

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG), A AGENDA 2030 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS REGULARES: UM (NOVO) OLHAR PARA OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Marcela Taís dos Santos Hungaro¹

RESUMO

O presente artigo objetiva contextualizar a origem das políticas públicas educacionais brasileiras na modalidade da Educação Especial com foco no atendimento dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), frente ao guia sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) atrelada aos objetivos da Agenda 2030, nas escolas regulares explanados pela Unesco (2015,2016a,2016b). Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica para embasamento teórico da temática. Notou-se que, mesmo diante de todas as legislações e criação de políticas públicas e agendas que preveem uma educação de qualidade a todos os alunos com prazos estabelecidos, ainda há muitas falhas no sistema educativo e muitas lacunas para que seja, efetivamente, cumprido o propósito do atendimento de qualidade e equidade aos alunos com o TEA.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Especial; Educação para Cidadania Global (ECG); Agenda 2030; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU), frente as suas prioridades à Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, (*Global Education First Initiative* - GEFI) e em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem trabalhado com a Educação para a Cidadania Global (ECG), como uma das estratégias a ser disseminada nos contextos educacionais, que “sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p.09).

A Educação para a Cidadania Global (ECG) é um guia desenvolvido a partir de consultas e debates em fóruns e eventos realizados pela ONU (2013, 2015, 2016) que fazem a extensão e conexão à agenda educacional pós-2015, por meio de novos diálogos, com políticas públicas

¹ Mestranda em Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación – UDE/ UY. Especialista em Educação. Docente Efetiva da Rede Pública de Ensino. Email: marcela.hungaro@gmail.com.

que garantam o compartilhamento dos conhecimentos, a transparência e a confiabilidade dos dados e dos resultados (*clearinghouse*)², de orientações técnicas e com pedagogias transformadoras apoiadas no compromisso dos quatro pilares da educação, a saber: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a viver juntos” (DELORS, 1996; REIMERS, 2021), para que os estudantes possam se tornar cidadãos globais responsáveis por meio da transformação, inovação, capacitação, conhecimentos e habilidades baseadas no respeito pelos direitos humanos, justiça social, diversidade e igualdade de gênero e sustentabilidade Ambiental (UNESCO, 2015).

O objetivo a que se propõe a Educação para Cidadania Global (ECG), não se limita apenas nas instituições formais, entretanto, tem-se as escolas como *lócus* para que esse processo ocorra, pois podem ir “além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015, p. 09), num elo entre incluir a todos os excluídos frente a universalidade dos direitos humanos.

O termo utilizado como conceito de “Cidadania Global” traz à interpretação de que todos temos um “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional” (UNESCO, 2015, p. 10), porém, deve-se ressaltar que a Educação para Cidadania Global (ECG) “não deve ser uma promoção de modelos de cidadania de determinado país ou região. Global não é necessariamente igual a internacional” (ibidem, p. 18), mas deve ser um caminho a ser percorrido por todos, a partir de práticas pedagógicas inovadoras, projetos educacionais atrelados ao currículo escolar de forma transdisciplinar, diálogos, parcerias e intercâmbios entre os países e todos os envolvidos na construção de um mundo melhor e sustentável.

Contudo, mesmo com toda a elaboração e dissipação das propostas da ECG faz-se necessário de antemão, já que envolve a todos os sujeitos, o reconhecimento, no que diz respeito ao conceito do exercício da cidadania, agora inerente às pessoas com deficiências, pois neste sentido, os “direitos humanos reconstruíram a dignidade de grupos discriminados ao

² O *Clearinghouse* é uma parte do programa da Unesco sobre 'salvaguarda do patrimônio cultural intangível na educação formal e não formal' que atende a um público multidisciplinar e multissetorial de partes interessadas e inclui contribuições dos Setores de Cultura e Educação da Unesco, escritórios de campo e institutos de educação. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/about-01047>

implementarem condições para o exercício da cidadania, estabelecendo o respeito às diferenças e o reconhecimento de uma sociedade multicultural” (COSTA; FERNANDES, 2018, p. 202).

Desta maneira, no que tange ao contexto educacional quanto aos indivíduos com deficiências, o sistema brasileiro encontra-se adequando e aprimorando seus programas de governo com políticas públicas que visam atender seus alunos com vistas à premissa da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 6º sobre o direito à educação como direito social, reconhecendo ainda no artigo 205 como um direito de todos e dever do Estado e da família que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

Portanto, para contextualizar os avanços e conquistas do sistema educativo, a partir de uma educação para a cidadania global, explanada no guia da Unesco (2015, 2016a, 2016b), o olhar deste artigo se valerá de uma breve contextualização à modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com ênfase aos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas regulares apresentados na primeira seção.

Na segunda seção, a partir da criação da lei nº 12.764/12 a qual dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), algumas questões serão refletidas como norte para o entendimento quanto às políticas públicas que garantam cidadania e a inclusão dos alunos com o TEA, quanto ao acesso e participação em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola para esses estudantes, haja vista que, “trilhar caminhos que busquem elucidar possíveis direções para pessoas com espectro do autismo é um desafio constante para as políticas públicas brasileiras” (MELLO; HO; DIAS; ANDRADE, 2013, p. 09).

Por fim, atrelado ainda na segunda seção será discorrido sobre os pressupostos e elaboração da Educação para Cidadania Global (ECG), a qual prevê “desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade” (UNESCO, 2015, p. 16), a agenda 2030, quanto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), frente ao de número quatro, o qual propõe a Educação de Qualidade ao “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada deu-se por meio da revisão bibliográfica que é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”

(GIL, 2002, p.44) principalmente pela Unesco (2015, 2016a, 2016b), dada sua relevância e liderança no cenário educacional mundial e por estar atrelada às Nações Unidas como uma agência especializada nesse setor, a qual se fez imprescindível no aprofundamento teórico sobre o tema, pois a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45).

Utilizou-se também para complemento do estudo, referências de legislações e diretrizes que regem a educação brasileira e que amparam a modalidade da Educação Especial e os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2009, 2012), bem como autores que versam sobre essa temática, como Mantoan (2003), Mello et al (2013) Reimers (2021) e outros.

1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA ESCOLA REGULAR COMUM AO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (AEE).

Ao se contextualizar, cronologicamente, as primeiras construções de políticas públicas educacionais brasileiras, tem-se como referência o ano de 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), voltado para temas inerentes ao ensino. Em 1932, com os avanços da industrialização, houve o marco na educação brasileira com o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual professores da época debatiam para que o sistema educativo fosse repensado e reconfigurado, de acordo com as ideologias americanas da escola nova proposto por Dewey, voltada para uma educação pública, gratuita e obrigatória, atendendo a todos, sem distinção de classes sociais (MEC, *online*).

Em 1961, cria-se a lei nº. 74.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) integrando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente nas escolas regulares de ensino e em 1971, valida-se a lei nº. 5.692/71, como a nova a LDBN e considera “o ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (MEC, 2008, p.07), ou seja, esses estudantes com necessidades especiais passam a frequentar apenas as escolas especiais, uma vez que o sistema educacional de ensino exima o atendimento a esse público.

A partir do ano de 1988 com a criação da Constituição da República Federativa Brasileira, passa-se a vigorar uma política de acesso universal da educação, prevista no artigo

205 ao dispor que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ao passo que, o Estado, deva garantir a efetivação desses direitos, mediante o artigo 206, considerando que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

As políticas nacionais da educação foram se desbravando e se aprimorando de acordo com as necessidades de cada época, e assim, ao se partir para a garantia de melhores condições na oferta e qualidade do ensino, previsto nas leis, da mesma forma, a Constituição Federal, ampara também o direito à dignidade humana em seu artigo 3º, inciso IV, dispondo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), assim, as pessoas com deficiências estão incluídas dentro deste contexto humanizador e democrático, logo, a escola, também está inserida nestes direitos universais.

No que concerne a inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar, tem-se a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que em seu artigo 58, entende “por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Neste mesmo pensamento, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, determina que sejam feitas adequações necessárias que garantam o direito ao acesso da educação inclusiva, destinando essa responsabilidade aos estados, descrito em seu artigo 24.2, previsto também no decreto nº 6.949/2009 que:

Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Atualmente, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, válido durante dez anos contados a partir de sua publicação no diário oficial da república, apresenta as novas metas que o sistema educacional intenta alcançar, bem como aponta às estratégias das políticas públicas de educação no país, em colaboração dos estados e municípios para a expansão descrita na sua meta quatro, ao:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014).

Desta maneira, as pessoas com deficiências também estão, ainda que tardiamente, sendo amparadas e inseridas nas políticas públicas nacionais, principalmente as de educação, as quais foram elaboradas e pensadas a partir de lutas árduas das próprias famílias que exigiam a assistência e o respaldo desse grupo dentro da sociedade, como cidadãos que merecem serem tratados com respeito e com igualdade ao acesso dos bens civis que os cabe, uma vez que, “a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política” (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Nesta perspectiva, as famílias são as responsáveis pelas maiores articulações do como se fazer políticas inclusivas para o atendimento das crianças e adolescentes nas salas regulares comum, bem como a inserção do apoio especializado no acompanhamento dos casos que precisam ser assistidos individualmente, tanto no ambiente escolar, com as salas de atendimento educacional especializado (AEE) ou nas instituições especializadas que oferecem esse apoio e serviço, portanto, essas conquistas foram “resultados das lutas não apenas dos políticos, mas sim de uma sociedade que está cansada de batalhar pelos mesmos paradigmas, que são impostos pelo preconceito e pela falta de informação” (OLIVEIRA; LOPES, 2020, p. 03).

Quanto ao atendimento especializado, há o amparo legal nas esferas públicas, da Constituição Brasileira perpassadas pelas demais, até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de nº 13.146/15 (LBI), a qual idealiza em seu artigo 27 que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento

possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, a educação, então, está envolvida na criação de políticas públicas tendo o Estado como o representante legal e direto para criá-las e executá-las, de forma a atender as necessidades da sociedade, assim, todos esses avanços e conquistas “advém de um histórico e de reformas significativas, e que a cada nova política que se emana, o objetivo é enfrentar os déficits e suprir as lacunas que surgem nos serviços públicos” (OLIVEIRA; LOPES, 2020, p. 10).

OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL (ECG) E A AGENDA 2030: UM NOVO PARADIGMA ÀS ESCOLAS E AOS ALUNOS COM TEA

O ano de 2012 é tido como um marco imprescindível das lutas e conquistas às pessoas que possuem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que, por meio da lei nº 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), concede legalmente o amparo e proteção para esse grupo, respaldando não apenas o âmbito educacional, com o direito de uma educação inclusiva, em uma escola regular comum, com plena igualdade de se desenvolver e aprender, mas em outras esferas públicas, abordadas no:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; IV - (VETADO); V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente); VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações; VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2012).

Contudo, nota-se que, o fato de se ter políticas públicas específicas e bem elaboradas para a inclusão em escola regular, em especial aos alunos com TEA, não descaracteriza, o fato de que, se faça uma transformação no sistema educativo como um todo, desde as adequações de estruturas físicas e materiais, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), com práticas pedagógicas diferenciadas e, principalmente, na capacitação dos professores no atendimento desses alunos, os quais uma parcela, ainda, encontra-se com “carência da reflexão prático teórica nos momentos formativos destes professores, ou ainda, a pouca clareza da importância teórica na construção de suas práticas” (OLIVEIRA; LOPES, 2020, p 11).

Na perspectiva de desenvolvimento das habilidades e competências do aluno com TEA de modo abrangente e intensivo para além do ensino regular, está descrito na lei 9394/96, de Diretrizes e Base Nacional (LDBN) na seção V, da modalidade de Educação Especial, em seu parágrafo único que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (LDBN, 1996), ou seja, é oferecido também o contraturno como complemento do ensino regular.

Assim, algumas questões tornam-se norteadoras e imprescindíveis para a reflexão quanto ao atendimento na modalidade da Educação Especial, com vistas à criação de propostas de políticas e agendas educacionais que considerem realmente as diferenças na escola, as quais não deve se limitar “em meramente assegurar a sobrevivência física ao indivíduo, mas sim em promover condições materiais que garantam uma vida digna” (COSTA; FERNADES, 2018, p. 200). Entretanto, há falhas no próprio sistema educativo e político, na capacitação dos profissionais, na falta de orientação aos pais quanto aos seus direitos e no próprio atendimento dos alunos com TEA, relevando sua abrangência, em prol de suas peculiaridades ou seja, há uma “crise de serviços - de competência técnica e profissional - agravada pela falta de políticas públicas que garantam a segurança e os direitos tanto dos indivíduos atendidos, como das organizações que prestam serviços a esses indivíduos” (MELLO et al, 2013, p. 96). Portanto:

Não se pode falar, portanto, em dignidade, se não houver respeito pela vida humana, se não for observado o bem-estar físico e moral, se as condições mínimas de acesso à saúde e à educação para um desenvolvimento digno do indivíduo não forem asseguradas; se a liberdade e a igualdade forem desrespeitadas e os direitos fundamentais forem violados (COSTA; FERNDANDES, 2018, p. 204)

Desta forma se há legislações que amparam todo o sistema de inclusão, bem como políticas e agendas educacionais de órgãos competentes que se reformulam com vieses que garantem uma educação de qualidade para todos, o que não caracteriza, simplesmente, integrar o aluno na sala de aula, colocá-lo em uma carteira e pressupor que ele esteja em uma educação inclusiva e apto para o entendimento e o pertencimento a uma sociedade justa, cidadã, inclusiva e sustentável, se o próprio estudante se depara com seus direitos violados.

Contudo, diante do contexto atual, a Organização das Nações Unidas (ONU) por ter notória referência no cenário educacional mundial, quanto aos seus propósitos para alcançar a qualidade de uma Educação Para Todos (EPT) reafirmado no Acordo de Mascate (UNESCO, 2015) que seja justa, igualitária e inclusiva e que se faz complementada com agendas que visam garantir e atingir os objetivos propostos a médio e longo prazo, os quais foram alavancados principalmente em 2012, com a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, (*Global Education First Initiative- GEFI*), tendo a cidadania global como uma das três prioridades da educação.

Assim, a Educação para Cidadania Global (ECG), foi elaborada a partir de três grandes encontros que ocorrem no ano de 2013 com a Consulta Técnica sobre Educação para a Cidadania Global e também o Primeiro Fórum em 2013 sobre Educação para Cidadania Global e o Segundo Fórum em 2015, ambos realizados pela Unesco (UNESCO, 2016a, p. 11). A Educação para Cidadania Global (ECG), torna-se um guia elaborado a partir dos resultados desses encontros e que passa ser disseminado não apenas nos espaços formais, como as escolas, pois pode estar atrelado a “uma matéria existente (como educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura) ou como uma matéria independente”, mas para outros ambientes e espaço, pois a “[...] aprendizagem informal quanto a não formal têm grande potencial para reforçar a prática da ECG (UNESCO, 2015, p. 16).

Desta maneira, nota-se que há um interesse maior pela cidadania global voltada à educação, por meio de seu impacto nas políticas, como nos currículos, no ensino e na aprendizagem dos estudantes, porém, há uma inquietação em considerar se a ECG promoverá “resultados comunitários globais ou apenas resultados individuais. A primeira posição destaca aspectos com os quais a ECG pode contribuir para o mundo, já a segunda, enfoca aquilo que pode ser feito para equipar indivíduos com habilidades do século XXI” (UNESCO, 2015, p. 19). Neste contexto, de acordo Reimers (2021):

A educação para a cidadania global não deve ser vista como um acréscimo, um complemento, uma aspiração adicional a ser inserida em um currículo existente



já extenso ou empoderando professores para construir um mundo melhor para ganhar seu próprio selo na escola. Em vez disso, a educação global pode ser uma força integradora de todo o currículo, ajudando a reunir o que atualmente são compartimentos estanques no currículo, a fornecer coerência e a tornar visível para os alunos que aquilo que eles aprendem na escola realmente importa para o seu futuro (REIMERS, 2021, p. 15-16).

Com isso, a Educação para a Cidadania Global, aborda três grandes dimensões conceituais que consideram a base cognitiva como forma de aquisição a novos conhecimentos e pensamentos críticos, a comportamental inerente aos posicionamentos para um mundo sustentável global e a socioemocional a partir do “sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (UNESCO, 2016a, p. 15).

Neste sentido, tem-se também os dezessete Objetivos do Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), elencados na agenda 2030, frente a Declaração de Incheon, os quais fazem parte de uma agenda para ser cumprida até o ano de 2030 e que dentre os objetivos apresentados, destaca-se o de número quatro, Educação de Qualidade, o qual se volta especificamente a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, com uma “visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (ONU, 2015, p.01).

Tratando-se de inclusão e igualdade de acesso a uma educação de qualidade, os alunos com deficiências, em especial aos que têm o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tratados como público específico neste artigo, serão reconhecidos à luz das propostas das agendas educacionais que vigoram, como abordam os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma vez que “[...] nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos [...]” (ONU, 2015, p.02).

Assim considera-se relevante para o atendimento de qualidade e acessível desses estudantes, citar a falta de estruturas tanto política, profissional, técnica e arquitetônica nas escolas regulares, ao passo que há o comprometimento enaltecido no item 4.a de “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2021, *online*).

Entretanto, para que a implementação da Agenda 2030 e seus objetivos ocorram, torna-se imprescindível que haja a colaboração e cooperação dos governos, por meio de políticas e

planejamentos que se estruturam de forma consolidada e transparente apresentadas em contextos regionais, nacionais e internacionais que se apoiem, pois:

[...]a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas (ONU, 2015, p. 03).

Assim, frente ao que se apresentou sobre o guia da ECG e em consonância com agenda 2030, quanto ao objetivo quarto, a ser atingido para uma transformação tanto sustentável como humana, tem-se então, o entendimento de uma “agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2016b, p. 09), pois até o ano de 2030, espera-se que todos os alunos, inclusive os da Educação Especial, como os que tem o TEA, possam reconhecer e vivenciar verdadeiramente uma educação cidadã e global, com valores que perpassem para além do currículo e que “alimentam um contexto de escola/sala de aula respeitosa, inclusiva e interativa” e que tenha o “professor em primeiro plano como um modelo (por exemplo, atualizado em termos dos acontecimentos presentes, de envolvimento comunitário e da prática de padrões ambientais e de equidade)” (UNESCO, 2015, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da breve explanação acerca dos estudos sobre o entendimento das políticas educacionais inclusivas e no atendimento do aluno com TEA no sistema regular de ensino, assim como as bases do guia de orientação da Educação para Cidadania Global (ECG), atrelado ao ODS de número quatro, da agenda 2030, nota-se uma contrariedade no que se prescreve aos propósitos e metas a serem alcançados nos prazos estabelecidos, uma vez que mesmo com tantos eventos, fóruns e convenções que se especializam e fundamentam uma educação de qualidade para todos (EPT), desde o ano de 2000, as agendas não conseguem atingir com o previsto, estendendo ano a ano a dilatação dessas metas.

O serviço oferecido no setor educacional ainda é fraco, com falhas no atendimento, principalmente aos alunos com deficiências, como aos que têm o TEA, logo, como propor o exercício e preparo para uma Educação para a Cidadania Global de qualidade e para todos, se é necessário, *a priori*, ter condições que garantam a qualidade do ensino nas salas regulares na perspectiva inclusiva, para assim, se possa ter [...] mudanças necessárias nas políticas de

educação e concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás” (ONU, 2015, p.02).

Contudo, espera-se que a EGC bem como a Agenda 2030, iniciada em 1 de janeiro de 2016 até 2030, tenha uma mudança de olhar para o futuro dos nossos alunos e que a educação inclusiva e equitativa assim proposta, seja real e com resultados promissores quanto a sua transformação, agora global, pois apesar de todos os desafios e incertezas que a nossa educação se depara e enfrenta, que esse novo ideal de educação, se torne uma alternativa eficiente na (re)construção das nossas esperanças e sonhos de uma educação de qualidade a todos, em especial, aos alunos com deficiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 01 mai 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

COSTA, M; FERNANDES, P. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 195-229, 2018. DOI:[10.5433/1980-511X.2018v13n2p195](https://doi.org/10.5433/1980-511X.2018v13n2p195).

ESTRATÉGIA ODS. Onde estão os indicadores que acompanham os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável? 2016. Disponível em: <https://www.estrategiaods.org.br/onde-estao-os-indicadores-que-acompanham-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acessado em: 16 jul. 2021.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, M. T. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. *A evolução da educação brasileira*. Portal. (online). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> . Acessado em: 27 mai. 2021.

MEC. *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. MEC: Brasília, 2008.

MELLO, A. M. et al. *Retratos do autismo no Brasil*. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013. 174 p.

OLIVEIRA, C; LOPES, C. N. Educação inclusiva: as políticas públicas educacionais. *Revista Científica Educ@ção*. 2020. <https://doi.org/10.46616/rce.v3i6.84>

ONU. Organização das Nações Unidas. Protocolo Facultativo à *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. 2021. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=4> . Acessado em: 15 set. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Marco da Educação 2030*: Declaração de Incheon: Coréia do Sul: Unesco, 2015.

REIMERS. F. *Educar os estudantes para melhorar o mundo*. Trad. Carlos Palácios e Wagner Silveira Rezende. Apoio CAEd- UFJF, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349413034_educar_os_estudantes_para_melhorar_o_mundo. Acessado em: 10 set. 2021.

UNESCO. *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 8 set. 2021.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Unesco, 2016a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>. Acesso em: 8 set. 2021.

UNESCO. *Educação 2030*: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. [S. l.]: UNESCO, 2016b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 9 set. 2021.