



B1

ISSN: 2595-1661

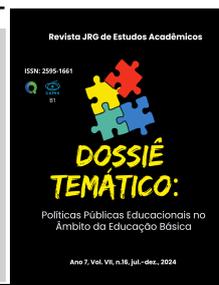
GEPPEB – ARTIGO DE REVISÃO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](#)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes na Educação Básica

Public policies for the access and retention of neurodivergent students in Basic Education procedures.

DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1236

ARK: 57118/JRG.v7i16.1236

Recebido: 09/05/2024 | Aceito: 05/07/2024 | Publicado *on-line*: 24/07/2024

Lucicleide Araújo de Sousa Alves¹

<https://orcid.org/0000-0002-2926-8866>

<http://lattes.cnpq.br/8517011730145399>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: Lucicleide.alves@p.ucb.br

Vasti Ribeiro de Sousa Soares²

<https://orcid.org/0000-0002-4296-0224>

<http://lattes.cnpq.br/5678211752770220>

Universidade Católica de Brasília, DF, Brasil

E-mail: vastiribeiro50h@gmail.com



Resumo

O estudo aborda o estado do conhecimento sobre políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes na Educação Básica. A investigação se constituiu em uma revisão bibliográfica, a partir de fonte de dados em periódicos obtidos na Biblioteca Eletrônica Científica Online – *Scielo*, entre 2019 e 2024, analisando nove artigos acadêmicos. Considerou-se autores (as) cujo enfoque teórico envolveu conceitos sobre a neurodiversidade e neurodivergentes, a inclusão escolar, as leis e as políticas públicas vigentes e ações estaduais. Os resultados indicam a necessidade de formação específica para professores, participação da sociedade e dos órgãos federais, municipais e estaduais para garantir a inclusão efetiva dos estudantes neurodivergentes, com a qualidade e celeridade necessárias. Ao se coadunar as leis e sua efetivação na prática, estar-se-á garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento com qualidade a todos os estudantes do ensino regular básico, sobretudo, com equidade, pela via da superação da inclusão escolar, sem imposições dos órgãos governamentais. Leis não faltam como garantia para o acesso à Educação especial. Apesar das leis existentes, ainda há desafios na garantia de permanência e sucesso educacional desses estudantes, destacando a necessidade de investimentos e cooperação entre os diferentes níveis governamentais para uma prática inclusiva consolidada nos espaços educativos das escolas públicas brasileiras, com justiça social e ancorada nos direitos humanos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Neurodivergentes. Permanência. Educação Básica

¹ Graduada em Pedagogia. Pós-Doutora em Educação e Doutora em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília.

² Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação, pela Universidade Católica de Brasília.

Abstract

The study addresses the state of knowledge about public policies for the access and retention of neurodivergent students in Basic Education. The investigation consisted of a bibliographic review, based on data sources in periodicals obtained from the Online Scientific Electronic Library – Scielo, between 2019 and 2024, analyzing nine academic articles. Authors were considered whose theoretical focus involved concepts about neurodiversity and neurodivergent people, school inclusion, current laws and public policies and state actions. The results indicate the need for specific training for teachers, participation of society and federal, municipal and state bodies to guarantee the effective inclusion of neurodivergent students, with the necessary quality and speed. By aligning the laws and putting them into effect in practice, quality learning and development will be guaranteed for all students in regular basic education, above all, with equity, by overcoming school inclusion, without impositions from bodies governmental. There is no shortage of laws to guarantee access to special education. Despite existing laws, there are still challenges in guaranteeing the permanence and educational success of these students, highlighting the need for investments and cooperation between different government levels for an inclusive practice consolidated in the educational spaces of Brazilian public schools, with social justice and anchored in rights humans.

Keywords: *Public policy. Neurodivergent. Permanence. Basic education*

1. Introdução

A inclusão de estudantes neurodivergentes na Educação Básica é um direito universal de igualdade e de respeito pela vida humana. Portanto, trata-se de uma pauta essencial a ser analisada em consonância com as leis e políticas públicas para a construção de uma sociedade com justiça social e equidade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outras diversidades neurobiológicas tem exigido uma reavaliação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

As políticas de inclusão e de permanência dos estudantes considerados neurodivergentes têm como objetivo garantir que eles tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades e necessidades individuais. E isso implica e impacta na necessidade de processos de formação continuada para a capacitação de professores nesta perspectiva, bem como na necessidade de adaptação de currículos e de propostas metodológicas de ensino e de aprendizagem mais focadas em processos que respeitem a diversidade cognitiva e a oferta de recursos e suportes especializados que atendam os estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento.

Neste contexto, é fundamental que as escolas, os sistemas educacionais em diálogos com as esferas federais, municipais e estaduais adotem medidas inclusivas, promovendo ambientes educacionais acolhedores, tendo em vista favorecer o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas características neurobiológicas.

A inclusão não é apenas uma questão de acesso. Incluir é, sobretudo, oferecer circunstâncias de ensino e aprendizagem favoráveis para os estudantes permanecerem nos espaços educativos com sucesso, garantindo aos estudantes neurodivergentes as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento socioemocional que seus pares “neurotípicos”.

No Brasil, a inclusão de estudantes neurodivergentes na Educação Básica é respaldada por diversas leis e diretrizes amplas que visam garantir seus direitos educacionais. Na Constituição Federal de 1988 é assegurado o direito à educação para todos, sem qualquer forma de discriminação. Ela estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, principal legislação educacional do Brasil, destaca a necessidade de uma educação inclusiva. Ela determina que os sistemas de ensino devem assegurar condições de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Portaria nº 948/2007, é reafirmado o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva. E orienta os sistemas de ensino na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

E o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) e reforça a importância da oferta deste serviço nas escolas regulares, garantindo apoio especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outra Lei recentemente promulgada, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015 amplia o conceito de pessoa com deficiência e reforça os direitos das pessoas neurodivergentes, incluindo o direito à educação inclusiva e o acesso ao AEE.

Além dessas leis, é relevante destacar que muitos estados e municípios têm suas próprias legislações e políticas voltadas para a inclusão de estudantes neurodivergentes, complementando e detalhando as diretrizes federais. Estas legislações e políticas refletem o compromisso do Brasil com a educação inclusiva e reforçam a importância de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas características neurobiológicas.

No entanto, apesar dessa gama de leis instituídas, não há efetivação na prática escolar, com garantias aos estudantes neurodivergentes de uma educação com equidade.

Por isso, o objetivo do presente artigo é analisar o estado do conhecimento no que se refere às políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes na Educação Básica, os desafios e as possibilidades de coadunar a teoria (as leis promulgadas) com a prática (efetivação da lei), no intuito de minimizar a distância que há entre o que é dito e realizado, entre a lei e ações efetivas desta na prática escolar da Educação Básica, pelos estados brasileiros.

2. Metodologia

O presente artigo resultou do levantamento de artigos completos indexados na base *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. É uma pesquisa bibliográfica baseada em periódicos nacionais com o objetivo de se obter o “estado do conhecimento” (MOROSINI, KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) em relação às “Políticas públicas para o acesso e a permanência de estudantes neurodivergentes na Educação Básica”. As extrações tiveram como aplicação o filtro com todos os índices e considerados apenas os artigos na margem de ano de 2019 a 2024.

O Estado do Conhecimento (EC), de acordo com Morosini, Kolhs-Santos; Bittencourt (2021, p. 21) consiste em “[...] identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e

livros sobre uma temática específica.” Para este estudo consideramos apenas 9 periódicos selecionados da base de dados da *Scielo*, em função de estarem em conformidade com os objetivos deste estudo.

De acordo com as autoras supracitadas, o EC divide-se em 4 fases metodológicas:

a) A Bibliografia anotada que consiste na organização da referência bibliográfica dos resumos das publicações encontradas.

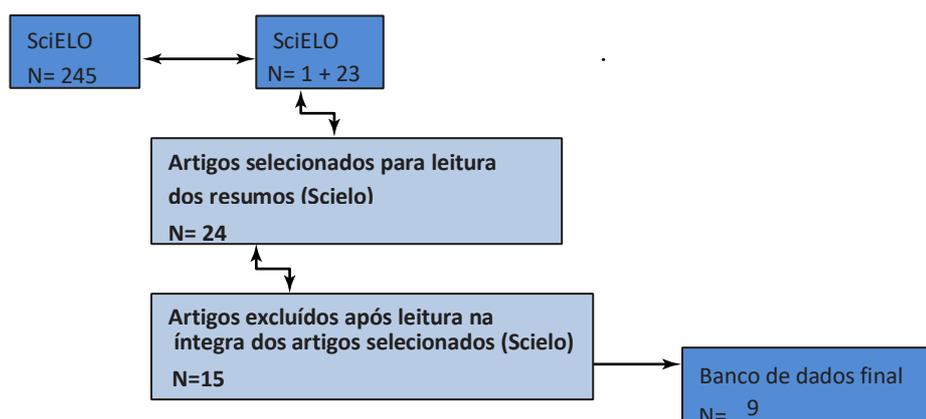
b) A Bibliografia sistematizada que consiste na seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador.

c) E a Bibliografia categorizada cuja análise é mais aprofundada das publicações da bibliografia sistematizada, agrupada por temáticas e reagrupadas por blocos temáticos.

d) E a Bibliografia propositiva que consiste na etapa final da organização da escrita.

Na *Scielo* utilizamos, em um primeiro momento, na fase da Bibliografia Anotada, o descritor “inclusão escolar”, totalizando 245 artigos nacionais. Em um segundo momento, a busca foi realizada pela combinação de descritores “neurodiversidade *and* inclusão escolar”, obtendo-se apenas 1. E, posteriormente, a busca foi realizada pelo descritor “políticas públicas para inclusão escolar”, resultando em 23 publicações. Depois de finalizadas todas as consultas, 24 artigos foram selecionados por corresponderem aos objetivos da pesquisa e feita a leitura dos resumos. E nesta fase foram excluídos 15 periódicos do total dos artigos selecionados, em virtude de não estarem em consonância com os objetivos do presente estudo e pela constatação também de duplicatas. Neste sentido, consolidou-se o banco de dados final com 9 periódicos nacionais da *Scielo* e que foram lidos na íntegra e analisados, compondo assim o corpus do presente artigo. A estratégia de busca encontra-se descrita na [Figura 1](#):

Figura 1: Estratégias de busca na base de dados Scielo



Fonte: Elaborada pelos

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão para análise dos resumos: (a) estudo documental e empírico; (b) texto completo disponibilizado para leitura, (c) período de publicação entre 2019 a 2024, para contemplar os estudos mais recentes; (d) retrato de ações de políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes da Educação Básica, focando na realidade das escolas brasileiras.

Em virtude disso, optamos por considerar apenas os periódicos brasileiros que contemplaram a temática para a verificação do estado do conhecimento em relação à temática no Brasil.

Após a compilação dos artigos segundo os critérios descritos, foi realizada a leitura na íntegra dos 9 artigos selecionados e, posteriormente, foi feita uma análise de conteúdo temática baseada em Bardin (2002), tendo em vista a busca pela compreensão crítica das comunicações e de suas significações. As autoras da presente pesquisa atuaram como juízes independentes nas atividades de extração dos dados, seleção e análise. Foi construído um arquivo eletrônico para a organização da amostra final, que incluía as informações referentes a autores, título, palavras-chave, objetivo do estudo, metodologia, amostra utilizada, principais resultados e conclusões.

Aspectos metodológicos

No que se refere aos aspectos metodológicos das pesquisas, evidenciamos a ausência (a não informação) da natureza da pesquisa e a falta de clareza do método no resumo ou no corpus de 04 dos artigos considerados; há casos em que o instrumento para a produção dos dados apresenta-se como o próprio método adotado para a pesquisa. Do total dos artigos selecionados, todas as pesquisas são de natureza qualitativa. Não encontramos nenhuma pesquisa que focasse apenas a abordagem quantitativa. O método mais utilizado nessas pesquisas é a pesquisa documental (3), o estudo de caso (1), o modelo empírico (1).

3. Resultados e Discussão

Os principais resultados dos estudos apresentados foram agrupados em três eixos temáticos: políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes na educação básica, Neurodiversidade: principais desafios e possibilidades e ações efetivas das legislações na prática em diferentes estados brasileiros.

3.1 Políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes na educação básica

Segundo os estudos realizados por Araújo, Silva e Zanon (2023), entre as políticas legitimadas para o acesso e a permanência de todos os estudantes, com a incumbência de as escolas fazerem as devidas adaptações em seus contextos e pessoas para a inclusão com diferentes condições temos no Brasil, elaborada e publicada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE; Ministério da Educação [MEC], 2008, BRASIL, 2008). Esta lei substituiu leis brasileiras que impediram o avanço da inclusão no país e reforça os direitos dos estudantes a uma educação inclusiva. Esta lei permite aos estudantes e suas famílias escolherem entre escolas inclusivas ou especializadas, fortalecendo o respeito à individualidade e diversidade de necessidades.

Uma outra legislação que foi promulgada recentemente foi a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 assegurando os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares em todos os níveis de ensino. É a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. (Carmargo et.al, 2020). Em seu artigo 54, parágrafo III, no Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069, ECA, 1990) é clara a garantia do “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No entanto, ainda são

discretas as ações das políticas públicas em relação à concretização da proposta da educação inclusiva.

A nova PNE (MEC, 2020) também prioriza a Educação Especial na rede regular de ensino, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não excluindo a possibilidade de atendimento em escolas especializadas, visando abranger todas as etapas e modalidades educacionais.

As políticas que visam legitimar a inclusão de pessoas com diferentes condições e características tendem a fortalecer ainda mais o movimento da neurodiversidade à medida em que enfatiza e valoriza a diversidade biológica. Reforçam e de certo modo incentivam a necessidade de adaptação das escolas em todos os seus aspectos, tanto estruturais quanto pedagógicos no sentido de atender a diversas necessidades.

Como é possível de se verificar, há leis que legitimam a educação inclusiva e ampara os direitos das pessoas divergentes. (Singer, 2017; Hashizume e Alves, 2022; Araújo, Silva e Zanon, 2023; Hashizume e Alves, 2022). Leis não faltam como garantia para o acesso à Educação. No entanto, ainda há muito o que se fazer no que se refere à permanência dos estudantes e, com sucesso, no processo de ensino e aprendizagem. É neste sentido, que investimentos precisam ser feitos, pela intersecção entre as áreas governamentais, envolvendo a área federal, os estados e municípios para uma efetiva e consolidada prática das políticas de inclusão nos espaços educativos.

Inúmeras são as barreiras e os desafios a serem transpostos para a inclusão acontecer a contento. Políticas de ações concretas em alguns estados brasileiros são apresentadas, apontando caminhos para ações efetivas das legislações, as quais muitas das vezes são interpretadas como distantes, quando se tenta evidenciar as legislações na prática. Mas há esperança, caminhos são possíveis de serem efetivados desde que se reconheça a realidade, os contextos e as necessidades das localidades.

O estado do conhecimento, mediante os estudos realizados por Singer, 2017; Hashizume e Alves, 2022; Araújo, Silva e Zanon, 2023; Hashizume e Alves, 2022, reforça esse “esperançar” (Freire, 2020) ao constatar que há Políticas públicas para a inclusão, com garantias para o acesso de estudantes nos espaços públicos do ensino da realidade educacional. Porém, são leis gerais direcionadas para pessoas com diferentes necessidades especiais, dificultando, porém, diante das diversas condições e características de se saber exatamente que lei(s) estariam sendo direcionada(s) para os neurodivergentes.

Neste aspecto, a literatura, com base nas que foram selecionadas para o presente estudo não apresenta tal dado claramente, mas de forma ampla no que diz respeito a leis específicas para os considerados neurodivergentes.

Tendo em vista a compreensão sobre a importância de legitimar políticas para os neurodivergentes, a inclusão de pessoas com diferentes condições e características só tendem a fortalecer ainda mais o movimento da neurodiversidade à medida em que enfatiza e valoriza a diversidade biológica. Além disso, pode reforçar e de certo modo incentivar a necessidade de adaptação das escolas em todos os seus aspectos, tanto estruturais quanto pedagógicos no sentido de atender a diversas necessidades, incluindo, sobretudo, todos os que apresentam transtornos do neurodesenvolvimento.

3.2 Neurodiversidade: Principais desafios e possibilidades

O movimento da neurodiversidade foi iniciado no final do século XX e começo do século XXI, como uma contraproposta à ideologia de divisão entre normal e anormal ou patológico e com o objetivo de combater ao modelo médico e em defesa contrária ao conceito de eugenia até então vigente, que defende o conjunto de conhecimentos e práticas que visam a melhoria das características genéticas de uma população que são consideradas fora do padrão dito de “normalidade”. Ou seja, no caso do TEA, é querer separar características do indivíduo que não podem jamais serem indissociáveis. (Araújo, Silva e Zanon, 2023).

Neurodiversidade trata-se de um movimento de pessoas que defendem e lutam por políticas públicas de inclusão escolar voltadas às pessoas com deficiências. (Araújo, Silva e Zanon, 2023). Esse termo foi adotado pela primeira vez por Judy Singer, socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger em 1998. A intenção era criar uma perspectiva diferente sobre o TEA.

A neurodiversidade abrange um grupo heterogêneo de transtornos do neurodesenvolvimento e neurológicos e não se limita apenas ao movimento de pessoas com TEA. Entre eles podemos citar: O transtorno bipolar, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), a síndrome de Tourette, dislexia, epilepsia e a síndrome da apraxia infantil, por associarem-se a padrões neurológicos distintos. São transtornos considerados como diferenças humanas dos indivíduos “neuroatípicos” ou “neurodiversos” ou “neurologicamente diferentes”, como aparecem denominados na literatura e que devem ser respeitadas como quaisquer outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras) e não tratadas como se fossem doenças a serem curadas. (Araújo, Silva e Zanon, 2023)

Como qualquer movimento social, a neurodiversidade encontra em sua luta contestações e conflitos (Singer, 2017).

Neste sentido, estudos realizados por Araújo, Silva e Zanon (2023) demonstram que é crescente e tem ganhado força no Brasil e no mundo os movimentos de neurodivergentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), juntamente com seus familiares. O movimento da neurodiversidade compreende o autismo como parte da personalidade da pessoa e não como uma doença que deve ser curada. A discussão é baseada em evidências científicas.

Sobre a inclusão, o modelo médico ainda é o mais adotado em pesquisas brasileiras, influenciando no estigma e nas visões negativas e distorcidas sobre pessoas consideradas neurodivergentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como também com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Estudos realizados por Paes, Renk e Simão_Silva (2022) ambos os transtornos são interpretados como um problema de saúde.

É preciso transpor a visão médica para a social, nas relações humanas, potencializando os estudantes com transtornos a desenvolverem o princípio da autonomia, tendo em vista agirem de acordo com suas próprias decisões éticas e morais para conviverem em sociedade, tendo como agente importante na construção e favorecimento desse caminho, o(a) professor(a). É unânime nas pesquisas realizadas por Almeida, Melo e França (2019); Paes, Renk e Simão_Silva (2022); Araújo, Silva e Zanon (2023); Roman, Molero e Silva (2020) esse chamado e clamor, colocando-se como principal elemento da inclusão o respeito à diferença e o(a) professor(a) como um dos principais promotores. Necessitando-se, portanto, do reconhecimento do transtorno pelos professores a fim de que os neurodivergentes (TEA, TDAH, etc) não sejam estigmatizados como hiperativos, bagunceiros, irresponsáveis, preguiçosos, distraídos. Uma vez reconhecidos o potencial de

aprendizados desses estudantes, os mesmos são potencializados por meio de uma Educação inclusiva, levando-se em consideração suas diferenças, com respeito aos seus estilos e ritmos de aprendizagem na sua integralidade, repercutindo e proporcionando desse modo melhoria em sua qualidade de vida tanto pessoal quanto profissional. Afirmam Roman, Molero e Silva (2020) que no processo de inclusão não são os deficientes que necessitam de adaptar-se aos normais, mas seriam justamente os normais os que precisariam aprender a conviver com a diferença.

É grande os desafios enfrentados por famílias que lidam com pessoas diagnosticadas com TEA. Entre eles, está o de lidar com as consequências causadas por ser autista em uma sociedade que ignora e desconhece características e diferenças de tal espectro de condições. Nesse contexto, o “ser diferente” emana sentimentos de solidão e de não pertencimento, tanto por parte da pessoa com autismo, bem como por parte de seus familiares, reforçando desse modo o estigma da busca pela cura incurável. Além disso, para alguns autistas, pais e aliados, encontrar a causa genética pode impactar em abortamentos de bebês, por constatar falha genética durante a fase gestacional.

Em virtude disso é que os movimentos autistas surgem para o combate aos pensamentos distorcidos em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Araujo, Silva e Zanon (2023) chama-nos a atenção para a importância da participação de pessoas com TEA e/ou de seus familiares nas pesquisas produzidas na perspectiva do Transtorno do Espectro Autista, tendo em vista a busca junto a estas pessoas por práticas científicas e acadêmicas que possam escutá-las, respeitá-las e se inspirarem nelas. Dessa forma, estigmatizando os preconceitos existentes sem fundamentos e ao mesmo tempo repercutindo situações que só impedem de avançarmos em propostas que ajudem a impulsionar ações para a implementação na prática das políticas de inclusão até então existentes.

Assim como os neurodivergentes, estudantes com deficiência são também alvos juntamente com as suas famílias, de patologização e culpabilização por sua deficiência. São cerceados por práticas que os impedem de serem tratados com dignidade, de vivenciarem relações igualitárias e respeitadas. Por isso, Hashizume e Alves (2022) atuam em defesa por uma Educação em Direitos Humanos segundo Candau (2016), visto que a inclusão postula pelo direito de todos os sujeitos - sem qualquer distinção - de serem aceitos e respeitados diante das diferenças, com igualdade de condições perante a sociedade. Para tanto requer ações efetivas das legislações na prática para a materialização da educação inclusiva.

3.3 Ações efetivas das legislações na prática em diferentes estados brasileiros

Políticas de ações concretas em alguns estados brasileiros são apresentadas, apontando caminhos para ações efetivas das legislações, muitas das vezes interpretadas como distantes, quando se tenta evidenciar as legislações na prática. Em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que norteiam as políticas de educação inclusiva em todo o mundo, as declarações congregam em prol pelo combate à exclusão, responsabilizando o sistema escolar pelas adaptações físicas e atitudinais para que todos possam aprender, inclusive alunos com deficiência.

Há, portanto, esperança, caminhos são possíveis de serem efetivados desde que se reconheça a realidade, os contextos e as necessidades das localidades. Além disso, nas diretrizes de formação inicial de professores segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) também é previsto reflexão crítica sobre os diferentes movimentos sociais e diversidade.

É nesta perspectiva que Hashizume e Alves (2022) tecem reflexões sobre as Políticas Afirmativas no Brasil, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores para educação inclusiva. Na discussão proposta pelas pesquisadoras, a formação de professores deve subsidiar os estudantes no sentido de que os mesmos atuem como protagonistas de direitos, no que se refere à inclusão escolar. E asseguram que ensinar direitos aos estudantes perpassa por um processo construtivo da própria autoestima para argumentar de forma objetiva e solidariamente a favor das diferenças. As Políticas Afirmativas propõem, de forma compulsória, “uma sociedade livre, justa e solidária ao objetivar erradicar a pobreza, a marginalização e as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (HASHIZUME e ALVES, 2022, p.7).

Os avanços das ações afirmativas são também resultados de uma grande luta dos movimentos sociais, que incansavelmente demonstraram e denunciaram desigualdades, ao mesmo tempo anunciando possibilidades de lidar com a inclusão social e educacional de maneira humanizada em prol da redução de desigualdades mais profundas. (HASHIZUME e ALVES, 2022).

Transformações podem acontecer com projetos a médio ou a longo prazo, por meio de ações e políticas planejadas, com processos formativos para a nova geração obter visões verdadeiramente inclusivas e compreensivas em relação ao respeito e protagonismo das minorias da população. Para as autoras o(a) professor(a) da Educação Básica é um agente privilegiado, promotor de transformações nesse processo, na perspectiva da inclusão total, nas salas regulares, na comunidade escolar e junto a estudantes com ou sem deficiência/transtornos.

Há avanços no caminho do debate, mas só o discurso é insuficiente. A prática requer construções sólidas de projetos; ações inclusivas com debates profundos sobre as violações no passado e atualmente, discutindo a rede discursiva e os jogos de interesses subjacentes a todo esse processo. Formando pessoas capazes de argumentar, para exercer uma cidadania ativa e participativa, opondo-se à *self* cidadania formal e passiva.

Diante de uma sociedade com tantas desigualdades não há possibilidades de tratamento igual, meritocrático, por isso o investimento em políticas e ações afirmativas, pois sua luta é pela possibilidade de reversão do índice das pessoas que historicamente foram alijadas do processo de inserção social. É caminhar em busca por novos projetos de respeito às diversidades, já assegurado por lei desde 2012 (BRASIL, 2012), que garanta a equidade dos estudantes com deficiência na participação nos espaços sociais e institucionais.

Formações - que sejam potencialmente inclusivas e inspiradoras da cidadania - com debates relativos a direitos e deveres possibilita ao educador a oportunidade de aprenderem como as leis funcionam para então ocasionar a formação do protagonismo no processo de aprendizagem dos estudantes deficientes. Ouve-se falar muito em ensinar de acordo com a realidade do estudante, mas que realidade? Nesse sentido, percebe-se que ainda falta refinamento entre o entendimento das políticas no que se refere às políticas afirmativas, que em muitos casos ora se inclui, ora se exclui o indivíduo. E que não faltam leis, e sim exiguidade das mesmas, pois uma vez sancionadas logo passam a ser direito garantido.

Reforçam Hashizume e Alves (2022, p.4) que os estados brasileiros se investiram das leis, portanto, o que se espera é que elas de fato, garantam o “[...] direito à saúde, emprego, redes de proteção social e reconhecimento cultural”,

Almeida, Melo e França (2019) ao analisarem a implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva no Espírito Santo nos últimos dez anos constataram avanços significativos na garantia da matrícula, acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, em escolas públicas da maioria dos municípios do estado. Os dados mostraram que 50% dos municípios capixabas estão cientes da estrutura e serviços para estudantes com necessidades educacionais especiais (PAEE), indicando implementação das leis por parte do governo estadual. Foram identificados três períodos de implantação da política:

- De 2017 a 2018: Transferência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas públicas para instituições privadas de educação especial.
- De 2008 a 2013: Implementação gradual da educação inclusiva, com formação de professores, contratação de profissionais especializados e oferta de AEE.
- Em 2010: Aprovação de resoluções estaduais que garantem matrícula em classes regulares e AEE para alunos com deficiência. (ALMEIDA, MELO E FRANÇA, 2019)

Apesar dos avanços de implementação da lei na prática, em alguns estados brasileiros, ainda existem desafios, como a necessidade de maior cooperação entre os níveis federal e municipal para garantir financiamento adequado e qualidade na educação especial, como pudemos constatar nos estudos realizados por Hashizume e Alves (2022) e Almeida, Melo e França (2019).

Segundo Agra e Costa (2021) as políticas de educação inclusiva e práxis pedagógica na escola pública: experiências no Brasil, foi assunto de uma outra pesquisa sobre a implementação de políticas públicas de educação inclusiva e as experiências de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual na escola municipal Adelino Magalhães. Para as autoras, este estudo afirmou, de maneira significativa, que a educação inclusiva se estabeleceu como prioridade a inclusão escolar de estudantes com deficiência em ambientes preparados e com professores capacitados para atuarem de forma qualitativa e democrática na inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Nesse contexto, a implementação da educação inclusiva no estado do Rio de Janeiro, especificamente em Niterói, pôde desempenhar um papel significativo no enfrentamento da violência ao se integrar a um projeto de escola democrática. De acordo com as pesquisadoras Agra e Costa (2021, p. 37), “é urgente considerar as diferenças humanas como necessárias à subjetivação dos estudantes, para que se formem como indivíduos livres pensantes”.

A responsabilidade do (a) professor(a) encontra-se, sobretudo, na dimensão da inclusão dos estudantes, com ou sem deficiência, criando ambientes pedagógicos desafiadores e diversificados, objetivando-se resultados positivos na aceitabilidade dos estudantes e sociedade. E na busca por melhores condições de inclusão dos estudantes com deficiências, muitas vezes os professores caminham sozinhos, como constatam Roman, Molero e Silva (2020). Sendo assim, é relevante lembrar que incluir não significa garantir a matrícula do estudante no ensino regular básico, mas significa oferecer ao(à) professor(a) e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica, priorizando práticas inclusivas e dialógicas.

Também foram percebidos avanços cruciais para a modalidade de ensino especial por meio da legislação do estado do Espírito Santo (2010), que visava garantir e promover a qualidade do ensino especial. Essa legislação posiciona a educação especial como uma dimensão transversal, garantindo a todos o direito a um atendimento de qualidade. Embora dependa de credenciamentos e cooperação técnica e administrativa do Poder Público Federal, ela tem se consolidado como uma

etapa e modalidade de ensino com todas as garantias de uma educação de excelência. Isso inclui professores capacitados, acesso a transporte, alimentação, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suporte de uma equipe multiprofissional.

No entanto, ainda há diversos desafios, como a questão do repasse de verbas do governo para o valor aluno/ano, que requer uma contribuição percentual por parte dos municípios. Portanto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir o sucesso desta modalidade educacional em nível de complexidade mais abrangente.

Avanços imprescindíveis, por meio de ações estaduais apresentadas nas pesquisas de Hashizume e Alves, 2022; Almeida, Melo e França, 2019; Agra e Costa, 2021); Roman, Molero e Silva (2020) só fortalecem e garantem as lutas em prol de questões pela busca da qualidade para o ensino especial, ainda que sejam respostas pontuais em contextos que impactam tais localidades mas que não reverberam em um contexto mais amplo, diversificado e que atinja camadas significativas da vida social, provocando as transformações humanas necessárias no que diz respeito aos neurodivergentes. Garantindo-lhes o atendimento de qualidade, com professores capacitados, direito a transporte, alimentação, salas de AEE e atendimento com equipe multiprofissional, ainda que dependendo de credenciamento e de cooperação técnica e administrativa do Poder Público Federal. Ainda que exista muitos impasses quanto ao repasse do governo da verba valor aluno/ano, que dependa de uma porcentagem por parte dos municípios, ainda há muito o que se fazer para que a lei se cumpra de fato para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em nível não somente estadual, mas de Brasil. Lembrando sempre, segundo Roman, Molero e Silva (2020, p. 7) que “a proposta da educação inclusiva não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação como um todo”.

4. Considerações Finais

Com base na análise dos artigos que constituíram o corpus deste estudo, foi observada a existência de uma legislação substancial no que diz respeito às políticas públicas para a educação inclusiva. No entanto, foram identificadas poucas reflexões no âmbito das políticas direcionadas aos estudantes neurodivergentes. Assim, é incumbência das instituições acadêmicas aprofundar-se nesse tema, considerando o aumento frequente na atualidade do número de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, dislexia, entre outros.

Além disso, é relevante preparar os profissionais e a sociedade para uma inclusão que compreenda e respeite o ponto de vista dos movimentos que defendem a neurodiversidade e de modo específico sobre a educação de pessoas com TEA.

Ainda no que se refere à formação de professores no Brasil, os estudos apontam sobre a necessidade de avaliações e desenvolvimento de estratégias que contribuam para o avanço no conhecimento docente sobre os neurodivergentes e os diferentes transtornos característicos e peculiares, para minimizar os estigmas sofridos pelos neuroatípicos e melhor compreensão das identidades dos estudantes da Educação Básica com transtornos do neurodesenvolvimento.

Sendo assim, para o aprimoramento das práticas inclusivas é importante que os profissionais em diferentes áreas, e, principalmente, os da Educação Básica tenham o conhecimento e a sensibilidade para identificar e interpretar os comportamentos dos neurodivergentes, levando em consideração as facilidades e habilidades, bem como as dificuldades.

O modelo focado na cura deve ser repensado e modificado para o modelo biopsicossocial, que compreende o sujeito em toda a sua integralidade. Além disso, a disseminação de conhecimentos expostos de modo distorcido pelas mídias dificulta os processos de inclusão, causando danos para o grupo que apresenta o transtorno e/ou condição. Estas são algumas das barreiras enfrentadas pelas famílias de neurodivergentes.

Sendo assim, é somente por meio da adaptação de processos e envolvendo toda a comunidade escolar, é que se poderá viabilizar a inclusão. A escola da Educação Básica deve se adequar às demandas dos neurodivergentes, fornecendo espaços educativos que combata a discriminação, compreendendo o público diverso que a integra para garantias de uma educação a todos, e de fato, efetiva, tendo as leis em diálogo constante com as ações práticas implementadas pelos estados.

Nesse contexto, formações, capacitações e treinamentos sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, típicos das características e identidades dos neurodivergentes, incluindo: pessoas deficientes, com TEA, com TDAH, dislexia, entre outras várias diversidades; podem ser ferramentas potentes e importantes para a mudança na concepção e no aumento do conhecimento sobre os diferentes transtornos. São ações que podem potencializar a luta contra a patologização e construção de caminhos em busca por atitudes mais compreensivas e inclusivas, respeitando as diversidades humanas.

As formações de professores devem se concretizar em processos para uma educação que seja potencialmente inclusiva e inspiradora da cidadania, instigando e fortalecendo com debates relativos aos direitos e deveres humanos. Instrumentalizar o (a) cidadão(ã) e o(a) professor(a) com debates sobre os Direitos humanos e inclusão requer a criação de uma geração com novos parâmetros de convívio que consigam incluir todos com uma posição multi/intercultural.

As pesquisas demonstram que mapear políticas, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos, estatísticas é insuficiente para uma prática efetivamente inclusiva. Na perspectiva dos Direitos Humanos, o fundamental é o resgate da consciência humana perdida e dominada, para explicar o presente sem desconsiderar o passado e sua história que precede sucessivos processos de exploração de classes e sujeitos para avanços nas políticas de in-exclusão.

Empoderar o sujeito a partir de discussões cria terreno propício para que as pessoas partilhem de um senso coletivo de justiça, colaborando para organizar moções, petições populares, documentos destinados ao Ministério Público, pensando em empatia, justiça social altruísta e coletiva.

Como se pode verificar, há leis que legitimam a educação inclusiva e ampara os direitos das pessoas divergentes. Leis não faltam como garantia para o acesso à Educação. No entanto, ainda há muito o que se fazer no que se refere a permanência dos estudantes e, com sucesso, no processo de ensino e aprendizagem, sem segregação. É neste sentido, que investimentos precisam ser feitos, pela intersecção entre as áreas governamentais, envolvendo a área federal, os estados e municípios para uma efetiva e consolidada prática das políticas de inclusão.

Inúmeras são as barreiras e os desafios a serem transpostos para a inclusão acontecer a contento. Neste sentido, é importante que a sociedade lute pela garantia dos direitos constitucionalmente já institucionalizados para que a escola inclusiva saia do âmbito reconhecido legalmente e se consolide em prática efetiva nos espaços educativos das escolas públicas brasileiras, primando-se pelo exercício da justiça social e com base nos direitos humanos.

Referências

- AGRA, Michelli; COSTA, Valdelúcia Alves da . Políticas de Educação Inclusiva e Práxis Pedagógica na Escola Pública: Experiências no Brasil. Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil, 2021.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de.; MELO, Douglas Christian Ferrari de.; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. Seção temática: Educação Especial, 2019.
- ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. DA.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e 247367, 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília :Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Recuperado em, de [Constituição da República Federativa do Brasil \(senado.leg.br\)](http://www.senado.gov.br/legislacao/constituicao)
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Recuperado em, de [Documento1 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/leis/l9394)
- BRASIL, 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. Recuperado em, de <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República. Recuperado em, de [Decreto nº 7611 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)
- BRASIL. (2012). Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. Seção 1, p. 1.
- BRASIL, [Estatuto da Pessoa com Deficiência]– 3. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Recuperado em, de [L13146 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)
- CAMARGO, S. P. H. et al.. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, p. 214-220, 2020.
- CANDAU, V. M. (2016). Educação em Direitos Humanos e formação de professores. Cortez.

Conselho Nacional de Educação - CNE. Recuperado em, de [Apresentação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e terra, 2020.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F.. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Recuperado em, de [O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](#)

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. Estado do Conhecimento: Teoria e Prática. Editora.CRV:Curitiba. Brasil, 2021.
Plano Nacional de Educação.Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020. Recuperado em, de [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - PNE \(mec.gov.br\)](#)

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. S.; SILVA, C. C. B. S. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. 1-8, 2020.

MEC/SEESP. 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. [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](#)

SINGER, J. (2017). Neurodiversity: the birth of an idea (2ª edição). Judy Singer Editor.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. Recuperado em, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais. Salamanca, Espanha. Recuperado em, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.