma equipe multidisciplinar para atendimento no NAPNE, no ano de 2017, apesar de positiva, gera questionamentos sobre a efetivação e continuidade desse suporte no passado, indicando possíveis desafios na implementação e manutenção desses serviços especializados.

Assim, a trajetória do IFPA campus Abaetetuba em direção à concretização de uma educação genuinamente inclusiva é marcada por um processo de constante aprendizagem, diante dos desafios inerentes a esse percurso. A adequação de seus documentos legais às normativas de inclusão, a revisão das práticas pedagógicas e a desconstrução de barreiras relacionadas ao preconceito e estigma não se apresentam como tarefas simples ou lineares. Este caminho não é regido por uma solução única ou uma fórmula mágica; é marcado por aprendizados contínuos, ajustes e superações. Promover uma educação que celebre a neurodiversidade implica em uma ampla mudança cultural, transcendendo a mera conformidade legal, para que cada pessoa tenha a oportunidade de se desenvolver ao máximo. Isso requer a formação de uma cultura inclusiva que se estenda por todos os estratos da sociedade, assegurando que cada indivíduo, com suas necessidades particulares, tenha espaço para crescer. O percurso da instituição em direção a uma inclusão efetiva demonstra ser um processo ininterrupto que, apesar de progressos significativos, ainda se depara com obstáculos na inclusão de alunos/as com TEA. Superar esses desafios requer uma análise crítica, um firme compromisso com a mudança e a colaboração entre todos/as os/as envolvidos/as. Apenas através de um esforço coletivo e integrado poderemos estabelecer um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo para todos/as.

REFERÊNCIAS

- ABAETETUBA em números Edição 2019. **Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Pará - SEBRAE/PA**, 2019. Disponível em https://datasebrae.com.br/data/docs/datasebrae-para/Estudos-biblioteca/Estatisticas-municipais-SebraePA/cidade-emprededora/cidade-em-numeros/VF_SEBRAE-PA_ABAETETUBA_Em_Numeros.pdf Acesso em: 15 ago. 2023.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XV, nº 29. 2004.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 25 out. 2023.
- BARROS, J. D. **Fontes Históricas** – introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.PUCPR. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9146287-Um-breve-passeio-pela-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-brasileira.html> Acesso em 10 nov. 2023.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3ª ed. – Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 2011.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 07 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13552.htm Acesso em 15 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei Federal nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: < <http://goo.gl/P0IBhE> > Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/12/1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm Acesso em 05 dez. 2023.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em 08 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 05 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/04/1997. [1997a] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/11/1997. [1997b] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer n. 17/2001. Brasília: MEC/CNE-CEB, 2001a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001b, ano 136, n. 194, 9 out. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001c, ano 139, n. 7-E, 10 jan. 2001. Seção I, p.177. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=446> Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> Acesso em 01 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.1**, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio [...]. Diário Oficial da União, de 4 de fevereiro de 2004, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. [2007c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Portaria Normativa n. 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de abril de 2007. Seção 1, p. 4. 2007. [2007a]. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=26/04/2007> Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação [...]. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/2007. [2007b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 2, de 12 de dezembro de 2007.** Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. [2007c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf Acesso em 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/politicaeducespecial> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 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 [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008c. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 145, n. 253, 30 dez. 2008b. Seção I, p.1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 147, n. 221, 18 nov. 2011. Seção I, p.1. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 149, n. 250, 28 dez. 2012. Seção 1, p.1. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 7 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 152, n. 127, 7 jul. 2015. Seção I, p.2. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 153, n. 250, 29 dez. 2016. Seção I, p.3. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2016&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=800> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.530 de 07 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001 [...]. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/12/2017. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13530-7-dezembro-2017-785887-publicacaooriginal-154436-pl.html> Acesso em 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 158, n. 6, 9 jan. [2020a]. Seção 1, p. 1. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/01/2020&jornal=515&pagina=1> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020b]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590.** Distrito Federal. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, [2020c]. <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf> Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal.** Brasília: SETEC/MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 27 ago. 2023.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). História: novos problemas. 2. ed. Tradução: Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 17- 48.
CHERVEL, A. **A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.** Trad. Paulo Ricardo da Silva Rosa. 1988. pp. 59-119.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7ª ed. - Rio de Janeiro, Wak Ed., 2017.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a02.pdf> Acesso em 05 jan. 2024.

CURY, C. R. J. **Avaliação educacional:** guia para a prática pedagógica. Atlas. 2005.

DEWEY, J. 1859-1952. **Democracia e Educação:** introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. — 4ª ed. — São Paulo : Ed. Nacional, 1979.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia:** a história do autismo. Tradução: Luiz A. de Araújo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERREIRA, S.H.A.; BARRERA, S.D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Revista Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 462-472, out./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+ok+-+Ambiente+familiar+e+aprendizagem+escolar+em+-+Psico+v41n4+-+06+-+final.pdf> Acesso em 02 fev. 2024.

FERREIRA, D. S. **Dinâmica socioespacial em comunidades ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba-pa**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FOMBONNE, É. Current issues in epidemiological studies of autism. **Psicol. teor. prat.** [online]. 2019, vol.21, n.3, pp. 405-417. ISSN 1516-3687. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p405-417>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em 05 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, R.; MICHELS, M. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, 10 (29), 3-8, 2004.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GLOBAL Autism Prevalence. **Spectrum**. Disponível em http://prevalence.spectrumnews.org/?min_yearpublished=&max_yearpublished=&yearsstudied_number_min=&yearsstudied_number_max=&min_samplesize=&max_samplesize=&min_prevalenceper10000=&max_prevalenceper10000=&studytype=&keyword=&timeline_type=published&meanincome=&education= Acesso em: 19 ago.2023.

GOMES, J. S. **Cidade da Arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. 2013. 416 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/historico> Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama> Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.** Abaetetuba – PA, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.** Abaetetuba – PA, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Abaetetuba – PA, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Abaetetuba – PA, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Iniciou o Seminário Setembro Azul no IFPA Campus Abaetetuba nesta quinta-feira (29/09) [...].** Abaetetuba, PA, 29 set. 2016. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 04 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **A Coordenação do Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas do Campus Abaetetuba do Instituto Federal do Pará convida todos os que fazem parte do processo educacional [...].** Abaetetuba, PA, 28 set. 2016. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 04 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **2º Seminário Setembro Azul "Os desafios da Inclusão no fazer educacional no Baixo Tocantins".** Abaetetuba, PA, 28 set. 2017. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **I Workshop Inclusão no Ensino de Química: Utilização da arte do miriti para a criação de estruturas químicas adaptadas.** Abaetetuba, PA, 16 fev. 2017. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. [sem texto na postagem]. Abaetetuba, PA, 05 abr. 2017. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Formação Continuada - Libras Básico II [...].** Abaetetuba, PA, 19 maio 2017. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Com o intuito fomentar um debate acerca das alternativas para inclusão do aluno com altas habilidades e superdotação no contexto escolar [...].** Abaetetuba, PA, 19 maio 2017. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Os alunos do curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Abaetetuba, na integralização da disciplina Libras, realizam o Seminário "Educação do surdo e a língua brasileira de sinais: análises e discussões" [...].**

Abaetetuba, PA, 22 mar. 2016. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Professores e alunos do Curso de Edificações do IFPA Campus Abaetetuba participaram de Curso de Introdução a Libras nos dias 29, 30 e 31 de novembro de 2014 [...]**. Abaetetuba, PA, 31 out. 2014. Facebook: @ifpacampusabaetetuba. Disponível em <https://www.facebook.com/profile.php?id=100076395447012> Acesso em: 05 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Abaetetuba. **Resolução nº 228/2018 – CONSUP de 22 de outubro de 2018**. Cria a Estrutura Organizacional do Campus Abaetetuba do IFPA, com vistas à padronização de funções e atribuições. Disponível em <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/5657-campus-abaetetuba-organograma/file> Acesso em: 27 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Abaetetuba. **Projeto Político Pedagógico**. Abaetetuba, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Abaetetuba. **Relatório de Gestão 2019 – Campus Abaetetuba**. Disponível em <https://abaetetuba.ifpa.edu.br/publicacoes/2019/880-relato-integrado-2019-campus-abaetetuba/file> Acesso em: 27 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Abaetetuba. **Relatório de Gestão 2021 – Campus Abaetetuba**. Disponível em <https://abaetetuba.ifpa.edu.br/publicacoes/2022/1569-relatorio-de-gestao-2021/file> Acesso em: 27 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA**. Belém, PA, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Resoluo_n_945.2023.pdf Acesso em: 11 mar. 2024.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. – 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, F.P. 1 em 36: CDC divulga nova prevalência de autismo nos EUA. **Revista Autismo**, Brasil, Ano IX, nº 21, p. 22-26, jun/jul/ago, 2023. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/RevistaAutismo021.pdf> Acesso em: 30 ago. 2023.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALESSO, P. Transtorno do Espectro Autista: evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas. In LIBERALESSO, Paulo. **Autismo: Compreensão e Práticas baseadas em evidências**. 1ª ed. Curitiba-PR: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LOBATO, L.; RIBEIRO, J. Brinquedo de miriti: tradição, gênero e currículo multicultural. **Margens–Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)**. Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA - v. 11. n. 16, p. 285-300 – jun./2017 –Abaetetuba /PA: UFPA, 2017.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação:** o que pratica a escola? A construção do professor de ensino e a avaliação. *Idéias*, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. Cortez Editora. 2011.

MACHADO, E. ;VERNICK, M. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2479> Acesso em 12 dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? - São Paulo: Moderna, 2011.

MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial:** temas atuais. Marília: Unesp – Marília Publicações, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a Política Educacional Brasileira. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917> Acesso em: 10 dez. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial Inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

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

MEDEIROS, R.O.; HIGA, E.F.R.; CASTRO, R.M. **Metodologias Ativas na Escola em Movimento.** – Curitiba: CRV, 2022.

MELO, S.G.C.; MENDES, R.A. Direito e Autismo: uma análise da política de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista ft.** Rio de Janeiro. Edição 122, maio de 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/direito-e-autismo-uma-analise-da-politica-de-protecao-dos-direitos-das-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em 11 nov. 2023.

MENDES, C. M. M. A importância da pesquisa de fontes para estudos históricos. **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v.33, n.2, p. 205-209, 2011.

MENDONÇA, A.A.S. **As salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado.** CONEDU - Educação Especial... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91568>> Acesso em: 12 dez. 2023.

MODELOS de estruturas químicas tridimensionais adaptadas. **Revista Vitrine Tecnológica do IFPA**, Belém - PA, v. 1, n. 1, p. 6-7, jul. 2017.

MORAIS, A. [et al.] (organizadoras). **Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NATIONAL and State Estimates of Adults with Autism Spectrum Disorder. **National Library of Medicine**, EUA, 2020. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9128411/> Acesso em: 02 ago. 2023.

OLIVEIRA, A.A.S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a03.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA, I. A. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207/3751> <https://> Acesso em: 07 nov. 2023.

OMOTE, S. Estigma no Tempo da Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 11 mar. 2024.

PACHECO, E. (org.). **Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Ed. Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf Acesso em: 10 set. 2023.

PREVALENCE of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States From 2019 to 2020. **JAMA Pediatrics**, 2022. Disponível em https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2793939?guestAccessKey=e014e9ee-c3c5-48a1-af14-58a30ca676cc&utm_source=For_The_Media&utm_medium=referral&utm_campaign=ftm_links&utm_content=tf1&utm_term=070522 Acesso em: 02 ago. 2023.

PREVALENCE and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **Centers for Disease Control and Prevention – CDC/EUA**, 2023. Disponível em https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w Acesso em: 02 ago. 2023.

QUARESMA, M.; SOMBRA, D.; LEITE, A.; CASTRO, C. Periodização econômica de Abaetetuba (PA) a partir de sua configuração espacial. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 143–168, set./dez. 2015.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. 2006.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, J.P.S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 283-296, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253/pdf> Acesso em 03 fev. 2024.

SANTOS, E. F. M. S. **Autismo: proposta educacional inclusiva e direitos da pessoa com TEA**. – São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. (org). **Educação & Exclusão – abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. 5. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUSA, I. A. **O que fazer do poder público municipal na Amazônia: os caminhos da política educacional em Abaetetuba/PA**. 2009. Tese (Doutorado) – PUC/SP, São Paulo, 2009.

SOUSA, I. V. Avaliação na educação inclusiva: aproximações e distanciamentos. In: IV CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, v.4, 2017, Marabá – PA, 14 p. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/AVALIAO-NA-EDUCAO-INCLUSIVA-APROXIMAES-E-DISTANCIAMENTOS.pdf Acesso em: 15 jan. 2024.

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. 1ª ed. – Papirus Editora. Coleção Educação Especial, 2014.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez., 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. **Você é Gente?**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

ANEXO B - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

ANEXO C - Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

ANEXO D - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

ANEXO E – Projeto Político Pedagógico – IFPA campus Abaetetuba.

ANEXO F - Projetos Pedagógicos dos Cursos - IFPA campus Abaetetuba (2013 - 2018).

ANEXO G – Projeto de Inclusão IFPA – Campus Abaetetuba/Pa. Ano 2011.

ANEXO H – Projeto *Kit Molecular*.

ANEXO I - Relatório síntese das ações/atividades desenvolvidas pelo NAPNE. Ano 2012.

ANEXO J - Ações propostas pelo NAPNE a serem desenvolvidas no ano de 2013.

ANEXO K - Plano Anual de Metas – NAPNE (2017).

ANEXO L - Memorandos emitidos pelo NAPNE (2013).

ANEXO A - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ⁴⁴



2

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 127, terça-feira, 7 de julho de 2015

LEI Nº 13.144, DE 6 DE JULHO DE 2015

Altera o inciso III do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, que disciplina o instituto do bem de família, para assegurar proteção ao patrimônio do novo cônjuge ou companheiro do devedor de pensão alimentícia.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O inciso III do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, que dispõe sobre o bem de família, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º

III - pelo credor da pensão alimentícia, resguardados os direitos, sobre o bem, do seu coproprietário que, com o devedor, integre união estável ou conjugal, observadas as hipóteses em que ambos responderão pela dívida;

....." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF
Marivaldo de Castro Pereira
Eleonora Menicucci de Oliveira
Gilberto José Spier Vargas

LEI Nº 13.145, DE 6 DE JULHO DE 2015

Denomina "Rodovia Governador Alberto Silva" o trecho da rodovia BR-343 compreendido entre as localidades de Luis Correia e Bertolândia, no Estado do Piauí.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL IMPrensa NACIONAL

DILMA VANA ROUSSEFF
Presidente da República

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA
Ministro de Estado Chefe da Casa Civil

FERNANDO TOLENTINO DE SOUZA VIEIRA
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO SEÇÃO 1 Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2 Publicação de atos relativos a pessoal da Administração Pública Federal

SEÇÃO 3 Publicação de contratos, editais, avisos e ineditais

JORGE LUIZ ALENCAR GUERRA
Coordenador-Geral de Publicação e Divulgação

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
Coordenador de Editoração e
Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

BERGMANN RODRIGUES TELES
Coordenador de Produção
Substituto

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

<http://www.in.gov.br> ouvidoria@in.gov.br
SIG, Quadra 6, Lote 800, CEP 70610-460, Brasília - DF
CNPJ: 04.195645/0001-09
Fone: 0800 725 6787

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012015070700002

Art. 1º É denominado "Rodovia Governador Alberto Silva" o trecho da rodovia BR-343 compreendido entre as localidades de Luis Correia e Bertolândia, no Estado do Piauí.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF
Antônio Carlos Rodrigues

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I PARTE GERAL

TÍTULO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º 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.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 3º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- a limitação no desempenho de atividades; e
- a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

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, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, esgotamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Sias) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

⁴⁴ Documento disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 28 mar. 2023.



CAPÍTULO II DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

- I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;
- III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;
- IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;
- V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;
- VI - recebimento de restituição de imposto de renda;
- VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

- I - diagnóstico e intervenção precoces;
 - II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;
 - III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
 - IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;
 - V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).
- Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:
- I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
 - II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
 - III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
 - IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o caput deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

- I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;
- II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;
- III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;
- IV - campanhas de vacinação;
- V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;
- VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;
- VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;
- VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;
- IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;
- X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;
- XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

- I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;
- II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;
- III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;
- IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

ANEXO B - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.⁴⁵



2

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 250, sexta-feira, 28 de dezembro de 2012

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

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

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL IMPrensa NACIONAL

DILMA VANA ROUSSEFF
Presidente da República

GLEISI HELENA HOFFMANN
Ministra de Estado Chefe da Casa Civil

FERNANDO TOLENTINO DE SOUSA VIEIRA
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2

Publicação de atos
relativos a pessoal da
Administração Pública Federal

SEÇÃO 3

Publicação de contratos,
editais, avisos e ineditais

JORGE LUIZ ALENCAR GUERRA
Coordenador-Geral de Publicação e Divulgação

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
Coordenador de Editoração e
Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

FRANCISCO DAS CHAGAS PINTO
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

http://www.in.gov.br ouvidoria@in.gov.br
SIG, Quadra 6, Lote 800, CEP 70610-460, Brasília - DF
CNPJ: 05.196653/00011-00
Fone: 0800 725 6787

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012012122800002

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

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

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Patim Fernandes
Miriam Belchior

LEI Nº 12.765, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012

Altera as Leis nºs 12.468, de 26 de agosto de 2011, e 6.094, de 30 de agosto de 1974, e das outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO).

Art. 2º O art. 1º da Lei nº 6.094, de 30 de agosto de 1974, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º

§ 1º Os auxiliares de condutores autônomos de veículos rodoviários contribuíram para o Regime Geral de Previdência Social de forma idêntica à dos contribuintes individuais.

§ 2º O contrato que rege as relações entre o autônomo e os auxiliares é de natureza civil, não havendo qualquer vínculo empregatício nesse regime de trabalho.

....." (NR)

Art. 3º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardoso
Aguinaldo Ribeiro
Luís Inácio Lucena Adams

LEI Nº 12.766, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012

Altera as Leis nºs 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.058, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420, de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de 1998, e a Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e das outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 5º

XI - o cronograma e os marcos para o repasse ao parceiro privado das parcelas do aporte de recursos, na fase de investimentos do projeto e/ou após a disponibilização dos serviços, sempre que verificada a hipótese do § 2º do art. 6º desta Lei." (NR)

"Art. 6º

§ 1º O contrato poderá prever o pagamento ao parceiro privado de remuneração variável vinculada ao seu desempenho, conforme metas e padrões de qualidade e disponibilidade definidos no contrato.

§ 2º O contrato poderá prever o aporte de recursos em favor do parceiro privado para a realização de obras e aquisição de bens reversíveis, nos termos dos incisos X e XI do caput do art. 18 da Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, desde que autorizado no edital de licitação, se contratos novos, ou em lei específica, se contratos celebrados até 8 de agosto de 2012.

§ 3º O valor do aporte de recursos realizado nos termos do § 2º poderá ser excluído da determinação:

I - do lucro líquido para fins de apuração do lucro real e da base de cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSLL; e

II - da base de cálculo da Contribuição para o PIS/Pasep e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Fonte: Diário Oficial da União

⁴⁵ Documento disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 02 abr. 2023.

ANEXO C - Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011⁴⁶ - Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Nº 221-A, sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Diário Oficial da União - Edição Extra

ISSN 1677-7042



LEI Nº 12.528, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011

Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É criada, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, a Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional.

Art. 2º A Comissão Nacional da Verdade, composta de forma pluralista, será integrada por 7 (sete) membros, designados pelo Presidente da República, dentre brasileiros, de reconhecida idoneidade e conduta ética, identificados com a defesa da democracia e da institucionalidade constitucional, bem como com o respeito aos direitos humanos.

§ 1º Não poderão participar da Comissão Nacional da Verdade aqueles que:

I - exerçam cargos executivos em agremiação partidária, com exceção daqueles de natureza honorária;

II - não tenham condições de atuar com imparcialidade no exercício das competências da Comissão;

III - estejam no exercício de cargo em comissão ou função de confiança em quaisquer esferas do poder público.

§ 2º Os membros serão designados para mandato com duração até o término dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, a qual será considerada extinta após a publicação do relatório mencionado no art. 11.

§ 3º A participação na Comissão Nacional da Verdade será considerada serviço público relevante.

Art. 3º São objetivos da Comissão Nacional da Verdade:

I - esclarecer os fatos e as circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos mencionados no caput do art. 1º;

II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior;

III - identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos mencionadas no caput do art. 1º e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade;

IV - encaminhar aos órgãos públicos competentes toda e qualquer informação obtida que possa auxiliar na localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos, nos termos do art. 1º da Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995;

V - colaborar com todas as instâncias do poder público para apuração de violação de direitos humanos;

VI - recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a efetiva reconciliação nacional; e

VII - promover, com base nos informes obtidos, a reconstrução da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações.

Art. 4º Para execução dos objetivos previstos no art. 3º, a Comissão Nacional da Verdade poderá:

I - receber testemunhos, informações, dados e documentos que lhe forem encaminhados voluntariamente, assegurada a não identificação do detentor ou deponente, quando solicitada;

II - requisitar informações, dados e documentos de órgãos e entidades do poder público, ainda que classificados em qualquer grau de sigilo;

III - convocar, para entrevistas ou testemunho, pessoas que possam guardar qualquer relação com os fatos e circunstâncias examinados;

IV - determinar a realização de perícias e diligências para coleta ou recuperação de informações, documentos e dados;

V - promover audiências públicas;

VI - requisitar proteção aos órgãos públicos para qualquer pessoa que se encontre em situação de ameaça em razão de sua colaboração com a Comissão Nacional da Verdade;

VII - promover parcerias com órgãos e entidades, públicos ou privados, nacionais ou internacionais, para o intercâmbio de informações, dados e documentos; e

VIII - requisitar o auxílio de entidades e órgãos públicos.

§ 1º As requisições previstas nos incisos II, VI e VIII serão realizadas diretamente aos órgãos e entidades do poder público.

§ 2º Os dados, documentos e informações sigilosos fornecidos à Comissão Nacional da Verdade não poderão ser divulgados ou disponibilizados a terceiros, cabendo a seus membros resguardar seu sigilo.

§ 3º É dever dos servidores públicos e dos militares colaborar com a Comissão Nacional da Verdade.

§ 4º As atividades da Comissão Nacional da Verdade não terão caráter jurisdicional ou persecutório.

§ 5º A Comissão Nacional da Verdade poderá requerer ao Poder Judiciário acesso a informações, dados e documentos públicos ou privados necessários para o desempenho de suas atividades.

§ 6º Qualquer cidadão que demonstre interesse em esclarecer situação de fato revelada ou declarada pela Comissão terá a prerrogativa de solicitar ou prestar informações para fins de estabelecimento da verdade.

Art. 5º As atividades desenvolvidas pela Comissão Nacional da Verdade serão públicas, exceto nos casos em que, a seu critério, a manutenção de sigilo seja relevante para o alcance de seus objetivos ou para resguardar a intimidade, a vida privada, a honra ou a imagem de pessoas.

Art. 6º Observadas as disposições da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, a Comissão Nacional da Verdade poderá atuar de forma articulada e integrada com os demais órgãos públicos, especialmente com o Arquivo Nacional, a Comissão de Anistia, criada pela Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, e a Comissão Especial sobre mortos e desaparecidos políticos, criada pela Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995.

Art. 7º Os membros da Comissão Nacional da Verdade perceberão o valor mensal de R\$ 11.179,36 (onze mil, cento e setenta e nove reais e trinta e seis centavos) pelos serviços prestados.

§ 1º O servidor ocupante de cargo efetivo, o militar ou o empregado permanente de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, dos Municípios ou do Distrito Federal, designados como membros da Comissão, manterão a remuneração que percebem no órgão ou entidade de origem acrescida da diferença entre esta, se de menor valor, e o montante previsto no caput.

§ 2º A designação de servidor público federal da administração direta ou indireta ou de militar das Forças Armadas implicará a dispensa das suas atribuições do cargo.

§ 3º Além da remuneração prevista neste artigo, os membros da Comissão receberão passagens e diárias para atender aos deslocamentos, em razão do serviço, que exijam viagem para fora do local de domicílio.

Art. 8º A Comissão Nacional da Verdade poderá firmar parcerias com instituições de ensino superior ou organismos internacionais para o desenvolvimento de suas atividades.

Art. 9º São criados, a partir de 1º de janeiro de 2011, no âmbito da administração pública federal, para exercício na Comissão Nacional da Verdade, os seguintes cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores:

I - 1 (um) DAS-5;

II - 10 (dez) DAS-4; e

III - 3 (três) DAS-3.

Parágrafo único. Os cargos previstos neste artigo serão automaticamente extintos após o término do prazo dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, e os seus ocupantes, exonerados.

Art. 10. A Casa Civil da Presidência da República dará o suporte técnico, administrativo e financeiro necessário ao desenvolvimento das atividades da Comissão Nacional da Verdade.

Art. 11. A Comissão Nacional da Verdade terá prazo de 2 (dois) anos, contado da data de sua instalação, para a conclusão dos trabalhos, devendo apresentar ao final relatório circunstanciado contendo as atividades realizadas, os fatos examinados, as conclusões e recomendações.

Parágrafo único. Todo o acervo documental e de multimídia resultante da conclusão dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade deverá ser encaminhado ao Arquivo Nacional para integrar o Projeto Memórias Reveladas.

Art. 12. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 18 de novembro de 2011; 190ª da Independência e 123ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Celso Luiz Nunes Amorim
Mariane Balchior
Maria do Rosário Nunes

Ato do Poder Executivo

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011^(*)

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

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

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 1000201111800005

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

⁴⁶ Documento disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 30 mar. 2023.



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

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º. A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14." (NR)

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

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

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico." (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190ª da Independência e 123ª da República.

DILMA ROUSSEFF
Fernanda Haddad

(*) Replicado por ter saído com incorreção no DOU nº 221, de 18-11-2011, Seção 1, pág. 12.

RETIFICAÇÕES

DECRETO Nº 7.604, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011

Altera o Decreto nº 7.567, de 15 de setembro de 2011, que regulamenta os arts. 5º e 6º da Medida Provisória nº 540, de 2 de agosto de 2011, e dá outras providências.

(Publicado no Diário Oficial da União de 11 de novembro de 2011, Seção 1)

No anexo V (Anexo V ao Decreto nº 7.567, de 15 de setembro de 2011),

onde se lê:

"Até 15 de dezembro de 2011:

Código NCM	Alíquota (%)
8703.23.10	15

leia-se:

"Até 15 de dezembro de 2011:

Código NCM	Alíquota (%)
8703.23.10	25

No Decreto nº 7.618, de 17 de novembro de 2011, publicado no DOU de 18 subsequente, Seção 1, na página 17, nas assinaturas, leia-se: Dilma Rousseff, Minam Belchior e Mário Negromonte.

Presidência da República

DESPACHOS DA PRESIDENTA DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 523, de 18 de novembro de 2011.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 41, de 2010 (nº 219/03 na Câmara dos Deputados), que "Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências".

Ouvindo, os Ministérios da Justiça e do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Controladoria-Geral da União, a Advocacia-Geral da União e a Secretaria de Direitos Humanos manifestaram-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

Caput e § 1º do art. 19

"Art. 19. Negado o acesso à informação e improvido o recurso a que se refere o art. 15, os órgãos e entidades públicas deverão informar aos Tribunais de Contas a cuja fiscalização estiverem submetidos os pedidos de informação indeferidos, acompanhados das razões da denegação, quando se tratar de matéria sujeita à fiscalização contábil, financeira, orçamentária e patrimonial das referidas Cortes.

§ 1º Quando se tratar de informações essenciais à tutela de direitos fundamentais, os órgãos ou entidades públicas deverão encaminhar ao Ministério Público os pedidos de informação indeferidos acompanhados das razões da denegação.

Razões dos vetos

"O caput do art. 21 do projeto proíbe a negativa de acesso a informações necessárias à tutela judicial ou administrativa de direitos fundamentais. Assim, o veto ao § 1º do art. 19 se faz necessário para evitar a contradição entre os dispositivos, uma vez que este último prevê a possibilidade de negativa de acesso a informações essenciais à tutela de direitos fundamentais.

Além disso, tanto este § 1º quanto o caput do art. 19 ferem o princípio da separação dos Poderes, uma vez que o deferimento ou indeferimento de pedidos de acesso citados nos dispositivos compõem processos administrativos internos ao Poder Executivo e dos quais caberá recurso à Controladoria-Geral da União.

Destaque-se, por fim, que o veto não interfere no controle externo exercido pelos Tribunais de Contas e pelo Ministério Público, que estão assegurados pela Constituição e pelas respectivas Leis orgânicas, conforme as competências de cada órgão."

Já os Ministérios da Justiça e das Comunicações, a Controladoria-Geral da União, a Advocacia-Geral da União e a Secretaria de Direitos Humanos manifestaram-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Caput do art. 35

"Art. 35. A Comissão Mista de Reavaliação de Informações, composta por Ministros de Estado e por representantes dos Poderes Legislativo e Judiciário, indicados pelos respectivos presidentes, ficará em contato permanente com a Casa Civil da Presidência da República e miserda na competência da União."

Razões do veto

"A Comissão estabelecida no art. 35 visa controlar os atos de classificação de informações produzidas no âmbito do Poder Executivo, de modo que a participação de representantes do Legislativo e do Judiciário viola o princípio constitucional da separação dos Poderes. Não obstante o veto ao caput do artigo, a instituição da Comissão e suas competências permanecem previstas nos parágrafos e a definição de sua composição, organização e funcionamento poderão ser fixadas em regulamento, nos termos do § 5º."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Nº 524, de 18 de novembro de 2011. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei que, sancionado, se transforma na Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011.

Ministério de Minas e Energia

AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA

RESOLUÇÃO HOMOLOGATÓRIA Nº 1.233, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011

Aprova o Edital e os anexos do Leilão n.º 07/2011 -A-5, destinado à contratação de energia elétrica proveniente de novos empreendimentos de geração de fontes hidrelétrica, eólica e termelétrica - a biomassa ou a gás natural em ciclo combinado - para início de suprimento a partir de 1º de janeiro de 2016, conforme dispõe a Portaria MME n.º 498/2011, bem como estabelece os conjuntos de TUST e as TUSDg de referência para as centrais geradoras participantes do certame.

O DIRETOR-GERAL DA AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA - ANEEL, no uso de suas atribuições regimentais, de acordo com deliberação da Diretoria, tendo em vista o disposto nas Leis n.º 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, 9.074, de 7 de julho de 1995, 9.427, de 26 de dezembro de 1996, e 10.848, de 15 de março de 2004, nos Decretos n.º 2.003, de 10 de setembro de 1996, 5.163, de 30 de julho de 2004, 5.271, de 16 de novembro de 2004, e 5.499, de 25 de julho de 2005, o que consta do Processo n.º 48500.004335/2011-53 e considerando:

ANEXO D - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Brasília - Janeiro de 2008

SUMÁRIO

I - Apresentação.....	5
II - Marcos Históricos e Normativos.....	6
III - Diagnóstico da Educação Especial.....	11
IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	14
V - Alunos Atendidos pela Educação Especial.....	14
VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	16
VII - Referências Bibliográficas.....	18

I – APRESENTAÇÃO

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

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

ANEXO E – Projeto Político Pedagógico – IFPA campus Abaetetuba



MEC – SETEC
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS ABAETETUBA
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta o Projeto Político Pedagógico – PPP do Instituto Federal do Pará/IFPA - Campus Abaetetuba, elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018, o Plano Anual de Metas do IFPA *campus* Abaetetuba 2016 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permitindo desta forma a revelação da identidade do *campus* Abaetetuba, as concepções e metas de trabalhos referentes ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da instituição de ensino, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas.

A importância do PPP do Instituto Federal do Pará/IFPA, *campus* Abaetetuba leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade. O Instituto Federal do Pará/IFPA *campus* Abaetetuba, desde 1998, quando foi iniciado o movimento de construção do seu PPP, o qual objetivava traçar as concepções pedagógicas e a forma de materialização de suas ações, vem trabalhando, sistematicamente e com afinco, em defesa de uma educação com qualidade política-social.

Queremos salientar que embora seja uma necessidade estabelecida na LDBEN 9394/96 em seus artigos 12 e 13 é, antes de tudo, uma necessidade da comunidade escolar que necessita trabalhar partindo de sua realidade, traçando um planejamento que represente suas reais necessidades e interesses. Esse Projeto Político Pedagógico nasceu de uma construção coletiva dentro da instituição e atende os princípios apontados por VEIGA (1995) que são igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, valorização do magistério. Igualdade no sentido de garantir não só o acesso, a permanência e o êxito, mas, sobretudo a qualidade pedagógica e política. Além disso, é preciso estabelecer os princípios da gestão democrática como meio de repensar a escola em seu processo de inclusão e possibilidade de participação da comunidade escolar garantindo a transparência das decisões, e o encaminhamento pedagógico coletivo.

**ANEXO F - Projetos Pedagógicos dos Cursos - IFPA campus Abaetetuba
(2013 - 2018).**



MEC-SETEC
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DO PARÁ
CAMPUS DE ABAETETUBA



**PROJETO PEDAGÓGICA
DO CURSO
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MECÂNICA
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

INSTITUTO FEDERAL
PARÁ

ABAETETUBA – PARÁ

2013



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
1. JUSTIFICATIVA	08
2. OBJETIVOS	09
2.1. Objetivo Geral	09
2.2. Objetivo Específico	09
3. REGIME LETIVO	11
4. PERFIL DO CURSO	11
5. PERFIL DO EGRESSO	12
6. FORMA DE ACESSO AO CURSO	13
7. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO	13
8. MATRIZ CURRICULAR	14
9. DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS	21
9.1. Disciplinas da Educação Básica	20
9.2. Disciplinas da Formação Específica	57
10. AVALIAÇÃO DO PROJETO DO CURSO	71
11. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	73
12. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	78
13. ESTÁGIO CURRICULAR	79
14. DESCRIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO CURSO	80
15. FLEXIBILIDADE CURRICULAR	83
16. ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS MATERIAIS	85
17. EXPEDIÇÃO DE DIPLOMAS E/OU CERTIFICAÇÃO	85
18. POLÍTICA DE ATENDIMENTO À PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	86
19. LEGISLAÇÃO PERTINENTE AO CURSO	87



MEC – SETEC
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS DE ABAETETUBA



INSTITUTO FEDERAL
PARÁ
Campus Abaetetuba

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.

**SETEMBRO
2013**



MEC – SETEC
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS DE ABAETETUBA



Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio

CNPJ	10763998/0009-97
Razão Social:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Nome de Fantasia	Campus Abaetetuba
Esfera Administrativa	Federal
Endereço	Rua Rio de Janeiro, nº 3322
Cidade/UF/CEP	Abaetetuba/PA - CEP: 68.440-000
Telefone/Fax	(91) 8100 3078
E-mail de contato	guilhermesmelo@gmail.com
Site da unidade	http://abaetetuba.ifpa.edu.br
Eixo Tecnológico do Curso	Infraestrutura
Habilitação:	Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado com o Ensino Médio
Carga Horária:	3.840 horas
Estágio Curricular	240 horas
Tempo da hora/aula	50 minutos
Número de horas/aula	4.944 horas/aula
Atividades Complementares	20 horas
Projetos Integradores	20 horas
Total	4.120 horas

Fonte: coordenação do curso de Edificações



PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

ABAETETUBA – PARÁ

2016

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	8
2. JUSTIFICATIVA.....	9
FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DE ABAETETUBA NO CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A MICRORREGIÃO DE CAMETÁ.	9
3.OBJETIVOS.....	12
3.1.OBJETIVO GERAL.....	12
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
4. REGIME LETIVO	15
5. REQUISITOS E FORMA DE ACESSO.....	15
6. PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO	16
7. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL FORMATIVO	16
FIGURA 2 - PERFIL DE FORMAÇÃO EM PERCENTUAL DO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	17
8. MATRIZ CURRICULAR.....	17
8.1. EMENTARIO E BIBLIOGRAFIA.....	21
8.1.1 PRIMEIRO ANO.....	21
8.1.1.1 DISCIPLINAS DA BASE NACIONAL COMUM.....	21
8.1.1.2. DISCIPLINAS DO NÚCLEO POLITÉCNICO	34
8.1.2 SEGUNDO ANO	40
8.1.2.1 DISCIPLINAS DA BASE NACIONAL COMUM.....	40
8.1.2.2 DISCIPLINAS DO NÚCLEO POLITÉCNICO	51
8.1.3 TERCEIRO ANO.....	57
8.1.3.1 DISCIPLINAS DA BASE NACIONAL COMUM	57
8.1.3.2 DISCIPLINAS DO NÚCLEO POLITÉCNICO	68
9. PRÁTICA PROFISSIONAL.....	72
10. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	73
11. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	76
12. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	77
13. CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	80



**INSTITUTO
FEDERAL**

Pará

Campus
Abaetetuba

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM
MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO**

Abaetetuba - Pará

2017

Sumário

1.	APRESENTAÇÃO.....	6
2.	JUSTIFICATIVA	7
3.	OBJETIVOS	10
3.1.	GERAL	10
3.2.	ESPECÍFICOS	10
4.	REGIME LETIVO	11
5.	REQUISITOS E FORMA DE ACESSO	11
6.	PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO	12
7.	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO ITINERÁRIO FORMATIVO	12
8.	MATRIZ CURRICULAR	14
8.1.	Ementário e Bibliografia	17
8.1.1.	Primeiro ano	17
8.1.1.1.	Disciplinas da Base Nacional Comum	17
8.1.1.2.	Disciplinas do Núcleo Politécnico.....	28
8.1.2.	Segundo Ano	32
8.1.2.1.	Disciplinas da Base Nacional Comum	32
8.1.2.2.	Disciplinas do Núcleo Politécnico.....	43
8.1.3.	Terceiro ano	47
8.1.3.1.	Disciplinas da Base Nacional Comum	47
8.1.3.2.	Disciplinas do Núcleo Politécnico.....	57
9.	PRÁTICA PROFISSIONAL	62
10.	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	63
11.	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	65
12.	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS – NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	66
13.	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	66
14.	CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.	68
15.	CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES	73
15.1.	APROVEITAMENTO DE ESTUDOS	73
15.2.	APROVEITAMENTO DE EXPERIÊNCIAS.....	74
16.	CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO	75
17.	SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	76
18.	DESCRIÇÃO DO CORPO SOCIAL DO CURSO	77
19.	INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS MATERIAIS.....	81
20.	ARTICULAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E EXTENSÃO.....	82
21.	POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL.....	84
22.	DIPLOMAÇÃO	87
23.	REFERÊNCIAS	88
24.	LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS	89

Fonte: coordenação do curso de Manutenção e Suporte em Informática

ANEXO G - Projeto de Inclusão IFPA – campus Abaetetuba/PA. Ano 2011.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS DE ABAETETUBA



TÍTULO DO PROJETO: Descobrindo Possibilidades e Ultrapassando Limites, para a efetivação do Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades específicas no IFPA – Campus Abaetetuba/ Pa.

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Nilzete do socorro Ferreira da Silva/ Assistente Social

EQUIPE DE APOIO: Elda Vasconcelos/ Técnica em Assuntos Educacionais.

Giovana Parente/ Pedagoga

PALAVRAS CHAVE: Possibilidades, Limites, Inclusão, Alunos com Necessidades Específicas.

PÚBLICO ALVO: Alunos com Necessidades Específicas.

JUSTIFICATIVA:

Educação de qualidade não é apenas um sonho de milhares de alunos, pais e educadores, é atualmente o debate em foco, a orientação, o princípio e o objetivo de práticas educativas que buscam a garantia e efetivação de direitos conquistados legalmente nas ultimas décadas.

Esta afirmação nos remete à história da Educação como um processo que remonta paradigmas alicerçados em bases teóricas tradicionalistas, onde o saber, direito restrito a uma determinada classe social, fundamenta-se na formação da moral e construção de valores. Passando por um ideal liberal de educação política, centrada nos interesses do Estado que, apesar de construir projetos para estender a educação a todos os cidadãos, mantém a diferença de acesso ao ensino entre as classes sociais da época.



METODOLOGIA

O trabalho de campo será desenvolvido através da Pesquisa Qualitativa, que no contato com a situação em estudo nos favorecerá obter dados descritivos da realidade. Como suporte a esta será utilizado o Estudo de Caso, subtipo da pesquisa qualitativa, nos permitindo focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada.

Como Técnica será utilizada a coleta de dados e de fatos da realidade, e como instrumentos a observação, o questionário e entrevistas.

Como referencial teórico recorreu-se a uma revisão bibliográfica priorizando autores que tratam dos Desafios da Inclusão de Alunos com Necessidades Específicas, permitindo-nos acompanhar o processo de transformação e aquisição do conhecimento científico no decorrer da implantação do projeto, criar conceitos, estabelecer pareceres e formar opiniões acerca da realidade estudada.

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO

1. AVALIAÇÃO DO PROCESSO

a) Verificação dos resultados e cumprimentos de metas

O projeto será avaliado a cada etapa de implantação, com base no cronograma de ações onde, será avaliado desde o momento de sua elaboração até o resultado final. Após a implantação do Programa, será realizada mensalmente avaliação através de relatórios Mensais. As avaliações serão realizadas com base nos critérios legais (legislação e normatização), política de educação especial atual, relatório fotográfico de inspeção, questionários, amostragem de materiais, bem como procedimentos internos da instituição, objetivando o levantamento de não conformidades e desenvolvendo de ações corretivas para solução dos problemas encontrados em cada fase de implantação do projeto.

ANEXO H – Projeto *Kit Molecular*



MODELOS DE ESTRUTURAS QUÍMICAS TRIDIMENSIONAIS ADAPTADAS

Estruturas químicas feitas a partir da palmeira do miriti

ÁREA DA TECNOLOGIA
Educação

PESQUISADORES INVENTORES
Anderson Henrique Lima e Lima (Coordenador)
Cláudia do Socorro Azevedo Magalhães

DESCRIÇÃO
Esta tecnologia é produto do projeto "Kit molecular" adaptado a deficientes visuais para a criação de estruturas químicas a partir do miriti desenvolvido no IFPA-Campus Abaetetuba.



Manejo da palmeira do miriti para a criação de estruturas químicas

O objetivo é a inclusão efetiva dos alunos com deficiência visual nas práticas pedagógicas escolares, através da utilização de estruturas químicas confeccionadas com a palmeira do Miriti. O uso do sistema Braille nos átomos é peça fundamental da proposta onde busca-se tornar possível um ensino de química inclusivo.

USO E APLICAÇÃO
A proposta é apresentada para ser utilizada por alunos deficientes visuais ou não, em escolas da educação básica e superior. Além disso, pode ser utilizada como ferramenta pedagógica na formação de professores de química no âmbito da educação inclusiva.

DIFERENCIAIS
Material de fácil acesso pela comunidade local. Tem o diferencial de se obter matéria-prima a baixo custo e constituir um produto sustentável, diferentemente de modelos de estruturas químicas comerciais que em sua maioria são feitas de produtos derivados do petróleo. Além disso, as adaptações realizadas permitem a inclusão efetiva de alunos cegos e baixa visão em aulas de química.

Fonte: Revista *Vitrine Tecnológica do IFPA* (2017)

ANEXO I - Relatório síntese das ações/atividades desenvolvidas pelo NAPNE. Ano 2012.

 MEC – SETEC SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO 					
NÚCLEO DE APOIO À PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE					
RELATÓRIO SÍNTESE DAS AÇÕES/ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2012					
Ações Desenvolvidas	Metas Previstas	Metas Alcançadas (%)	Dificuldades Encontradas	Necessidades/ Dificuldades	Sugestões
Elaboração do Projeto: DESCOBRINDO POSSIBILIDADES ULTRAPASSANDO LIMITES.	- Efetivação do Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Específicas no IFPA – Campus Abaetetuba. - Implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE	0%	- Ausência de Apoio da Gestão. - Total desinteresse dos Gestores para implantação do núcleo.	- Portaria de Nomeação da coordenação do núcleo. - Implantação do Espaço de Atendimento. - Recursos Humanos e materiais para a qualidade no atendimento dos alunos especiais.	- Apoio efetivo da gestão do campus a este setor. - Assessoramento aos <i>campis</i> e Reuniões Periódicas, através da PROEN.

Fonte: NAPNE – IFPA Campus Abaetetuba

ANEXO J - Ações propostas pelo NAPNE a serem desenvolvidas no ano de 2013.

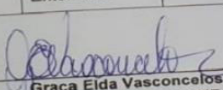
 MEC – SETEC SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO 					
AÇÕES PROPOSTAS PARA 2013					
Ações Já Desenvolvidas	Procedimentos adotados	Responsável (eis)	Período	Objetivo/ Resultado esperado	Recursos (R\$)
1. Nomeação da Coordenação do Núcleo.	Portaria.	Direção Geral	25/02/2013	Iniciar as ações de inclusão no campus.	xxx
2. Solicitação dos Recursos Humanos e Materiais.	Realizada através do PTA Eletrônico.	Coordenação do NAPNE.	18/03/2013	Viabilização do Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.	
3. Solicitação de Espaço Físico à Comissão de Infra Estrutura.	Via Memorando e apresentação do plano de trabalho do espaço físico.	Coordenação do NAPNE.	25/04/2013	Implantação da sala de recursos Multifuncionais (espaço de atendimento à clientela).	
4. Plano de Trabalho das ações deste Núcleo.	Elaboração do Documento.	Coordenação do NAPNE.	22/04/2013	Viabilização das ações de inclusão no campus.	
5. Solicitação de materiais e equipamentos para desenvolvimento das atividades do Núcleo, através do PTA Eletrônico	Encaminhado a Diretoria de Ensino, Pós-Graduação e Inovação do Campus para os devidos encaminhamentos de	Diretoria de Ensino.	09/05/2013	Efetivação das ações de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.	

 MEC – SETEC SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO 					
	evento: Fórum de Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva – Belém. • Mobilização da comunidade acadêmica para o XIV Encontro de Educação Especial do município	Coordenação do NAPNE.		da temática e qualificar os recursos humanos existentes no campus. • Buscar qualificação para melhoria do atendimento.	
Ações a serem Desenvolvidas	Procedimentos adotados	Responsável (eis)	Período	Objetivo/ Resultado esperado	Recursos (R\$)
10. Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais.	Organização do espaço com materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos.	Direção Geral. Direção de Ensino. DAP. Coordenação do NAPNE.	02/05/2013 (Ainda não alcançado)	Espaço adequado de atendimento à demanda.	
11. Apoio Psicopedagógico e Específico, através da Equipe Multidisciplinar, aos alunos com	Contratação da equipe multidisciplinar, para o atendimento sistemático dos alunos demandantes.	Direção Geral. Direção de Ensino. DAP. Coordenação	02/05/2013 (Ainda não alcançado)	Atendimento qualificado à demanda.	

 MEC – SETEC SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO 					
Necessidades Educacionais Específicas		do NAPNE.			
12. Qualificação dos Servidores do Campus.	Curso de aperfeiçoamento aos servidores sobre atendimento da pessoa com deficiência e Educação Inclusiva, com carga horária de 180h.	Direção de Ensino. Coordenação de Pesquisa e Extensão. Coordenação do NAPNE. Assessoria Pedagógica e Social.	Outubro /2013	Efetivação do Processo de Inclusão em todos os espaços institucionais.	
13. Levantamento da realidade institucional acerca do acesso e permanência de alunos com Necessidades Específicas.	Elaboração de relatório de estudos sobre a política de acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFPa – Campus Abaetetuba.	Coordenação do NAPNE. Assessoria Pedagógica e Social.	Contínuo.	Êxito no processo educacional dos alunos atendidos pelo Núcleo.	
14. Promoção do I Encontro de Educação	Realização de um evento de médio porte,	DAP. Direção de	Novembro /2013	Efetivação de espaço de debates acerca da	

 MEC – SETEC SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO					
Inclusiva do Campus Abaetetuba	envolvendo a comunidade acadêmica do campus e a sociedade civil do Município de Abaetetuba e entorno.	Ensino. Coordenação de Pesquisa e Extensão. Coordenação do NAPNE. Assessoria Pedagógica e Social		temática e formação de parcerias na região.	
15. Garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas nos diversos projetos e programas desenvolvidos na Instituição IFPa – Campus Abaetetuba.	Inclusão dos alunos demandante do Núcleo nas ações de pesquisa e extensão do Campus, e outros.	Coordenação de Pesquisa e Extensão. Coordenação do NAPNE. Coordenação de Projetos e Estágios.	Contínuo.	Possibilitar a participação dos alunos com necessidades específicas nas seleções de bolsas de pesquisa científica na sua área de estudo, ofertados por instituições governamentais e não governamentais que tenham como objetivo a sua formação profissional. Assim como	

 MEC – SETEC SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS ABAETETUBA DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO					
				nas demais atividades acadêmicas.	
Acompanhamento do Processo de evolução das Ações Inclusivas dentro da Instituição IFPa – Campus Abaetetuba.	Realizar anualmente estudo e levantamento de dados que possa acompanhar o processo destas ações.	Coordenação do NAPNE. Coordenação da assistência Estudantil.	Contínuo.	Avaliação e Revisão das ações do Núcleo.	
Criação da Rede de Comunicação com outras instituições que atuam na área da Educação Inclusiva, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências educativas.	- Realizar parcerias com instituições que atuam na rede de atendimento ao aluno com deficiência. - Disponibilizar espaços de discussão e eventos das instituições parceiras no Campus.	Coordenação do NAPNE. Coordenação da assistência Estudantil. Coordenação de Pesquisa e Extensão.	Contínuo.	Realização e avanços nas ações inclusivas a que o Núcleo se propõe.	


Graça Elda Vasconcelos
 Coordenação do NAPNE
 IFPA/Campus Abaetetuba.
 Port. 268/2013 - GAB

Fonte: NAPNE – IFPA campus Abaetetuba

ANEXO K - Plano Anual de Metas – NAPNE (2017).

PRINCIPAIS METAS ESTABELECIDAS PARA 2017

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS			ETAPAS		
	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	INDICADOR	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	PRAZO	
					INÍCIO	TÉRMINO
Objetivo 12 - Reduzir a taxa de evasão e retenção de alunos.	Conhecer alunos PNEE's do Campus	Realizar levantamento da quantidade e especificidade dos alunos PNEE's para o atendimento no NAPNE.	Percentual de levantamento da demanda realizada.	Identificar os alunos que precisam do atendimento do NAPNE antes de iniciar os períodos letivos do ano 2017;	01/02	01/06
				Realizar acompanhamento com as famílias dos alunos atendidos.		
				Realizar diálogos com professores da sala comum, sobre seus alunos PNEE's Preencher o Plano de desenvolvimento Individual - PDI's.		
	Elaborar e efetivar projetos de capacitação e formação nas áreas específicas da educação especial.	Estabelecer parcerias com Instituições e profissionais da educação inclusiva em Abaetetuba e entorno.	Percentual de projetos elaborados e efetivados	Organizar calendário de atendimento às demandas do NAPNE.	01/02	01/12
				Realizar capacitação em LIBRAS para toda a comunidade escolar		
				Realizar atividades de sensibilização e formação nas turmas envolvendo a temática da Inclusão Educacional.		
				Elaborar instrumentais que possibilitem o conhecimento e promovam a sensibilização da comunidade escolar quanto a temática da Inclusão Educacional.		
				Realizar Seminário para a discussão da Inclusão no Ensino Tecnológico.		

PRINCIPAIS METAS ESTABELECIDAS PARA 2017

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS			ETAPAS		
	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	INDICADOR	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	PRAZO	
					INÍCIO	TÉRMINO
Objetivo 11 - Fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão no IFPA.	Criar Equipe multidisciplinar para o atendimento, apoio e desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem no NAPNE	Criação da equipe com profissionais especializados para o atendimento à demanda do NAPNE, incluindo Profissional de educação inclusiva;	Documentos impressos na devida ordem	Certificar-se dos processos de solicitação de profissional de educação inclusiva para atendimento no NAPNE;	01/02	30/06
		Assegurar participação de docentes;		Sensibilizar professores para compor a equipe do NAPNE;		
		Fortalecer vínculo de professores parceiros do Núcleo.		Solicitar portaria para participantes do Núcleo;		

Fonte: acervo pessoal de uma docente do IFPA campus Abaetetuba (2024).

ANEXO L - Memorandos emitidos pelo NAPNE (2013).



MEC – SETEC
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS ABAETETUBA



Memo nº 005/2013 – NAPNE

Abaetetuba (Pa), 25 de Abril de 2013.

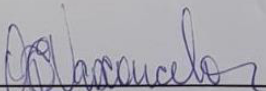
A
Diretoria Administrativa e de Planejamento - Campus de Abaetetuba

Sr. DAVID DE ABREU MOURA JÚNIOR.

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO.

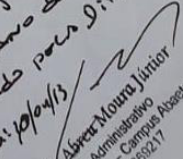
Satisfação em cumprimenta-lo. Solicito a V.Sª ciência dos procedimentos até o momento realizados em relação a implantação da sala do NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, assim como a locação de recursos materiais e humanos para o desenvolvimento das suas atividades. Ressalto a importância e a urgência na efetivação destas ações, pois como é de conhecimento no PROSEL 2013 tivemos alunos deficientes aprovados e já matriculados que necessitaram deste atendimento, assim como toda a comunidade escolar que estará convivendo com estes.

Certas de contar com vossa colaboração e compreensão.



Graça Elda Vasconcelos
Coordenação do NAPNE
IFPA/Campus Abaetetuba.
Port. 268/2013 - GAB

Ho NAPNE,
Solicito os seguintes documentos:
① Quais recursos materiais?
② " " humanos,
③ Plano de trabalho técnico?
④ Plano de trabalho administrativo.
Enviado para Direção de Ensino.


David de Abreu Moura Junior
 Diretor Administrativo
 Port. 878/2013/GAB - Campus Abaetetuba
 514PE 1693217

Inter. Carlos



MEC – SETEC
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS ABAETETUBA



Memo nº 004/2013 – NAPNE

Abaetetuba (Pa), 25 de Abril de 2013.

Ao
Presidente da Comissão de Infraestrutura - Campus de Abaetetuba
Sr. REUEL ROCHA.

ASSUNTO: Infraestrutura - NAPNE

Satisfação em cumprimenta-lo. Segue em anexo o Plano de Trabalho e o layout para a implementação do espaço físico onde serão desenvolvidas as atividades do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE. Ressalto a importância e a urgência na efetivação desta ação, pois como é de conhecimento de V.S^a no PROSEL 2013 tivemos alunos deficientes aprovados e já matriculados que necessitaram deste atendimento, assim como toda a comunidade escolar que estará convivendo com eles.

Certas de contarmos com vossa colaboração e compreensão.

Graça Elda Vasconcelos
Coordenação do NAPNE
IEPA/Campus Abaetetuba.
Port. 268/2013 - GAB

Recebido
29/04/13
Reuel Rocha