

# Inclusão Educacional de Escolares da Educação Especial em um Instituto Federal: Uma Análise Histórica (2008-2018)

Joelma Moraes da Silva Góes  
Rosane Michelli de Castro

**Como citar:** GÓES, Joelma Moraes da Silva; CASTRO, Rosane Michelli de. Inclusão Educacional de Escolares da Educação Especial em um Instituto Federal: Uma Análise Histórica (2008-2018). *In:* MANZINI, Eduardo José (org.). Educação, ensino e inclusão em diferentes contextos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.69-98. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-565-0.p69-98>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA (2008-2018)

*Joelma Moraes da Silva GÓES<sup>1</sup>*

*Rosane Michelli de CASTRO<sup>2</sup>*

## 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 e promovendo a 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

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: joelma.moraes@ifpa.edu.br

<sup>2</sup> Professora Associada – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: r.castro@unesp.br

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. 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 *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva na Educação Inclusiva*, que 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); o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE e suas diretrizes práticas (Brasil, 2011); a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA; e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que destaca o papel das instituições de ensino em adotar medidas individualizadas e coletivas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem (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).

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, 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, surgiram problematizações que impulsionaram investigações desenvolvidas em nível de mestrado, a saber: 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?

Para responder a essas problematizações foi delineado como objetivo central 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. 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 da pesquisa: identificar e sistematizar 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.

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. Ainda, o interesse da pesquisadora emerge a partir do seu “lugar” (De Certeau, 1979, p.18) social e institucional, enquanto alguém que vivencia a maternidade atípica, 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 das histórias dos ensinamentos, das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil e das suas instituições educativas.

### **Fundamentação Teórica**

Os enfoques metodológicos escolhidos pela pesquisadora deram-se 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.

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 IF<sup>3</sup> no estado, tendo como área de influência a 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. 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.

A sistematização das fontes<sup>4</sup> documentais foi realizada considerando o recorte temporal da pesquisa, abrangendo os anos de 2008 a 2018.

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> “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).

Fundamentada em De 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, transformarem “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. [...] (De Certeau, 1979, p. 30).

Assim, a proposta de “uma nova repartição cultural” apresentada foi desenvolvida a partir do meu “lugar” social e institucional, abrangendo aspectos tanto pessoais quanto profissionais. 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’”.

O estudo trata 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.

As fontes foram estruturadas em três categorias distintas. O primeiro grupo de fontes consiste em quatro documentos externos à instituição, denominados documentos prescritivos, composto por duas leis federais (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 a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência); um Decreto presidencial (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborada pelo Ministério da Educação. 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.

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 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 apresentei 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 Jannuzzi (2012), 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.

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 abrange vinte e sete fontes, tais como: Projeto Político Pedagógico – PPP; Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs (Técnico em Informática, Técnico em Edificações, Técnico em Mecânica e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, todos integrados ao Ensino Médio); materiais desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (projetos, relatório, ações propostas, plano anual de metas e memorandos; bem como quinze registros visuais (como fotografias e capturas de tela).

As buscas por essas fontes se deram por meio de pesquisas *online* em portais, bases de dados, *site* institucional, setores da instituição pesquisada, acervos pessoais, rede social (*facebook*) e arquivos do NAPNE. 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.

## **Desenvolvimento**

### **1 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.

No Brasil, os primeiros esforços para proporcionar uma educação estruturada às pessoas com deficiência remontam a fundação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Embora essas iniciativas representassem um avanço significativo para o contexto da época, elas enfrentavam desafios substanciais, como o acesso restrito e a oferta limitada de educação, perpetuando a marginalização dessas populações em razão da ausência de políticas públicas específicas, do estigma social e da falta de inclusão educacional (Jannuzzi, 2012).

Ao longo do século XX, a trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por uma série de obstáculos, mas também por avanços notáveis em direção ao reconhecimento dos direitos educacionais desse grupo. Nesse período, transformações políticas, sociais e educacionais contribuíram para uma mudança gradual na forma como a sociedade e o Estado abordavam a educação das pessoas com deficiência, promovendo uma evolução nos sistemas educacionais do país e o fortalecimento das bases para a educação inclusiva.

Em 1961, o atendimento educacional ao público PCD passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 4.024/61 (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 (Jannuzzi, 2012, p. 129).

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. 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. No entanto, a estratégia adotada ainda era majoritariamente segregacionista, tratando a Educação Especial como uma área separada do ensino regular. Na década de 1980, 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. O período 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 (Jannuzzi, 2012).

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 e estabelecendo como meta principal o bem-estar de toda a população, sem qualquer tipo de discriminação. 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). Essa garantia foi reforçada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, por meio da Lei nº 8.069/1990, que consolidou a proteção integral aos direitos educacionais das crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

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.

Em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001d) 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). 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 (Brasil, 2001c). 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).

Os últimos anos da década foram decisivos na reorientação das políticas de Educação Especial no país. Em 2008, foi lançada a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE*, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes em escolas regulares, promovendo a inclusão educacional e social. Essa política baseia-se no reconhecimento dos direitos humanos, na valorização das diferenças e na crença de que todos/as os/as estudantes podem aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Nessa perspectiva, 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).

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 Assistivas<sup>5</sup> e metodologias de ensino, projetadas para facilitar a participação plena e ativa de cada estudante. Além das mudanças estruturais e pedagógicas, a política

---

<sup>5</sup> Considera-se como *Tecnologia Assistiva*, segundo a Lei nº 13.146/2015, 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).

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).

Segue-se que a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) reafirmou a Educação Especial como uma modalidade educacional e destacou a importância das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs ou centros especializados na oferta do AEE (Brasil, MEC, 2009). No entanto, essa normativa foi substituída pelo Decreto nº 7.611/2011, que aprimorou as diretrizes para inclusão educacional. O novo documento definiu o AEE como um apoio complementar e/ou suplementar à educação de escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo “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 SRMs, a promoção da formação contínua de professores/

as, a adequação arquitetônica de infraestruturas escolares visando a acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade<sup>6</sup>, 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.

No ano de 2015 é promulgada a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, “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). Em âmbito educacional, a LBI 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. 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

---

<sup>6</sup> 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, 2008b, Art. 3º, § 2º).

e as barreiras sociais e ambientais que restringem sua participação efetiva na sociedade. Tal perspectiva é ecoada nos trabalhos de Sasaki (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” (Sasaki, 1997, p. 40).

## **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).

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<sup>7</sup>. Essa mudança

---

<sup>7</sup> 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, sugerindo que a falta de calor e afeto parental levava ao desenvolvimento de características autísticas nas crianças.

de paradigma enfatizou o transtorno como uma condição neurodesenvolvimental, com características e necessidades inerentes que requerem abordagens terapêuticas específicas (Schmidt, 2014).

Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM<sup>8</sup> 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<sup>9</sup>, oficialmente conhecida como Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (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

---

<sup>8</sup> 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 (Liberalesso, 2020, p. 16).

<sup>9</sup> 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.

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. 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. Além disso, obriga as instituições de ensino a aceitarem a matrícula desses/as escolares, proibindo qualquer forma de discriminação.

Diante desse quadro, 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. Para Santos (2022), 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.

## **Resultados e discussão**

O foco da pesquisa concentrou-se na análise dos documentos produzidos pelo IFPA Abaetetuba. Documentos orientadores que regulam os processos educacionais no campus foram adequados em conformidade com as diretrizes normativas estabelecidas para a inclusão de estudantes da Educação Especial, particularmente aqueles acometidos pelo TEA. À luz da abordagem de Chervel (1988), as análises, 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.

O PPP do IF Abaetetuba articula uma preocupação 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. A missão institucional amplifica essa dedicação, salientando o compromisso com a “Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade nos diversos níveis e modalidades [...], respeitando 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”, destacando 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. 12-13).

Conforme consta em seu documento norteador, o Atendimento Educacional Especializado - AEE emerge como uma das principais estratégias

para fomentar a inclusão de estudantes da Educação Especial, por meio da criação do 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). 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 parcialmente às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão, do Decreto nº 7.611/2011 e da PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, 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. Para os/as estudantes com TEA isso é crucial, conforme especificado na Lei Berenice Piana, que determina a necessidade de acompanhamento especializado em casos de comprovada necessidade (Brasil, 2012).

O documento em análise sublinha a relevância dos recursos didáticos e pedagógicos no atendimento aos/as estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de suportes adequados para responder às suas demandas educacionais. Contudo, um ponto crítico que emerge é a insuficiência na abordagem da diversidade e das especificidades desses recursos, aspectos que são fundamentais para satisfazer as múltiplas e variadas necessidades desses/dessas alunos/as. De acordo com 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. Quando Gadotti (2000) discute a elaboração e a funcionalidade de um PPP, ele alerta sobre os riscos 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.

O Projeto Pedagógico da instituição ressalta a necessidade de capacitar educadores/as para promover a diversidade, atribuindo ao NAPNE a função de “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). Apesar destas premissas encontrarem-se alinhadas com a legislação nacional, 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, bem como uma lacuna na abordagem de metodologias pedagógicas flexíveis, na comunicação alternativa e aumentativa, e no emprego estratégico de Tecnologias Assistivas. A falta de referências a abordagens pedagógicas inovadoras, avaliações ajustadas e adequações curriculares para alunos/as PCDs também é notável. Quanto ao processo de avaliação, 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, 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. 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. De acordo com a LBI e o PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, as adequações curriculares são estratégias pedagógicas essenciais às necessidades específicas do/da aluno/a com deficiência. 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.

No tocante aos Projetos Pedagógicos de Cursos, que abrangem os cursos técnicos em Mecânica, Informática, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática - MSI integrados ao Ensino Médio, foram identificadas seções dedicadas exclusivamente às políticas de suporte para estudantes da Educação Especial, demonstrando o reconhecimento institucional dos princípios de inclusão no contexto educacional. 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. 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.

A discussão se aprofunda ao considerar a situação de estudantes no espectro autista. Esses/as discentes têm necessidades únicas que demandam adequações no processo educativo 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 abordagens pedagógicas que não contribuem para o pleno desenvolvimento desses/as alunos/as.

Em relação às políticas de Prática Profissional<sup>10</sup>, 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

---

<sup>10</sup> 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).

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, carece de elucidicações sobre quais seriam os suportes oferecidos e como eles seriam implementados, 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). 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. Esta falta de diretrizes 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. Além disso, tais lacunas evidenciam uma desconexão entre a legislação e sua implementação efetiva, comprometendo o potencial de impacto dessa política na experiência educacional dos/das estudantes.

Quanto aos documentos que evidenciam as iniciativas de inclusão educacional desenvolvidas no IFPA Abaetetuba, primeiramente é importante notar que este conjunto de documentos representa o que foi possível reunir frente à notória escassez de registros detalhados sobre tais atividades no campus.

Nas consultas referentes ao acervo do NAPNE foram identificados dois projetos: o primeiro, de 2011, intitulado “*Descobrimo e ultrapassando limites, para a efetivação do processo de inclusão de alunos com necessidades específicas no IFPA – Campus Abaetetuba/Pa*” buscava institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado e ampliar a rede de apoio a esses/as estudantes. O segundo, de 2017, denominado “*Kit Molecular*”, visava à inclusão efetiva de estudantes com deficiência visual nas práticas pedagógicas. Ambos os projetos estão em conformidade com a LDB nº 9394/96, que promove a educação inclusiva e a igualdade de oportunidades, além de atenderem o Decreto nº 7.611/2011, que assegura a acessibilidade e inclusão de alunos/as com deficiência, por meio do NAPNE e do AEE.

Adicionalmente, foi identificado um relatório síntese das atividades do Núcleo, que detalha o desenvolvimento e os desafios na implementação do AEE no campus, conforme descrito no projeto de inclusão. 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). 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. Além disso, os memorandos nº 004/2013 e nº 005/2013, emitidos pelo NAPNE no ano de 2013 reforçam os desafios apontados, especialmente no que diz respeito ao apoio institucional. Os documentos solicitavam, de maneira urgente, a implementação de espaço físico e a alocação de recursos para o Núcleo, mas a resposta da gestão administrativa evidenciou uma falta de alinhamento e compreensão das necessidades do setor.

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. A relevância de uma gestão democrática e participativa, abordada por Libâneo; Oliveira; Toschi (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.

Ainda no ano de 2013, o NAPNE lançou o documento *“Ações propostas pelo NAPNE a serem desenvolvidas no ano de 2013”*, que detalha iniciativas para alinhar o campus às normas da Educação Especial. As ações

incluem a criação de uma coordenação específica, a solicitação de recursos e a capacitação de professores/as em práticas inclusivas. O documento também aborda a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, suporte psicopedagógico por equipes multidisciplinares e programas de capacitação contínua. Essas medidas evidenciam o esforço da instituição para promover a diversidade e a equidade, alinhando-se às 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.

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 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 Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 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). Um objetivo notável é a criação de uma equipe multidisciplinar no NAPNE, incluindo um profissional de educação inclusiva, embora iniciativas semelhantes tenham sido previstas anteriormente, o que levanta questões sobre a efetividade e continuidade dessas equipes. A persistência em formar uma equipe especializada indica o esforço contínuo do NAPNE para fortalecer o suporte aos/as estudantes da Educação Especial, destacando a importância de uma abordagem personalizada e estável no processo educativo.



No intuito de desvelar as iniciativas inclusivas desenvolvidas pelo IF Abaetetuba, foi necessário recorrer a registros visuais disponíveis na rede social da instituição (*Facebook*). Essa abordagem foi necessária devido à escassez de documentos oficiais nos departamentos do campus e na dificuldade em localizar evidências das atividades realizadas no período de 2008 a 2015. Esses registros foram essenciais para compreender as estratégias inclusivas adotadas pela instituição durante esse intervalo de tempo.

Entre as iniciativas identificadas estão o curso introdutório de Libras de 2014 e o *V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação* de 2015, que abordou a inclusão de alunos com essas características. Em 2016, destacaram-se o *Seminário Educação do Surdo* e o *I Seminário Setembro Azul*, que discutiram bilinguismo, autismo e deficiências diversas. Em 2017, as atividades incluíram a *Formação Continuada em Libras Básico II*, o *I Workshop de Inclusão no Ensino de Química* e o *II Seminário Setembro Azul*.

É importante notar que essas ações representam apenas uma parte das iniciativas da instituição. O histórico de estratégias inclusivas do campus pode incluir uma gama mais ampla de atividades e programas dedicados à Educação Especial. A análise destaca a necessidade urgente de aprimorar a documentação e sistematização das práticas de inclusão. A falta de registros detalhados e a dependência de informações em redes sociais revelam uma lacuna na manutenção da memória institucional e na avaliação sistemática dessas iniciativas, o que compromete a replicabilidade das ações e limita a capacidade de avaliar seu impacto real na comunidade escolar.

### **Considerações Finais**

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.

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 os projetos educacionais do campus serem orientados 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 projetos educacionais mais robustos e integralmente inclusivos.

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.

### Referências

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, José D'Assunção. **Fontes Históricas** – introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

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. **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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em 14 nov. 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. 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. **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](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-É, 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.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. 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. 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, 2008b. 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. 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](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/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.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/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.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.

CERTEAU, Michel de. 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, André. **A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.** Trad. Paulo Ricardo da Silva Rosa. 1988. pp. 59-119.

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

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. **Relatório 2012.** Disponível em: acervo do NAPNE.

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. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. **Plano Anual de Metas 2017 - PAM.** Disponível em: acervo do NAPNE.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

LIBERALESSO, Paulo. 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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** - São Paulo: Moderna, 2011.

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

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. 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/ae/v16n31/v16n31a03.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. 2007, Anais.. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SANTOS, Ediana di Francco Matos da Silva. **Autismo: proposta educacional inclusiva e direitos da pessoa com TEA.** – São Paulo: Editora Dialética, 2022.

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

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

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

SOUSA, Ivan Vale de. 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](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/AVALIAO-NA-EDUCAO-INCLUSIVA-APROXIMAES-E-DISTANCIAMENTOS.pdf) Acesso em: 15 jan. 2024.

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