

SILENCIAR E EXPULSAR A INCLUSÃO: O CASO DO AUTISMO NO COLÉGIO MILITAR TIRADENTES¹

SILENCING AND EXPELLING INCLUSION: THE CASE OF AUTISM AT THE TIRADENTES MILITARY SCHOOL

Tássio ACOSTA²Alexandre Filordi de CARVALHO³

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar a ausência de políticas de inclusão e suas consequências para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Colégio Militar Tiradentes (CMT), localizado no Distrito Federal, a partir de matéria jornalística que revelou a expulsão, nesse colégio, de alunos com TEA em virtude de suas reprovações escolares. Para tanto, investigaram-se documentos normativos e regulatórios do CMT para identificar como se aborda a questão. Pesquisaram-se os termos “acessibilidade”, “autismo”, “autista”, “neurodivergência”, “neurodivergente” e “inclusão”, tanto nos documentos oficiais como na seção de busca do *site* institucional. Identificaram-se limitações nesses acervos – exceto para o termo “acessibilidade”, que teve resultado positivo com a informação da ferramenta de uso de contraste no *site* para pessoas com baixa visão e da Norma Educacional nº 17, de 5 de fevereiro de 2024, quando se identificou a possibilidade de Atendimento Educacional Especializado. Considerando a expansão dos colégios militares no Brasil, é relevante que eles revisitem seus regimentos e práticas educacionais, promovendo acessibilidade e inclusão mais amplas, afinal também necessárias para o exercício da plena cidadania, sem exclusão, distinção ou privilégio das singularidades humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio militar. Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. TEA. Educação Especial.

ABSTRACT: This article aims to problematize the absence of inclusion policies and their consequences for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Tiradentes Military School (CMT, acronym in Portuguese), located in the Federal District, Brazil, based on a news report that revealed the expulsion of students with ASD from the school due to repeated academic failure. To this end, we examined CMT’s normative and regulatory documents to identify how the issue is addressed. We searched for the terms “accessibility,” “autism,” “autistic,” “neurodivergence,” “neurodivergent,” and “inclusion,” both in official documents and in the search section of the school’s institutional website. We identified limitations across these sources—except for the term “accessibility,” which yielded positive results in relation to the website’s contrast tool for people with low vision and Educational Norm no. 17, of February 5, 2024, which introduced the possibility of Specialized Educational Service. Considering the expansion of military schools in Brazil, it is crucial that they revisit their regulations and educational practices, promoting broader accessibility and inclusion—both essential for the exercise of full citizenship, without exclusion, distinction, or privilege regarding human singularities.

KEYWORDS: Military school. School inclusion. Autism Spectrum Disorder. ASD. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

O regimento militar, interessado em disciplinar e normatizar a sociedade, exclui a existência de corpos para além de seus padrões sadios hegemônicos (Foucault, 2007). Quando a manchete do portal de notícias Metrôpoles anunciou que “alunos com deficiência são expulsos de colégio da PM; pais se revoltam” (Dutra, 2024), internautas comentaram a publicação no Instagram do portal, mostrando-se surpresos e indignados. Entretanto, a ausência de qualquer

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0294>

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Especialista em Ética, valores e cidadania na escola pela Universidade de São Paulo (USP), graduado em Licenciatura em História, Pedagogia e Educação Especial. Santos/São Paulo/Brasil. E-mail: tassioacosta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1608-4363>

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid, Pós-doutorado em Educação pela Unicamp, Doutor em Filosofia pela USP, Mestre e Doutor em Educação pela Unicamp e graduado em Pedagogia. Lavras/Minas Gerais/Brasil. E-mail: filordi.carvalho@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>



publicação sobre a denúncia no *site* oficial do colégio e em suas mídias sociais tornou-se um convite para a escrita deste artigo, por duas razões. De um lado, por evidenciar as velhas demandas das positivities das relações de poder no disciplinamento de corpos virtualmente projetados para certas funcionalidades, excluindo os considerados anormais (Foucault, 2001a, 2001b, 2007). Por outro lado, porque a ampliação das escolas cívico-militares não deixa de pressupor o regramento educativo, no mesmo sentido disciplinar dos colégios estritamente militares, fazendo emergir um sinal de alerta relevante para a educação democrática, inclusiva e humana.

A 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da *American Psychiatric Association* ([APA], 2014), seguindo a praxe epistemológica da normalização regrada, destaca que “os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (p. 32). Para nós, a categorização dos transtornos mentais e das deficiências não é um processo neutro, mas uma relação de poder que faz circular discursividades a refletir interesses institucionais, políticos e sociais. Assim, o DSM-5, sendo um manual de referência para diagnósticos psiquiátricos, passa a funcionar como um dispositivo de controle social ao definir o que é normal e o que é patológico, bem como a tipificação do autismo em níveis.

Dadas as especificidades dos neurodivergentes, as instituições escolares necessitam de profissionais multidisciplinares e preparados para seu acompanhamento, visando às múltiplas constituições de melhores caminhos para o êxito das trajetórias educacionais. No caso que investigamos, o Colégio Militar Tiradentes (CMT), localizado no Distrito Federal, associa comportamentos que fogem aos seus padrões tipificados à incapacidade de adaptação. Assim, chamaremos de “atípicos” os alunos considerados indisciplinados, inadaptáveis e divergentes dos modelos instituídos e demandados pela lógica binária normal/anormal dos preceitos de adequação às imposições de atitudes e comportamentos ali esperados.

No conjunto desses “atípicos”, interessaram-nos mais os alunos pretensamente neurodivergentes, singularizados no Transtorno do Espectro Autista (TEA). A olhos vistos, embora neurodivergência seja categoria analítica ampla, o que nos interessa é a falta de ênfase no acolhimento da “divergência”, por sua vez suprimida em nome da pressuposição de um padrão “neurotípico” funcional como referência responsiva da educação normativa do CMT.

Para além disso, cada neurodivergência tem características próprias e demanda políticas públicas específicas para o cumprimento da inclusão escolar de crianças e jovens que vivem com suas peculiaridades. Neste artigo, entendemos por inclusão experiências discursivas, empíricas, epistemológicas, relacionais e políticas que, a despeito de suas situações históricas, buscam avançar no sentido de garantir a cada singularidade humana o direito de se expressar, simbolizar, conviver, trabalhar, socializar e constituir-se humanamente com todas as pessoas, sendo também reconhecida como pessoa. A inclusão não é um dispositivo de regulação subjetiva, mas a própria dimensão afirmativa da multiplicidade dos processos de singularização subjetiva em constante constituição, cuja potencialidade é marcada pela própria diferença humana em todos os aspectos e sentidos.

No caso da singularidade TEA, de acordo com o Ministério da Saúde (2024), trata-se de “um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de compor-

tamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividade.

Com o objetivo de melhor mapear a manifestação do TEA na população, o DSM-5 (APA, 2014) recomenda atenção aos déficits persistentes na comunicação e interação social, à identificação dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e à análise dos sintomas ao longo do período de desenvolvimento.

Ainda conforme o Manual de Psiquiatria (APA, 2014), especificadores de gravidade podem ser salientados para melhor compreensão dos níveis de TEA no indivíduo. No nível 1, requer-se apoio para combater déficits na comunicação social e dificuldades na interação social, em virtude de ocasionar interesse reduzido por interações sociais. Dentre os comportamentos restritos e repetitivos, destacam-se dificuldades na organização e no planejamento. Já no nível 2, necessita-se de apoio substancial em virtude dos déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal. A inflexibilidade do comportamento, a dificuldade de lidar com mudanças ou a existência de comportamentos restritos e repetitivos se fazem presentes neste nível. Por fim, o nível 3 exige apoio muito substancial, dados os déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com significativos prejuízos de funcionamento. As falas ininteligíveis, dificuldades relacionais e a presença de sofrimento em virtude da inflexibilidade de comportamento e da extrema dificuldade em lidar com mudanças são características deste grau mais acentuado do TEA.

Ora, ainda que a classificação dos níveis de suporte para pessoas com TEA – conforme apresentada no DSM-5 (APA, 2014) – seja amplamente utilizada no campo da saúde e da educação, é importante problematizar sua aplicação a partir da perspectiva foucaultiana adotada neste trabalho. Michel Foucault (2001a, 2001b) nos alerta sobre como os discursos biomédicos, ao produzirem saberes sobre a normalidade e a anormalidade, funcionam como dispositivos de controle social.

A categorização dos indivíduos em níveis de gravidade, embora útil para fins clínicos, também reforça processos de normatização e medicalização dos corpos, rotulando sujeitos e condicionando suas experiências escolares. Assim, os níveis do TEA, ao serem tratados como marcadores objetivos de comportamento, podem contribuir para práticas escolares que reproduzem exclusões, em vez de acolher as singularidades. É nesse ponto que a crítica foucaultiana se mostra central: o risco de que tais classificações se tornem instrumentos de governar condutas, produzindo o que é considerado educável, aceitável e integrável nos moldes institucionais vigentes. Como se verá, o CMT redonda essa lógica.

Chama atenção, por exemplo, que, em pesquisa no campo de buscas do *site* oficial do Colégio Militar Tiradentes, a partir do termo “deficiência”, identificamos apenas uma publicação sobre a questão, datada de 12 de maio de 2020. Nela, restringe-se a acessibilidade à página da internet: “Na parte superior do portal existe uma barra de acessibilidade onde se encontra [*sic*] atalhos de navegação padronizados e a opção para alterar o contraste. Essas ferramentas estão disponíveis em todas as páginas do portal”⁴. Dando continuidade à pesquisa, pensando-a tal qual um

⁴ Recuperado em 27 de setembro de 2024 de <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/acessibilidade>.

fio de novelo que se desenrola a partir de novas buscas derivadas do termo inicial, buscamos por “acessibilidade” e, tal qual nomeado no resultado da deficiência, encontramos a mesma matéria.

Em virtude de a denúncia em questão neste artigo partir de pais de alunos com TEA, pesquisamos, individualmente, no mesmo *site* institucional, os termos “autismo”, “autista”, “neurodivergência”, “neurodivergente” e “inclusão”. Para esses termos, a resposta obtida foi: “Total: 0 resultados encontrados”. Dentre os oito documentos normativos e regulatórios disponíveis em seu *site*, apenas a Norma Educacional nº 17, de 5 de fevereiro de 2024, abrange a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Levando isso em consideração, parte-se da hipótese de que os corpos às margens da normalidade foram silenciados e invisibilizados pelo CMT ao longo de sua história, o que pode ocasionar fracassos escolares, evasões ou expulsões educacionais. A denúncia dos pais também dá indícios de suas dificuldades de acompanhamento do processo de aprendizagem no mesmo tempo dos demais alunos. Se não fosse assim, como se chegaria à expulsão?

A seguir, em duas seções específicas, debatemos, respectivamente, as políticas educacionais em perspectiva inclusiva e o regramento legal do CMT. Ao fim, analisamos as fragilidades identificadas a partir dos documentos legais, que revelam deficiências nos processos educativos inclusivos que deveriam ser assegurados nos colégios militares.

É importante destacarmos que foi apenas em seus documentos regimentais de 5 de fevereiro de 2024 que a temática da educação inclusiva veio à baila de modo mais enunciado, sendo inexistente um debate mais amplo em suas postagens no *site* institucional e mídias sociais anteriores. Assim, buscamos, aqui, cooperar para que não apenas o CMT, mas também os colégios militares, se atentem à redação de novos documentos regimentais que garantam aos alunos neurodivergentes seus direitos e assegurem o acesso ao pleno exercício de suas atividades educacionais.

De igual modo, é preciso atentar para o impacto que tal cooperação projeta para as escolas cívico-militares, pois, apesar de não concordarmos com suas disseminações na sociedade brasileira – dado seu caráter rigidamente normativo, hierárquico e autoritário (Alves & Toschi, 2019), bem como os riscos de exclusão de alunos “atípicos”, neurodivergentes e com deficiência, como aqui sustentamos –, reconhecemos que esse modelo se tornou parte do cenário da educação brasileira, demandando análise crítica constante. Ademais, pensamos que alternativas baseadas em gestão democrática e investimento em políticas públicas inclusivas se mostram mais alinhadas aos próprios princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Faz-se relevante ainda dizermos que este artigo compõe os resultados parciais do projeto de pesquisa “Megafascismo e neoliberalismo: crítica e alternativas à produção de subjetividades na educação contemporânea”, sob os auspícios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo nº 30923220236.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Muito embora o Estatuto Social da Associação de Pais, Mestres e Funcionários do Colégio Militar Tiradentes (2012) e o Regulamento do CMT (Decreto GDF⁵ nº 37.786, de 21

⁵ GDF = Governador do Distrito Federal.

de novembro de 2016), dois documentos inaugurais do CMT, tenham sido criados na década de 2010, as denúncias de pais de filhos atípicos desnudam possíveis ausências de políticas afirmativas específicas para alunos neurodivergentes nessa instituição de ensino militar.

Em virtude de as políticas públicas educacionais de inclusão existirem desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDNEN) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, busca-se, neste primeiro momento, discorrer sobre as legislações educacionais em perspectiva de inclusão, de maneira a apreender como o Estado brasileiro, dentro de suas limitações e seus interesses, possibilita o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e singularidades neurodivergentes nos espaços escolares.

Já na primeira LDBEN (Lei nº 4.024, 1961) se destacava a importância do atendimento educacional às pessoas com deficiência. A partir daí, inúmeras leis foram criadas com o objetivo de tornar as escolas mais acessíveis a essa parcela populacional (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Entretanto, o ponto de inflexão ocorreu com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/1989, dispondo “sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (Decreto nº 3.298, 1999).

Para melhor identificar quais deficiências o Decreto dispõe, cinco categorias específicas foram delimitadas: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla. Sua importância dá-se pela facilidade de se reconhecer quais condições humanas devem ter o direito ao “pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, conforme disposto em seu primeiro artigo (Decreto nº 3.298, 1999). Assegura-se, portanto, o direito ao pleno exercício, “inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade” (Decreto nº 3.298, 1999, art. 2º).

O termo “educação” aparece 53 vezes no documento, denotando, assim, atenção à necessidade do processo de escolarização condizente com as pessoas com deficiência. Na Seção II, que versa sobre o Acesso à Educação, seis artigos buscam dirigir medidas e ações com o propósito de tornar as escolas ambientes propícios para seu desenvolvimento. Em seu art. 24, § 4º, a “educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (Decreto nº 3.298, 1999). O desenvolvimento de orientações pedagógicas individualizadas se dá porque cada deficiência necessita de um atendimento específico, este com base na condição do aluno.

Quando de sua ausência ou de sua insuficiência, o processo educativo pode se tornar ainda mais desafiador, não porque a escolarização deva ser homogeneizada, mas porque precisa acolher os processos de singularização de cada subjetividade em constituição, sejam eles relacionados à deficiência, aos ritmos de aprendizagem, às neurodivergências, às trajetórias de vida ou à presumida atipicidade. Justamente por essa perspectiva é que a educação inclusiva questiona e problematiza as normas que pretensamente definem o sujeito “educável”. Por isso mesmo, o art. 25 afirma que os atendimentos à “educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, (...) mediante programas de apoio para

o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas” (Decreto nº 3.298, 1999).

De maneira a complementar as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência, os Planos Nacionais da Educação (PNE) (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) discutiram sobre a importância de incluir pessoas com deficiência nas escolas, de modo a permitir que elas experienciem possibilidades de vida conjuntamente com pessoas sem deficiência. Entretanto, a existência desses planos educacionais não significa o pleno atendimento a todas as medidas para dirimir as dificuldades identificadas.

Embora a meta 4 do PNE em vigor (Lei nº 13.005, 2014) destaque a necessidade de universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou, em julho de 2023, o seguinte:

A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos, para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. (...). Para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Pouco mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. (Gomes, 2023)

Com base nesses dados, percebe-se a dificuldade de se atender à universalização do ensino para as pessoas com deficiência até 2024, mesmo com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002). Tal complexidade denota a necessidade de que cada vez mais as instituições de ensino se interessem pelo enfrentamento da questão, de modo a possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência e permitir sua escolarização.

No bojo dessas mudanças, desde o início da década de 2000 até a primeira metade da década de 2010, inúmeros documentos legais foram forjados pelo Estado brasileiro no intento de ampliar práticas inclusivas. Dentre eles, destacamos cinco: i) as três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – PNDH-1, aprovado pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996; PNDH-II, aprovado pelo Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002; e PNDH-3, aprovado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009; ii) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Ministério da Educação, 2008); iii) o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; iv) a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, de proteção dos direitos da pessoa com TEA; e v) o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

As três versões do PNDH (Ministério da Justiça, 1996, 2002; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010) colocaram o Brasil na vanguarda, dado os poucos países no mundo que possuem um documento referenciador específico sobre a questão. Seja por influência de órgãos internacionais, como no caso da Organização das Nações Unidas (ONU), seja pela necessidade de colocar o país em patamar ainda maior de influência geopo-

lítica na América Latina, a existência de um plano nacional, em sua terceira versão, mostra o reconhecimento sobre a temática e alguma vontade política em sua direção.

Surge, então, durante as discussões do PNDH, a urgência de se pensar em uma PNEEPEI, com o seguinte objetivo:

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

Carbonari e Rosa (2020) sistematizaram obra analisando os dez anos de existência do PNDH-3, aprovado pelo Decreto nº 7.037/2009. Nela, os pesquisadores participantes asseguraram a importância de o Brasil ter um Plano Nacional em perspectiva das políticas de direitos humanos, sobretudo porque permite ao país revisitar suas ações no campo a partir de métricas específicas.

Ao se estabelecerem balizas de análise sobre sua efetivação, Ministérios podem se articular de forma conjunta e transversal em vista de mitigar possíveis práticas ineficientes identificadas. A multiplicidade de marcadores das diferenças existentes no país não permite que tenhamos uma política pública única em toda a sua dimensão territorial de caráter continental, haja vista que as especificidades de cada localidade fazem com que o PNDH-3 (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010) seja constantemente revisitado com o objetivo de melhor implementação.

Nesse sentido, entendemos a importância da PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008). Embora o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) tenha sido utilizado pela PNEEPEI, correspondendo às classificações do CID-10 (F84), que incluíam autismo infantil, Asperger e outros transtornos invasivos, o termo TEA, adotado pelo DSM-5 (APA, 2014), acabou unificando essas condições em um espectro contínuo, eliminando subcategorias, inclusive a de Asperger. Apesar da mudança terminológica, a política permanece válida, exigindo constantes análises. De nossa parte, assumir neste artigo o TEA é importante porque o PNEEPEI deveria ser documento de referência para qualquer escola inaugurada posteriormente a ele, bem como para a adequação das escolas existentes anteriormente à sua publicação.

Mesmo em meio a inúmeras críticas, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, atualizou o PNEEPEI vigente, mas, infelizmente, retomando questões que já estavam superadas, como classes e escolas especializadas. Essa segregação é prejudicial por limitar o convívio entre alunos atípicos e neurotípicos. Com o entendimento de que a educação deve democratizar o acesso aos bens e serviços, o governo recém-eleito do presidente Lula revogou o referido decreto (Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023).

Em se tratando da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), aprovada pelo Decreto nº 10.502/2020, Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 14) afirmam:

Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

O Estado brasileiro não pode se eximir de sua responsabilidade e segregar jovens neurodivergentes e atípicos em classes e escolas especializadas, principalmente porque esse entendimento vai contra cláusulas pétreas de nossa Constituição Federal de 1988. Por detrás desse límpido pano de supostamente dar atenção especializada a essa parcela populacional, também se engendram os anormais. Lembramos que, para Foucault (2001a), a figura do anormal é derivação da complexa “emergência das técnicas de normalização” (p. 31), cuja trama foi tecida por certos tipos de poderes e saberes consolidados como verdades capazes de projetar discursivamente o desenvolvimento normal, espécie de miragem inalcançável, donde a constante explosão de anormalidades, por exemplo, arroladas nas mutações das contínuas versões do DSM.

Em todo caso, a figura do anormal passou a deslindar um estado peculiar acerca da circulação das técnicas de normalização. Ao seu redor, gravitam os indivíduos visados pela vontade normativa,

sendo portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, [que] podem transmitir a seus herdeiros, da maneira mais aleatória, as consequências imprevisíveis do mal que trazem em si, ou antes, do não-anormal que trazem em si. (Foucault, 2001a, p. 403)

É nesse sentido que políticas higienistas foram bastante analisadas pelo filósofo francês por intermédio de seus estudos sobre hospitais psiquiátricos, instituições manicomiais e correccionais de todos os espectros, utilizados para o afastamento social daqueles que não se enquadravam às normas normalizantes, conforme a demanda de eficiência do corpo (Foucault, 2001a). Com efeito, todo tipo de dispositivo de poder passou a objetivar, quando não fosse possível normalizar, silenciar e marginalizar os dissidentes ou críticos ferrenhos ao *status quo* sob a justificativa de que estes, por supostamente não se enquadrarem nas demandas dos legalismos previstos para o bem-estar social, deveriam, portanto, não participar das tomadas de decisão e não gozar do mesmo direito à cidadania.

Não obstante tal cenário epistemológico, é salutar destacar que a revogação do Decreto nº 6.571/2008, pelo Decreto nº 7.611/2011 fez prevalecer o entendimento de que a responsabilidade pela escolarização, indistintamente da singularidade humana dos indivíduos, é do Estado. Sendo estes cidadãos de direito, o fortalecimento do Estado Democrático de Direito só ocorreria com a participação de todos. Ademais, o art. 2º, § 2º, do Decreto nº 7.611/2011 afirma que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Ao situar não apenas o equipamento escolar, mas também o envolvimento da família e a articulação com demais políticas públicas, o AEE olha para alunos atípicos dentro de suas

peculiaridades e propõe a produção e efetivação de ações conjuntas capazes de promover o direito à cidadania desses estudantes.

Com essa governamentalização do Estado em relação às pessoas com deficiência, emerge a Lei nº 12.764/2012, de proteção dos direitos da pessoa com TEA. Dedicar uma lei especificamente para pessoas com TEA tem como objetivo salvaguardar suas existências a partir do reconhecimento de suas condições. Não obstante, em seu art. 7º afirma-se que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Lei nº 12.764, 2012). Nesse sentido, um veto importante ocorreu quando de seu sancionamento, pois:

Ao reconhecer a possibilidade de exclusão de estudantes com transtorno do espectro autista da rede regular de ensino, os dispositivos contrariam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no direito brasileiro com status de emenda constitucional. Ademais, as propostas não se coadunam com as diretrizes que orientam as ações do poder público em busca de um sistema educacional inclusivo, com atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar. (Mensagem nº 606, de 27 de dezembro de 2012)

Por fim, a Lei nº 13.146/2015, sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, coroa importantes políticas públicas de inclusão no país, além de reconhecer a existência dessa população e assegurar que o Estado brasileiro se responsabilize por todos os seus cidadãos. Outrossim, vale reafirmarmos que a existência de legislações não significa sua real implementação – o que denota, aqui, a importância de situá-las para a compreensão dos motivos que levam o Estado brasileiro a falhar em sua aplicação.

3 O COLÉGIO MILITAR TIRADENTES E A INCLUSÃO SILENCIADA

O *site* do CMT dedica seção específica de armazenamento de seus documentos normativos e regulatórios⁶ para consulta pública em sua página principal. Nela, constam: o Estatuto Social da Associação de Pais, Mestres e Funcionários do Colégio Militar Tiradentes (2012); o Regulamento do Colégio Militar Tiradentes – Decreto GDF nº 37.786, de 21 de novembro de 2016; a Norma Educacional nº 2, de 2 de dezembro de 2020, do CMT; o Regulamento de Uniformes (CMT, 2021); o Regulamento Disciplinar – Instrução Normativa DEC⁷ nº 42, de 25 de janeiro de 2021; as Normas de Meritocracia – Norma Educacional nº 16, de 10 de julho de 2023; e a Norma Educacional nº 17, de 5 de fevereiro de 2024.

Documento inaugural do Colégio Militar Tiradentes (CMT), o Estatuto Social da Associação de Pais, Mestres e Funcionários do Colégio Militar Tiradentes (2012) tem por finalidade esmiuçar seus objetivos junto à comunidade, aos professores, aos funcionários e ao Comando do CMT. De antemão, destacamos que o cerceamento ao livre pensar se faz presente em seu § 6º:

- a) proíbe o posicionamento da associação em assuntos de natureza político-partidária, religiosa, sectárias ou contrárias à filosofia e aos objetivos do CMT e
- b) interferir ou posicionar-se em assuntos que possam denegrir [*sic*] a imagem do CMT ou de seus membros. (CMT, 2012, p. 3)

⁶ Os documentos encontram-se em <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos>.

⁷ DEC = Departamento de Educação e Cultura.

Ao proibir-se que a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) se manifeste sobre assuntos presentes na sociedade brasileira, mesmo com sua possível divergência, empobrece-se a possibilidade de ela se fazer presente no processo formativo de seus associados e alunos. Reconhecemos a importância da tríade família, escola e comunidade para a consolidação da gestão democrática escolar (Freire, 2001), algo que não ocorre quando se veta a sua participação relacional.

Se a APMF gozasse de maior independência e autonomia, certamente assuntos de seu interesse, para além dos pensados pelo Comando do CMT, apareceriam para enriquecer experiências de educação democrática e inclusiva. Cita-se, como exemplo, a participação de pais de crianças e jovens atípicos, que poderiam cooperar para melhor inclusão de seus filhos no cotidiano educacional.

Outro problema identificado se dá com a utilização do termo “denegrir”, haja vista que, de acordo com o dicionário etimológico, a palavra vem do latim *denigrare*, que significa “tornar escuro” ou “manchar” (Denegrir, 2024). Tourinho (2022) recomenda substituir a palavra “denegrir” por “difamar” ou “caluniar”, dada sua histórica associação a uma ideia negativa, preconceituosa e possivelmente racista. Entretanto, o termo “denegrir” acaba revelando, ainda que não intencionalmente, sua ligação com o que Foucault (2001a) evidencia acerca de uma nova espécie de racismo de Estado, consolidado a partir da noção de anormal. O anormal, lastreado pela ideia de degenerescência da psiquiatria moderna, teve aí papel fundamental:

a partir dessa noção de degeneração, a partir dessas análises da hereditariedade, conectar-se, ou antes dar lugar a um racismo, um racismo que foi nessa época [a partir do final do século XIX] muito diferente do que poderíamos chamar racismo tradicional, histórico, o “racismo étnico”. O racismo que nasce na psiquiatria dessa época é o racismo contra o anormal. (Foucault, 2002, p. 301)

Ora, em contradição à proibição da APMF em participar de assuntos inerentes ao colégio, o regulamento do CMT destaca, entre seus princípios norteadores, “VIII – coparticipação família-escola-comunidade-corporação” (Decreto GDF nº 37.786, 2016), bem como hierarquia e disciplina – instâncias de controle –, patriotismo, dentre outros.

A problemática denunciada pelos pais, de acordo com matéria do portal de notícias Metrópole (Dutra, 2024), faz-se presente em seu capítulo IV, no que se refere ao desligamento do aluno, pois, em seu art. 14, “o desligamento do aluno do CMT pode ocorrer pelos seguintes motivos: (...) III – reprovar mais de uma vez no ensino fundamental ou no ensino médio” (Decreto GDF nº 37.786, 2016). Como o regulamento ignora a existência de crianças e jovens com transtornos do neurodesenvolvimento aprovados em seu processo seletivo de admissão, estes ficam à mercê do regramento militar escolar pensado de forma indistinta para todos os alunos, sejam eles neurotípicos ou neurodivergentes. A expulsão, assim, não seria uma espécie de estratégia “racista”, no sentido foucaultiano, alcançando o metacorpo do anormal?

A proposição de atividades diferenciadas e tratamentos específicos para estudantes com necessidades especiais, objetivando adaptação curricular, é amplamente reconhecida pelo Governo Federal (Silva et al., 2006). O Projeto Escola Viva (Ministério da Educação, 2002), forjado ainda no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), já evidenciava seis estratégias de intervenção para lidar com jovens atípicos. Dentre elas, cita-se a importância

de que “o ensino seja individualizado, quando necessário, norteado por um Plano de Ensino que reconheça as necessidades educacionais especiais do aluno e a elas responda pedagogicamente” (p. 20). Afirma-se ainda que o professor “precisa, essencialmente, do suporte institucional sistemático, formal e regularmente a ele disponibilizado na unidade escolar e no sistema mais amplo de ensino, onde seu trabalho se efetiva” (p. 28). Como o regimento do CMT foi publicado 14 anos depois do Projeto Escola Viva, seria prudente que o documento institucional do CMT já levasse em conta as estratégias para a inclusão de seus alunos, algo amplamente reconhecido pelo Governo Federal.

Instados a se manifestarem sobre a Norma Educacional 01/2019 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 2.667 (Supremo Tribunal Federal [STF], 2020), referente à “Emissão de Certificado de Conclusão de Curso e que autoriza o fornecimento de histórico escolar para alunos da terceira série do ensino médio que comprovarem aprovação em vestibular para ingresso em Curso de Nível Superior” (p. 1), o CMT se colocou contrário a essa possibilidade, dada a compreensão de que a formação de seus alunos deve ocorrer na integralidade dos anos letivos, sem a possibilidade de sua abreviação (CMT, 2020).

Entretanto, o argumento utilizado demonstra o capacitismo que consubstancia sua análise: “a Meritocracia permanece como princípio norteador do Colégio Militar Tiradentes”, conforme o art. 2º, inciso IV, do Decreto GDF nº 37.786/2016. A problemática existente no discurso a favor de uma suposta meritocracia se dá exatamente pelo fato de que as pessoas não vivem em pé de igualdade, seja por questões de classe, cor, gênero, territorialidades ou, ainda, no que se refere ao neurodesenvolvimento.

A igualdade de oportunidade no processo de admissão do CMT não reflete as mesmas condições para que todos disputem as concorridas vagas com paridade. Jovens de classe social privilegiada e com trajetórias escolares mais sólidas tendem a obter melhores resultados do que aqueles que vêm de realidades precárias e de escolas com históricos problemas estruturais.

Barbosa (2007) indica que a somatória de variáveis existentes na sociedade brasileira influencia significativamente o desempenho que um cidadão terá ao longo de sua experiência de vida. O mesmo ocorre no processo educacional de crianças e jovens. Assim sendo, “a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema” (Soares; Baczinski, 2018, p. 37). Logo, ainda que o CMT tenha se colocado contrário à brevidade da escolarização quando da aprovação de alunos em vestibulares, a justificativa da meritocracia esbarra na problemática do capacitismo.

Essa percepção se sustenta ainda com base no Regulamento de Uniformes (CMT, 2021), quando da utilização de imagens demonstrativas dos diversos tipos de uniformes a serem utilizados de acordo com cada ocasião. Destes, a integralidade dos desenhos representativos é constituída por pessoas sem quaisquer deficiências físicas. No quesito étnico-racial, 23 são homens brancos e quatro são homens pretos. Já no marcador étnico-racial com recorte de gênero, 18 são mulheres brancas e duas são mulheres pretas – estas duas aparecem apenas no item “Apresentação individual – cabelo”.

Chama atenção essa disparidade representativa entre homens brancos e homens pretos, bem como entre mulheres brancas e mulheres pretas, sobretudo porque:

Em 2021, 40,9% da população do DF [Distrito Federal] se declarava branca (1.232.276 habitantes), enquanto 57,3% se declarava negra (1.726.929), sendo 46,2% parda (1.392.435) e 11,1% preta (334.494). Além disso, 1,4% se declarava amarela (41.813) e 0,3% indígena (9.862). As mulheres negras representavam a maioria dos habitantes da capital federal (28,7%), seguidas pelos homens negros (28,4%), mulheres não negras (23,3%) e homens não negros (19,1%). (Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal [IPEDEF], 2022)

A demografia racial do Distrito Federal não se espelha naquela disponibilizada pelo documento norteador sobre uniformes escolares do CMT. Por conseguinte, seria importante que as imagens utilizadas nos exemplos dos uniformes escolares se assemelhassem aos dados populacionais identificados pelo IPEDEF. Assim, possibilitaria que o Regulamento de Uniformes refletisse práticas de representatividade que mirassem no sentimento de pertencimento dos alunos.

Conforme documentado, o uso incorreto do uniforme escolar e em desacordo com o regulamentado (CMT, 2021) poderá incorrer em sérias sanções contra os alunos (Instrução Normativa DEC nº 42, 2021). Estas são divididas em três segmentos: transgressões graves, contendo 21 infrações; sanções médias, abrangendo 24 delitos; e penalidades leves, abarcando 29 falhas. Dentre estas, e ao que aqui nos interessa, é tido como transgressão grave “agredir fisicamente, verbalmente e/ou praticar qualquer ato que caracterize intimidação sistemática (bullying) a integrantes e/ou alunos do CMT” (Instrução Normativa DEC nº 42, 2021, p. 9). Essa identificação, apesar de positiva para o combate de práticas de perseguição sistemática contra determinados segmentos populacionais presentes no CMT, mesmo que minoritários, não deixa de suscitar o problema da excessiva ordem punitiva amplamente adotada pela escola.

Ainda assim, um dispositivo presente na Instrução Normativa DEC nº 42/2021 pode trazer sérios ônus àqueles que desenvolvem dificuldades em seus processos de formação. Em seu capítulo V, que versa sobre o comportamento escolar, classificam-se de zero a cem pontos os níveis que perfazem do comportamento mau (de zero a 29 pontos) ao comportamento excepcional (cem pontos). Como o TEA, em seus três níveis, pode desencadear incongruências comportamentais e de insubordinação ao regramento disciplinar esperado, suas condições de neurodesenvolvimento podem incidir diretamente nesses quesitos avaliativos e prejudicar sua inclusão. No limite, o aluno pode se ver preso na malha punitivista dadas pretensas incongruências com as normas pressupostas para o comportamento desejado.

Não sendo um comportamento intencional, mas sim correlacionado às suas neurodivergências, um regramento único para todos os alunos, sem levar em conta suas especificidades e atipidades, pode incidir significativamente em seus fracassos escolares. Por fim e ao cabo, podem evadir do CMT e/ou serem reprovados – como no caso da denúncia em questão.

De maneira a estimular o bom desempenho e resultado de seus alunos, criou-se a Norma Educacional nº 16/2023, também identificada no *site* oficial do CMT como “Normas de Meritocracia”. Nela, são levados em conta a “dedicação aos estudos e bom comportamento, incentivando a formação integral do aluno e a internalização dos valores militares” e a Média Geral Final (MGF). Por exemplo, os alunos que participam da banda de música devem ter

“frequência igual ou superior a 65% nas atividades da Banda de Música e não possuir notas inferiores a 60 (sessenta) pontos em qualquer disciplina da grade curricular obrigatória”, além de “ter nota de comportamento igual ou superior a 90 (noventa) pontos”.

Em se tratando do uso da música, Brandalise (2013) afirma que há

importante interesse e investimento sendo direcionados ao trabalho clínico e à pesquisa acerca da utilização da música e da musicoterapia com a população com transtorno do espectro do autismo (TEA). Apesar da heterogeneidade dos resultados, encontrados via análise de artigos e livros, a revisão demonstrou que, através de perspectivas quantitativas, qualitativas e mistas, há evidências de vários benefícios acerca da aplicação da música com a pessoa portadora desta condição. (p. 37)

Se o desempenho escolar de pessoas com TEA pode ser prejudicado (APA, 2014) e se as atividades da Banda de Música são associadas à exigência de bom comportamento para o Sistema de Incentivos e Recompensas do CMT, identifica-se, portanto, forte influência de uma perspectiva capacitista no escopo dos documentos normativos do colégio aqui analisados.

Outro ponto que chama atenção neste documento meritocrático – a Norma Educacional nº 16/2023 – é a inexistência de práticas inclusivas para alunos atípicos. Ao se balizar o sucesso educacional de forma estanque, geram-se dificuldades aos alunos neurodivergentes na obtenção das expectativas educacionais, incidindo, como consequência, na produção de seus fracassos escolares.

Apenas na Norma Educacional nº 17/2024, a última publicada no *site* institucional, sobre o regulamento das avaliações de aprendizagem, cita-se a seguinte possibilidade:

Os alunos do Atendimento Educacional Especializado que possuem diagnóstico de transtornos de aprendizagem e que necessitem de tempo estendido, leitor, sala separada ou quaisquer adaptações nas avaliações aplicadas pelo colégio realizarão tais avaliações no contraturno, em sala destinada e preparada para esse fim. (§ 2º, Art. 2º)

Sua publicação, em 5 de fevereiro de 2024, denota dois pontos que merecem ser discutidos: i) o atraso de 12 anos perante o Estatuto (CMT, 2012); e ii) a demora de oito anos com relação ao Regulamento do CMT (Decreto GDF nº 37.786, 2016). Ao primeiro, as questões do neurodesenvolvimento em pessoas atípicas já poderiam se fazer presentes, dado que a identificação de crianças e jovens nas escolas com transtornos do neurodesenvolvimento não é nova e já se tem ampla literatura educacional a respeito. Ao segundo, caberia ao CMT já pensar na pluralidade e diversidade de alunos que seriam aprovados em seu processo seletivo.

Ademais, na possibilidade de não se pensar nesta questão, o CMT deveria se atentar aos fluxos e aos movimentos de novos alunos recém-aprovados para promover políticas específicas de acolhimento e inclusão a partir das demandas surgidas anualmente em seus processos seletivos.

4 CONCLUSÕES

Com o objetivo de analisar a denúncia de pais de jovens atípicos que experienciaram o fracasso escolar em decorrência de suas condições e das limitações da efetivação de políticas

específicas de inclusão no CMT, buscamos aqui a proposição crítica de melhorias aos regimentos dos colégios militares no Brasil, tendo como ponto de inflexão o caso em questão.

Para além de apenas criticar as obviedades e falhas identificadas nos documentos oficiais do CMT, pensamos na importância de este trabalho respaldar as atualizações dos regimentos de escolas militares existentes e de consubstanciar os das novas escolas militares que venham a ser criadas no país.

Assim, a intenção do artigo foi valorizar práticas de inclusão aos alunos neurodivergentes, em especial TEA, de maneira que eles não vivenciem processos duplos de silenciamento, invisibilização e marginalização ao longo de suas formações escolares. Dadas as suas especificidades, esses alunos enfrentam difícil acesso e permanência nos espaços públicos em decorrência das múltiplas discriminações existentes na sociedade. É urgente pensar, portanto, adequações regimentais às escolas militares de forma a serem instituições educacionais inclusivas e garantidoras dos processos escolares dessa parcela de estudantes.

Os Programas Nacionais de Direitos Humanos (Ministério da Justiça, 1996, 2002; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010) situam o Brasil dentre os países que seguem a política pública internacional preconizada pela ONU. Evidentemente, o PNDH busca ampliar a influência do Brasil no âmbito internacional, implicando acesso a subsídios financeiros internacionais. Mesmo assim, contar com programas nacionais direcionados às questões dos Direitos Humanos é de grande importância para assegurar a abrangência mais democrática e universal possível da educação. A inclusão, nessa esfera, é negociável.

Sem se desprezar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao se compreender a escola como um importante espaço para a socialização de crianças e jovens brasileiros, mas também para a promoção da integração social, do fortalecimento da cidadania e da democratização dos espaços para a população, é impossível conceber o fortalecimento da educação desprezando-se a ampliação da educação inclusiva. Logo, identificar a existência de pessoas que necessitam de AEE faz com que o Estado seja responsabilizado por suas obrigações e, concomitantemente, fortaleça a existência de políticas públicas afirmativas em perspectiva de inclusão.

De forma a reafirmar a necessidade de políticas específicas, o Decreto nº 6.571/2008, posteriormente revogado e atualizado pelo Decreto nº 7.611/2011, visou à implementação não apenas do AEE, como também da própria Educação Especial como dever do Estado. Por conseguinte, é salutar a valorização da escola no processo de educação das pessoas com deficiências e singularidades específicas, face à sanha normalizadora.

Como se buscou mostrar, os Planos Nacionais da Educação estão longe de assegurar francamente os objetivos de acesso, permanência e universalização do ensino para as pessoas com deficiência no Brasil. O caso do CMT é prova viva disso. Desse modo, percebe-se que a denúncia de pais de filhos atípicos contra o CMT ressoa espelhamento do que cotidianamente ocorre em diversas escolas regulares no país. Outrossim, convida-nos a repensar o alcance da democratização da educação em todos os formatos da institucionalização escolar: públicas, privadas, militares, cívico-militares, religiosas etc.

De todo modo, ao se considerar a integralidade dos documentos disponíveis no *site* institucional do CMT e ao se identificar suas contradições e omissões diante das políticas

educacionais de inclusão nacional, não tarda a ver que a consolidação do Estado Democrático de Direito é fragilizada quando se ignoram, nas instituições que pretensamente se jactam de defender tal Estado, parcelas populacionais inteiras, com suas peculiaridades, variabilidades, singularidades e multiplicidades. No fio desse desprezo, mantém-se o fio condutor das condições de privilégios historicamente imutáveis na sociedade brasileira.

Diferentes percentuais de representatividade entre homens brancos e homens pretos, mulheres brancas e mulheres pretas – estas aparecendo apenas no que se refere aos seus cortes de cabelo – não podem ser lidos sem as densidades e camadas ali presentes, sobretudo porque o perfil demográfico do Distrito Federal é extremamente avesso ao que foi representado no documento oficial sobre os uniformes escolares.

Além disso, a padronização das imagens em porte físico também emite uma mensagem sobre quais corpos são esperados e, por consequência, quais estão silenciados, invisibilizados e apagados. Documentos oficiais escolares necessitam pensar os marcadores das diferenças de maneira a abranger a maior quantidade possível de futuros alunos ou de recém-ingressantes em suas unidades escolares. Assim, ao se atentarem aos dados demográficos, as escolas indicarão que são espaços de inclusão e promoção da cidadania.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. F., & Toschi, M. S. (2019). A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(3), 633–647. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed.
- Barbosa, M. L. O. (2007). As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais: Introdução. *Cadernos CRH*, 20, 9-13.
- Brandalise, A. (2013). Musicoterapia aplicada à pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA): uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 15, 28-42.
- Carbonari, P. C., & Rosa, E. da. (2020). *PNDH-3 10 anos depois: balanço prospectivo*. Saluz. https://monitoramentodh.org.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2020/11/pdh3_10_anos_depois_final_vs2.pdf
- Colégio Militar Tiradentes. (2012). *Estatuto Social da Associação de Pais, Mestres e Funcionários do Colégio Militar Tiradentes*. Polícia Militar do Distrito Federal. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/62-estatuto-social-da-associacao-de-pais-mestres-e-funcionarios-do-colegio-militar-tiradentes>
- Colégio Militar Tiradentes. (2020). *Informação Técnica nº. 01/2020-SJDNT/CMT*. Governo do Distrito Federal, Polícia Militar do Distrito Federal, Colégio Militar Tiradentes. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/95-norma-educacional-cmt>
- Colégio Militar Tiradentes. (2021). *Regulamento de Uniformes*. Colégio Militar Tiradentes PMDF. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/59-regulamento-de-uniformes-ruomt>

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996*. (1996). Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm
- Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002*. (2002). Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm
- Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm
- Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009*. (2009). Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. (2020). Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. (2023). Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm
- Decreto GDF nº 37.786, de 21 de novembro de 2016*. (2016). Dispõe sobre o Regulamento do Colégio Militar Tiradentes da PMDF e dá outras providências, em conformidade com o artigo 48, inciso II, da Lei Federal 6.450, de 14 de outubro de 1977. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/57-regulamento-do-colegio-militar-tiradentes-decreto-gdf-n-37-786-2016>
- Denegrir (2024). In *Dicionário Etimológico*. <https://www.dicionarioetimologico.com.br/denegrir/>
- Dutra, F. (2024, 24 de junho). Alunos com deficiência são expulsos de colégio da PM; pais se revoltam. *Metrópoles*. <https://www.metropoles.com/distrito-federal/alunos-com-deficiencia-sao-expulsos-de-colegio-da-pm-pais-se-revoltam>
- Foucault, M. (2001a). *Os anormais*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001b). *A sociedade punitiva*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Vozes.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. Cortez.

- Gomes, I. (2023, 7 de julho). Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. *Agência IBGE*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>
- Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. (2022, 18 de novembro). Mulheres negras são maioria dos habitantes do DF. *IPEDF*. <https://www.ipe.df.gov.br/w/mulheres-negras-sao-maioria-dos-habitantes-do-df>
- Instrução Normativa DEC nº 42, de 25 de janeiro de 2021*. (2021). Estabelece o Regulamento Disciplinar do Colégio Militar Tiradentes (CMT), da Polícia Militar do Distrito Federal. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/58-regulamento-disciplinar-instrucao-normativa-n-03-2019>
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Mensagem nº 606, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Senhor Presidente do Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-606.htm
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Ministério da Educação. (2002). *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha10.pdf>

- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Ministério da Justiça. (1996). *Programa Nacional de Direitos Humanos*. <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>
- Ministério da Justiça. (2002). *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*. https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf
- Ministério da Saúde. (2024). Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. *MinSaúde – Linhas de Cuidado*. <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>
- Norma Educacional nº 2, de 2 de dezembro de 2020* (2020). Define os critérios para conclusão do Ensino Médio e a emissão do respectivo Certificado de Conclusão no âmbito do Colégio Militar Tiradentes e revoga a Norma Educacional 01, de 18 de dezembro de 2019. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/95-norma-educacional-cmt>
- Norma Educacional nº 16, de 10 de julho de 2023*. (2023). Dispõe sobre o Sistema de Incentivos e Recompensas do Colégio Militar Tiradentes da Polícia Militar do Distrito Federal e providências correlatas. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/97-normas-de-meritocracia-norma-educacional-n-03-2020>
- Norma Educacional nº 17, de 5 de fevereiro de 2024*. (2024). Regulamenta as avaliações de aprendizagem. <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos/send/16-normativos/158-norma-educacional-n-17>
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Rocha, L. R. M. da, Mendes, E. G., & Lacerda, C. B. F. de. (2021). Políticas de educação especial em disputa: Uma análise do Decreto nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v16.17585.050>
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2010). Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>
- Silva, A. F. da, Castro, A. de L. B. de, & Branco, M. C. M. C. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>
- Soares, K. da S., & Bacinski, A. V. de M. (2018). A meritocracia na educação brasileira. *Temas & Matizes*, 13(26), 25-41. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/download/20121/13052/74108>
- Supremo Tribunal Federal. (2020, 5 de outubro). Ação Direta de Inconstitucionalidade 2.667 Distrito Federal. <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754130350>
- Tourinho, F. S. V. (2022). *Tire o racismo do vocabulário: glossário de palavras racistas e suas substituições*. LABTESP.

Recebido em: 04/11/2024

Reformulado em: 24/03/2025

Aprovado em: 22/04/2025