UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - *CAMPUS* CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA CACIA FACHIN SCRAMIM

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: REGIMES DE (IN)VISIBILIDADE SOBRE OS ESTUDANTES COM TPA E O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

CHAPECÓ

2026

RITA CACIA FACHIN SCRAMIM

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR : REGIMES DE (IN)VISIBILIDADE SOBRE OS ESTUDANTES COM TPA E O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Trabalho de conclusão de pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestrado.

Orientadora: Profª. Drª. Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2026

RITA CACIA FACHIN SCRAMIM

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: REGIMES DE (IN)VISIBILIDADE SOBRE OS ESTUDANTES COM TPA E O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 01/09/2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
PATRICIA GRAFF
Data: 01/09/2026 12:56:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Patrícia Gräff – UFFS
Orientadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN
Data: 02/09/2026 09:18:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Sandra Simone Hopner Pierozan – UFFS
Avaliadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
RAQUEL FROHLICH
Data: 01/09/2026 15:07:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Raquel Fröhlich – UDESC
Avaliadora

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus pela dádiva da vida, pela força que me sustenta todos os dias para continuar, mesmo após um dia exaustivo de trabalho, minha fé serve como incentivo que me permite viver tudo isso e, mesmo com muitos desafios, poder seguir em frente a esse desejo de ser mestre, algo necessário para minha profissão.

À minha família, meu esposo Amilton, minhas filhas Emanuely e Alicia. Vocês são minha rede de apoio, meu propósito diário. Eu agradeço pelo amor, apoio, compreensão. Cada conquista alcançada ao longo desta trajetória carrega um pouco de vocês. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei.

À minha orientadora Profª. Drª. Patrícia Gräff, expresso minha sincera gratidão por trilhar comigo esse caminho do conhecimento, me trazendo ao foco sempre que eu desviei, me orientando sempre que perdi o rumo. Pela dedicação, pela paciência em doses elevadas, pelas leituras atentas em cada compartilhamento das novas escritas, por tantas contribuições fundamentais para a construção desta pesquisa, por ser a pessoa mais inclusiva que conheço, por se preocupar tanto com o próximo, ter esse olhar crítico que transcende qualquer conhecimento. Sua orientação apresentada de uma maneira tão leve, tão simples de compreender leituras tão difíceis, mas que foi essencial para meu crescimento acadêmico e pessoal, aprendi muito com você até mesmo acreditar em mim.

Agradeço ao grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIn) e ao grupo de orientação coletiva, pelas as tardes de orientações entre orientadora e mestrandas da mesma linha de pesquisa. Nossas trocas de leituras e entendimentos tornaram os textos mais compreensíveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos, questionamentos e contribuições que marcaram minha formação e enriqueceram este trabalho. Agradeço aos colegas, aos que se tornaram amigos que encontrei no meio universitário. Quantas trocas, companheirismos, escritas, momentos compartilhados que marcaram minha história. Cada encontro deixou marcas importantes e tornou essa caminhada mais leve e significativa. Também à todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

Para finalizar eu agradeço à educação pública e de qualidade, que me permitiu evoluir e chegar até aqui, através da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tenho muito orgulho e um carinho imenso de ter podido estudar nessa instituição. Agradeço pela

oportunidade de estar nesse ambiente de reflexão e por todos os conhecimentos construídos. Esse privilégio transformou meu olhar para compreender as situações e a educação. E que minha Dissertação contribua para construção de uma educação com equidade, que seja inclusiva e vista por políticas comprometidas com a dignidade de todos, porque cada vida importa.

Muito obrigada.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo, que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar todas as pessoas, os gestos, os atos, conforme esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e o primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (Foucault, 2008b, p. 75).

RESUMO

Esta Dissertação problematiza como as políticas de inclusão escolar produzem regimes de (in)visibilidade em relação aos estudantes com TPA, sobretudo por meio das ausências normativas, dos critérios de reconhecimento e das formas pelas quais determinados sujeitos são contemplados ou não pelas políticas educacionais. Embora o TPA seja tradicionalmente situado no campo da Saúde, suas manifestações produzem importantes repercussões sobre os processos de ensino, aprendizagem e participação escolar, o que justifica sua problematização no campo da Educação. O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender os regimes de (in)visibilidade acionados no interior das políticas educacionais brasileiras, que constituem e posicionam o Transtorno do Processamento Auditivo como um objeto de (des)investimento pela educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, fundamentada na perspectiva pós-crítica e em diálogo com Michel Foucault. O corpus analítico é composto por políticas educacionais, legislações, documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas ao TPA. A análise foi organizada a partir de quatro focos analíticos que emergiram da superfície de análise: a) os sentidos produzidos em pela expressão "educação para todos"; b) os sentidos atribuídos à equidade nas políticas educacionais; c) os processos de nomeação e classificação dos sujeitos da Educação Especial, e; d) a produção de regimes de (in)visibilidade que definem quais condições de existência são reconhecidas pelas políticas educacionais. Esses focos permitiram compreender que o discurso da universalização do direito à educação convive com mecanismos que selecionam os sujeitos reconhecidos pelas políticas de inclusão. Embora os documentos reafirmem princípios como educação para todos, inclusão e equidade, o reconhecimento das diferenças ocorre de forma seletiva, delimitando os públicos contemplados pelas políticas e deixando determinadas condições de existência à margem dos processos de escolarização. Entre elas, o TPA permanece praticamente ausente das políticas educacionais, evidenciando que a inclusão opera por critérios de reconhecimento, atravessados por processos de normalização, produzindo diferentes regimes de visibilidade e invisibilidade.

Palavras-chave: Normalidade; Educação comum; Equidade; Inclusão e Governamento.

ABSTRACT

This dissertation examines how school inclusion policies generate regimes of (in)visibility regarding students with Auditory Processing Disorder (APD), particularly through normative absences, criteria for recognition, and the ways in which certain individuals are or are not addressed by educational policies. Although APD is traditionally situated within the field of health, its manifestations have significant repercussions on teaching, learning, and school participation processes, thereby justifying its analysis within the field of education. This is a qualitative study based on document and literature analysis, grounded in a post-critical perspective and engaging with the work of Michel Foucault. The analytical corpus comprises educational policies, legislation, regulatory documents, and academic literature related to APD. The analysis was organized around four focal points that emerged from the material: a) the meanings generated by the expression "education for all"; b) the meanings attributed to equity in educational policies; c) the processes of naming and classifying special education subjects; and d) the production of regimes of (in)visibility that define which conditions of existence are recognized by educational policies. These focal points reveal that the discourse of universalizing the right to education coexists with mechanisms that select the subjects recognized by inclusion policies. While documents reaffirm principles such as education for all, inclusion, and equity, the recognition of differences occurs selectively; this delimits the target audiences of these policies and leaves certain conditions of existence on the margins of schooling processes. APD, in particular, remains virtually absent from educational policies, demonstrating that inclusion operates based on recognition criteria shaped by processes of normalization that produce distinct regimes of visibility and invisibility.

Keywords: Normality; Mainstream education; Equity; Inclusion and Governmentality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas (teses e dissertações).....24
Quadro 2 – Documentos selecionados para análise……..27
Quadro 3 – Tipos de nomeações……...56
Quadro 4 – Educação para todos……...72
Quadro 5 – Equidade…….77
Quadro 6 –Significado de equidade e igualdade.....80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASHA – American Speech-Language-Hl Especializado

EIA – Encontro Internacional de Ouvidoearing Association

ANS – Agência Nacional de Saúde Suplementar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Leis de Bases e Diretrizes

ONU – Organização das nações Unidas

PAC – Processamento Auditivo Central

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

PNS – Pesquisa Nacional de Saúde

SASE – Secretaria de Articulação com Sistema de Ensino

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretaria de Estado de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TPA – Transtorno do Processamento auditivo

TPAC – Transtorno do Processamento Auditivo Central

UCB – Universidade Católica de Brasília

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESCO – significa Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade nove de julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....13
2. METODOLOGIA.....19
3. PEQUENOS MOVIMENTOS QUE PRODUZEM A INCLUSÃO.....32
4. ENTRE A NORMA E O DESVIO: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO "TRANSTORNO".....52
5. ENTRE O "TODOS" E O INVISÍVEL: REGIMES DE (IN)VISIBILIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....64
5.1 QUEM SÃO TODOS? ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DA NORMALIDADE.....74
5.2 EQUIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ENTRE OS SENTIDOS DO RECONHECIMENTO.....80
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....90
REFERÊNCIAS.....92

1. INTRODUÇÃO

> A educação inclusiva é fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008, s/p).

A inclusão, enquanto princípio e direito, pressupõe a garantia de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes, demandando da escola e do sistema educacional a capacidade de reconhecer e responder às diversas necessidades que se manifestam em sala de aula (Brasil, 2025). Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2006) destaca que a inclusão não pode se limitar somente à presença física dos sujeitos dentro da escola, mas ainda implica em reconhecer as diferenças como constitutivas da vida social e problematizar as normas que determinam quem pertence ou não ao espaço escolar. Assim, incluir significa se atentar para os mecanismos que produzem a exclusão, promovendo uma escola que se reinventa diante da diversidade.

Nesse contexto, o presente Dissertação tem como foco a educação inclusiva e os desafios enfrentados no reconhecimento do Transtorno do Processamento Auditivo (TPA). O foco de investigação recai sobre as políticas de inclusão para estudantes com TPA, cujas dificuldades frequentemente passam despercebidas ao longo dos processos de escolarização ou mesmo se confundem com outras especificidades. Esse cenário realça a necessidade de um olhar atento da escola e de um debate sobre as políticas e estratégias que favoreçam não apenas a inclusão, mas a justiça educacional para esses alunos.

O interesse pelo tema emerge de uma experiência pessoal. Tenho uma filha de 13 anos chamada Alicia, e desde muito pequena recebo queixas de seus professores. Certa vez, fui convocada para uma reunião na escola e aproveitei para questionar a professora sobre o desempenho da minha filha, já que eu a considerava bastante ativa, mas dentro da normalidade. Para minha surpresa, a professora me contou que, em vinte anos de carreira, nunca havia se deparado com uma criança que apresentasse características semelhantes às dela. Quando perguntei quais eram essas características, ela descreveu que minha filha não parava um minuto: andava por baixo das carteiras, subia nas mesas e, ao ser chamada à atenção, parecia ignorar os pedidos, o que acabava desviando a atenção da turma.

Ao final do ano letivo, quando minha filha já tinha três anos, eu e meu esposo decidimos transferi-la para outra escola. Optamos por uma escola municipal onde nossa filha primogênita havia estudado durante a pré-escola, o que nos dava confiança, pois conhecíamos

as professoras e a direção. No entanto, logo nos primeiros meses, fomos convocados para uma reunião. A professora e a gestora relataram que Alicia apresentava uma total perda de atenção, especialmente quando havia objetos que despertavam seu interesse, como os adornos de um coleguinha, tiaras, anéis e pulseiras. Qualquer estímulo visual desse tipo fazia com que ela deixasse de produzir qualquer atividade.

Nesse período, minha família e eu nos mudamos para outra cidade devido a questões de trabalho e matriculamos a Alicia em uma escola lúdica, uma escolha que se revelou acertada. Durante dois anos, não recebemos reclamações sobre seu desempenho, e ela se desenvolveu de maneira satisfatória. Após esses dois anos, retornamos à cidade anterior e a matriculamos em uma escola particular de Ensino Fundamental. Embora ela estivesse acompanhando as aulas, começou a apresentar algumas dificuldades. Em 2018, a professora dela sugeriu que realizássemos um exame de Processamento Auditivo, pois havia percebido indícios de que suas dificuldades poderiam estar relacionadas a uma alteração auditiva. Fizemos o exame pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e o resultado confirmou a presença de uma alteração nominada na literatura médica como Transtorno do Processamento Auditivo Central, o que afetava sua capacidade de interpretar as informações recebidas. O exame indicou um grau severo da condição. Encaminhei a solicitação para um treinamento auditivo acústico pelo SUS, mas, infelizmente, nesse mesmo período, as instituições suspenderam muitos atendimentos devido à pandemia de COVID-19. Além disso, Alicia desenvolveu um quadro de asma, o que a levou a acompanhar as aulas remotamente por dois anos. Durante esse tempo, minha filha mais velha e eu nos dedicamos a acompanhar sua evolução em casa.

Após receber o resultado do exame de Processamento Auditivo, consultei uma neuropsicóloga, que elaborou um laudo indicando que, além do TPA, minha filha também apresentava Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Quando ela retornou às aulas, enfrentou uma série de dificuldades, resultando em notas baixas. Essas dificuldades não se restringiam apenas à resolução das atividades propostas, mas também se manifestavam na socialização com os colegas. Diante dessa situação, e seguindo a sugestão da escola, optamos por um segundo professor[1] para acompanhá-la. A sala já contava com um professor que trabalhava com uma criança com Síndrome de Down, e me pareceu que a presença de um segundo educador poderia favorecer o desenvolvimento dela. Acreditei que a supervisão contínua desse professor ajudaria a esclarecer suas dúvidas e a proporcionar um

[1] A função do segundo professor na Educação Especial é regulamentada no Estado de Santa Catarina, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial (2006), da Resolução CEE/SC nº 112/2006 e da Resolução CEE/SC nº 100/2016.

ambiente mais favorável à aprendizagem. Com a atuação do segundo professor ao lado dela, percebi que as outras crianças começaram a excluí-la, acreditando que ela possuía deficiências. Inicialmente, acreditei que a supervisão contínua desse professor ajudaria a esclarecer suas dúvidas e a proporcionar um ambiente mais favorável à aprendizagem. No entanto, percebo hoje que essa decisão também foi atravessada por uma suposição precoce, a de que a criança apresentava alguma deficiência. Essa hipótese, ainda que não confirmada, guiou minhas ações e acabou por marcar a criança como diferente aos olhos dos demais, o que, infelizmente, contribuiu para sua exclusão social, talvez isso se deva a uma compreensão amplamente disseminada sobre a deficiência como uma condição corporal que dificulta ou impede que certos corpos circulem socialmente, possam estabelecer relações com os outros e aprendam. Essa situação evidencia como, muitas vezes, o olhar pedagógico pode ser atravessado por uma lógica que busca enquadrar comportamentos ou ritmos de aprendizagem tidos como fora do padrão, como sinais de deficiência. Pagni (2023) discute os conceitos de normalização dos corpos, que são padrões impostos pela sociedade, criando uma distinção entre o que é considerado normal e o que é visto como anormal. Essa normatividade busca uma padronização, e quem não se encaixa nesses padrões acaba sendo rotulado como *anormal*.

> O meio é frequentemente compreendido como um dado puramente físico, ignorando suas dimensões biológicas e sociais que moldam e influenciam o desenvolvimento dos sujeitos. Tal perspectiva limitada obscurece a complexidade das interações que envolvem o ambiente, as condições de vida, as relações sociais e os processos de saúde e subjetivação (Pagni, 2023, p. 242).

No caso da Alicia, a situação em que ela se encontrava, devido ao Transtorno de Processamento Auditivo (TPA), resultou em um isolamento progressivo. Ela começou a passar os intervalos sozinha, sentada em uma escada em um andar da escola. Foi durante uma conversa, em que perguntei o que ela fazia e com quem brincava nos intervalos, que pude descobrir essa realidade.

O treinamento auditivo para Alicia, em cabines acústicas, começou em 2021, sendo custeado por recursos próprios, mas trouxe pouco ou quase nenhum resultado. Quando mudamos de cidade, tive mais opções de escolha e encontrei profissionais mais especializados. Foi nesse contexto que conheci uma especialista em TPA e TDAH, que, em poucas sessões, conseguiu normalizar a condição de TPA da Alicia. A partir desse ponto, tudo mudou para melhor. No entanto, é importante refletir sobre o impacto do período em que ela

não recebeu o tratamento adequado. Alicia sofreu uma defasagem na aprendizagem que, embora corrigível, destaca a gravidade da condição. Se não tratado, o TPA pode causar danos irreparáveis ao desenvolvimento da criança. Além disso, a demora no atendimento na área da Saúde afetou significativamente um período crucial da vida dela. Faço essa reflexão me perguntando: se eu não tivesse investido em terapias, como estaria o desenvolvimento escolar dela hoje? E como ficam as crianças que não têm condições financeiras para pagar por esse apoio? Como seria o impacto desse período de defasagem para elas? Além disso, penso na necessidade de uma formação adequada para identificar e conduzir os processos pedagógicos de forma favorável à condição de cada criança, e no envolvimento de outros profissionais, junto à família, para garantir os estímulos necessários, também fora do ambiente escolar.

Diante da situação que Alicia enfrentava, emergiu meu interesse pelo tema. Durante minha graduação em Pedagogia, decidi iniciar minhas pesquisas nesse contexto, o que resultou na produção de um artigo publicado em 2024[2]. Atualmente, no mestrado, continuo a aprofundar essa investigação, com ênfase no Transtorno de Processamento Auditivo (TPA), mas também expandindo minha análise. Ao longo daquela pesquisa, não apenas explorei os conceitos, intervenções e consequências do TPA, mas também percebi o quanto o conhecimento sobre o tema é limitado, especialmente no contexto educacional, que era o foco principal de minha pesquisa. O percurso traçado na pesquisa me possibilitou compreender que se trata de uma alteração do Sistema Nervoso Central, que dificulta a compreensão das informações recebidas pelo indivíduo, a partir do canal auditivo. Essa condição não é considerada um transtorno de aprendizagem, mas pode produzir efeitos importantes sobre os processos de aprender e socializar. As características são mais perceptíveis em crianças em idade escolar.

Para American Speech-Language-Hearing Association ASHA (2005), o TPA é a dificuldade que o indivíduo tem para processar e compreender as informações auditivas que recebe, mesmo que faça o uso do aparelho auditivo e sua audição esteja dentro da faixa considerada normal. Além disso, de acordo com dados da ASHA (2005), cerca de 20% da população, incluindo crianças, jovens e adultos, têm TPA, indicando uma prevalência importante. Na pesquisa que realizei anteriormente, através de uma seleção de materiais produzidos por vários autores, me chamaram a atenção os dados apresentados pela ASHA (2005), indicando um elevado índice de 20% da população com TPA. No entanto, na

[2] SCRAMIM, Rita Cácia Fachin; GRAFF, Patrícia. O Transtorno do Processamento Auditivo: entre políticas educacionais e práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, *[S. l.]*, v. 29, 2024. DOI: 10.24220/2318-0870v29a2024e7967.

sociedade existem muitas crianças com o TPA que não foram identificadas, enquanto outras já foram diagnosticadas ou têm laudos médicos concluídos. Em uma pesquisa de campo realizada por mim e minha orientadora no município de Chapecó, no oeste catarinense, foi identificado que, nas escolas da rede estadual, havia apenas uma matrícula que identificava o estudante com TPA, o que nos leva a inferir que,

> a sua presença na escola permanece invisibilizada no quantitativo de matrículas escolares, como se pode perceber no município de Chapecó/SC que, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica, no ano de 2021 contou com 23.991 matrículas no Ensino Fundamental, somadas entre as redes estadual e municipal (Brasil, 2021). Desse quantitativo, somente a rede estadual apresentou uma matrícula de estudante com TPA e a rede municipal, além de não apresentar matrícula, mostrou completo desconhecimento sobre essa condição, nas respostas aos e-mails enviados (Scramim; Graff, 2024, p. 6).

Esse dado evidencia a urgência de formação continuada sobre essa temática no contexto educacional. Diante dos argumentos e desafios ainda enfrentados no processo de inclusão educacional, especialmente no que diz respeito à garantia dos direitos desses alunos, a questão inicial, que orientou a primeira parte dessa pesquisa é:

Como as políticas educacionais têm regulamentado os processos de escolarização de estudantes com Transtorno do Processamento Auditivo (TPA)?

A partir da análise de documentos legais, como decretos, leis e diretrizes que orientam a educação em nosso país, em busca de indicações que pudessem direcionar os processos de escolarização de estudantes com TPA, além da análise dos grupos populacionais descritos no censo da educação, me deparei com a ausência do objeto de pesquisa nas orientações que conformam a educação formal brasileira, o que impulsionou as buscas em uma nova direção. A partir desse primeiro achado, me senti em meio a um deslocamento de direção, pois a ausência do TPA nas políticas educacionais passou a constituir uma lacuna a ser preenchida e um novo elemento a ser problematizado. Assim, a pergunta inicial não se mostrou suficiente para a produção da Dissertação. Nesse caminho, mais do que identificar como as políticas regulamentavam a escolarização de estudantes com TPA, tornou-se, então, necessário interrogar como determinados sujeitos e condições de existência são (in)visibilizados, reconhecidos ou permanecem às margens das políticas educacionais. A partir desse primeiro achado, passei a perguntar:

Como as políticas educacionais operam regimes de (in)visibilidade de determinadas condições de existência como o Transtorno do Processamento Auditivo?

Nessa direção, o processo investigativo foi orientado pelo **objetivo geral:** compreender os regimes de (in)visibilidade acionados no interior das políticas educacionais brasileiras, que constituem e posicionam o Transtorno do Processamento Auditivo como um objeto de (des)investimento pela educação.

O objetivo geral é desdobrado em três objetivos específicos: **a)** compreender as tramas teóricas que produzem o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) na literatura acadêmica, especialmente nas Teses e Dissertações; **b)** analisar como as políticas educacionais regulamentam a universalização do acesso à educação e seus efeitos sobre as possibilidades de escolarização de estudantes com Transtorno do Processamento Auditivo (TPA); **c)** discutir o termo *transtorno* como construção histórico-discursiva e seus efeitos nos processos de classificação e intervenção, a partir do Transtorno do Processamento Auditivo (TPA).

Assim, a investigação passou a se orientar por uma nova questão, voltada a compreensão sobre os processos de normalização, movimentados pela educação, para compreender como a ausência normativa classifica, categoriza, produz diagnósticos e organiza critérios que determinam o campo do direito. Desta forma, alguns sujeitos são citados como público de políticas específicas, com as de inclusão, enquanto outros seguem às margens, não por ausência de necessidades, mas por não se enquadrarem em regimes de visibilidade específicos. Parece-me que esses processos operam uma espécie de exclusão seletiva, não por falha ou omissão, mas como efeito da organização política intencional, que define padrões e prioridades, categorias e públicos, produzindo in/exclusão.

Para responder a essa segunda e principal pergunta de pesquisa, a investigação desdobra-se em movimentos analíticos complementares, que discutem como as políticas educacionais tratam o direito à educação para todos, tomando a equidade como princípio orientador e buscando compreender quem são esses "todos". Para organizar e apresentar os principais achados da pesquisa, apresento a estrutura da Dissertação. No próximo capítulo, descrevo o percurso metodológico, explicitando a abordagem da pesquisa, os procedimentos adotados, os instrumentos utilizados e os critérios de análise. Em seguida, descrevo três capítulos: o capítulo três, intitulado “Pequenos movimentos que constroem a inclusão, que busca problematizar os contornos da perspectiva inclusiva no campo da Educação e compreender como as articulações entre Saúde e Educação orientam os processos de escolarização de estudantes considerados desviantes da norma, entre eles aqueles com TPA. O capítulo quatro, intitulado “Entre a norma e o desvio: reflexões sobre a produção do

transtorno", em que discuto as diferentes nomeações atribuídas ao longo dos anos ao TPA e os sentidos produzidos em torno dessa condição. O capítulo cinco, intitulado "Entre todos e o invisível; regimes de(in)visibilidade nas políticas educacionais", dividido em duas seções: Quem são os todos? Entre o direito à educação e a produção da normalidade, esta seção analisa os enunciados sobre a educação para todos e seus efeitos na definição dos sujeitos reconhecidos pelas políticas de inclusão. ; Equidade nas políticas educacionais, que analisa os sentidos da equidade nas políticas educacionais e seus efeitos na constituição dos sujeitos reconhecidos pela inclusão.

2. METODOLOGIA

Bachelard (2003), no texto intitulado *É preciso ir aos Porões*, nos chama a explorar os *porões* do conhecimento. Nessa passagem, ele nos convida a entrar no lugar, investigar a fundo o conhecimento, explorar os espaços, as potências, olhar para as diferentes perspectivas, nos questionar, realizar análises críticas sobre os objetivos e o que tomamos como verdades necessárias. Para ele, o porão nos oferece elementos históricos importantes para planejar cada passo do caminho investigativo escolhido. Nessa perspectiva, entendo que o autor explora a necessidade de ir às raízes da questão que nos mobiliza, ao mesmo tempo em que percebo a importância de revisitar as antigas escritas e explorá-las para avançar, verificar as bibliografias, os referenciais que já analisei sobre o tema, mas também verificar as recentes pesquisas, o que existe de novo sobre o objeto de pesquisa, o que trazem de diferente, que poderá compor a minha escrita.

Nesse empreendimento investigativo, adoto uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica e me coloco como pesquisadora e ferramenta principal para realização das investigações de forma subjetiva. Essa abordagem é alinhada às metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação, reconhecendo que existe flexibilidade nas abordagens teórico-metodológicas. É preciso remodelar, inovar, ser rigorosa, engajada, propondo alternativas ao pensar nos fenômenos ao nosso redor (Meyer; Paraíso 2021).

Meyer e Paraíso (2021) destacam, no decorrer de sua escrita, sobre as lutas por novas perguntas e pensamentos na Educação e na Saúde, entendendo esses campos como dinâmicos e flexíveis, que estão sempre em movimento, com seu foco em desconstruir as verdades universais e questionar as formas de poder e subjetividade presentes nos processos

educacionais, o que faz dessa uma base epistemológica importante para repensar a prática pedagógica e o currículo escolar. Elas propõem uma visão de educação que não é neutra, mas que está constantemente em busca de novas formas de entender e de questionar os saberes estabelecidos. Essa abordagem teórica, ao desconstruir discursos tradicionais, promove um ambiente educacional mais dinâmico e aberto a questões de gênero, raça, sexualidade, deficiência e outras dimensões da experiência humana, sendo, portanto, fundamental para a construção de uma educação mais plural e inclusiva.

No mesmo sentido, Veiga-Neto (2007) discute as diferentes perspectivas e abordagens na pesquisa educacional no seu caminho investigativo, propondo que a pesquisa vá além de abordagens tradicionais. Ele sugere olhares focados em enriquecer a análise e a compreensão da realidade educacional, estando conectados com as práticas pedagógicas e as questões sociais, culturais e políticas. E ainda defende a importância de atentar para as subjetividades e as múltiplas vozes que fazem parte do processo educacional, sendo mais aberta e inclusiva, levando em consideração diferentes perspectivas de compreender os desafios e as possibilidades da educação.

Além disso, a análise do poder, fundamentada na genealogia de Foucault, é um elemento central na pesquisa pós-crítica. Ao investigar como os saberes são produzidos historicamente e como estão entrelaçados nas relações de poder, o pesquisador busca compreender as dinâmicas que orientam e reforçam discursos e normas sociais. As metodologias pós-críticas também exigem uma postura aberta à multiplicidade de ideias, permitindo que novos significados e interpretações sejam constantemente criados e recriados, ampliando os sentidos das análises. Foucault (1976), um dos principais pensadores nesse campo, questiona as estruturas de poder, conhecimento e discurso. Ele desafia a visão tradicional do poder como algo centralizado em uma única autoridade ou instituição, argumentando que o poder é difuso, que se espalha por meio de relações sociais, práticas e instituições. O poder, para Foucault (1976), não está fixado em um único ponto, mas se exerce de maneira constante e por diversas formas de controle. Sua obra explora como as instituições sociais, incluindo a educação, conduzem e controlam os indivíduos, por meio da biopolítica e da governamentalidade (Deleuze, 2020). Nesse sentido, ele introduz o conceito de microfísica do poder, para descrever como os indivíduos são conduzidos por práticas de vigilância, normalização e controle, muitas vezes de forma invisível, mas profundamente impactante (Deleuze, 2020).

No decorrer da história, a ideia de poder foi sendo produzida a partir de significados amplos, relacionada a diversas formas de condução, como o pastor com suas ovelhas, o pai com a família ou o educador com os alunos. Com o tempo essa noção de condução foi sendo centralizada na figura do Estado. Isso porque as relações de poder foram se tornando cada vez mais centralizadas, regulamentadas e justificadas por essas instituições governamentais e, desta forma, o Estado foi se fortalecendo cada vez mais, como figura que centraliza a normatização dessas práticas.

No entanto, para Foucault (1995) o poder não se reduz ao exercício empreendido pelo Estado. Para o filósofo francês, o poder se espalha, muitas vezes, de modo invisível pela sociedade, a partir das relações estabelecidas nos em diferentes lugares como a escola, a família e outros espaços na vida cotidiana das pessoas. “A palavra governamento, e não governo, [descreve] todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995, p. 244).

Veiga-Neto (2007) propõe a diferenciação entre Governo e governamento para ampliar a compreensão sobre como as condutas são orientadas na sociedade. Governo, com inicial maiúscula, refere-se às instâncias oficiais e centralizadoras do Estado, como os governos Federal, Estadual e Municipal, responsáveis pela formulação de leis, políticas e diretrizes. Já o governamento diz respeito a um conjunto mais amplo de ações que circulam no cotidiano e que, de diferentes formas, influenciam e orientam o modo como as pessoas pensam, agem e se comportam.

Desta forma, a palavra Governo trata das instâncias formais do Estado e o governamento refere às práticas que se espalham por diversos espaços da vida social, não estando restritas apenas ao Estado. Para as análises que desenvolvo nesta pesquisa, interessa compreender que o poder funciona como uma ação que influencia outras ações, sempre articulado a determinados saberes. Quando esses saberes passam a orientar comportamentos, atitudes e formas de viver, eles contribuem para a produção de referências sobre o que é considerado adequado, esperado ou normal.

Assim, tanto ações do Governo quanto práticas disseminadas no cotidiano como campanhas públicas de Saúde e Educação ajudam a construir parâmetros de normalidade. Ao indicarem modos corretos de agir, aprender, cuidar de si e dos outros, essas iniciativas não apenas orientam condutas, mas também estabelecem medidas que classificam e diferenciam os sujeitos. Assim, mais do que conduzir comportamentos, esses processos participam da

normalização das vidas, definindo padrões que tornam alguns modos de existir mais reconhecidos e legítimos do que outros. De modo geral, é possível entender que a organização da vida em sociedade acontece a partir de critérios que definem o que é considerado normal. Esses critérios se apoiam em dados, classificações e padrões que servem como referência para medir comportamentos, formas de aprender, se desenvolver e participar socialmente.

Pagni (2023) diz que, assim, a população passa a ser observada e comparada a expectativas que indicam o que é visto como adequado ou esperado. Nesse contexto, vão se formando processos de regulação e normalização das vidas, nos quais se estabelecem limites entre o que é reconhecido como dentro da norma e o que passa a ser visto como desvio. Muitas vezes, isso aparece em discursos que falam de cuidado, proteção e inclusão, mas que ao mesmo tempo reforçam exigências de adaptação, desempenho e produtividade. Enquanto se afirma a preocupação com o bem-estar dos sujeitos, também se fortalecem mecanismos que enquadram modos de ser e de aprender a partir de padrões considerados ideais, ligados a expectativas sociais mais amplas.

Ao longo das escritas me inspirei no conceito de normalidade para compreender como o Estado estabelece parâmetros sobre quais vidas são reconhecidas, organizadas e legitimadas e quais permanecem à margem, como no caso do TPA. Esse processo ocorre por meio de dispositivos e políticas que produzem critérios que definem o que é considerado normal, adequado ou esperado, regulando as existências a partir dessas medidas. Para isso, farei uso de documentos oficiais, diretrizes de políticas públicas e materiais institucionais que evidenciam como essas vidas são pensadas, classificadas e enquadradas no âmbito estatal. A proposta é compreender como operam esses processos de normatização, que definem pertencimentos e exclusões, mesmo quando aparecem sob discursos de cuidado, inclusão ou proteção.

Freitas (2012) destaca que normalidade não é algo fixo e nem natural, mas foi construída com o tempo pela sociedade, através das relações de poder e organizada através dos dispositivos de normalização, que definem critérios para os enquadramentos produzidos pela norma. Essas práticas a que a autora se refere são operacionalizadas no cotidiano das pessoas. Para a autora, a escola é o lugar onde é possível observar esse exercício normativo e compreender como a normalidade opera. Para Freitas (2012) trata-se de ações e procedimentos cotidianos que orientam a forma como os sujeitos são observados, avaliados e comparados, como regras escolares, avaliações, classificações, expectativas de comportamento e de aprendizagem. Essas práticas circulam no dia-a-dia e acabam produzindo

referências sobre o que é considerado adequado ou normal. A autora destaca que a escola é um espaço privilegiado para observar esse funcionamento, pois é nela que essas práticas se tornam mais visíveis. No cotidiano escolar, é possível perceber como a normalidade opera quando os alunos são comparados entre si, quando determinados comportamentos e desempenhos são valorizados e outros passam a ser vistos como inadequados ou fora do esperado. A autora diz que as normas não são naturais, elas são negociáveis e a ideia de normalidade também depende da forma e da condição em que o aluno é observado. Ainda o autor diz que a incapacidade está na escola, quando falta mediação, flexibilização, quando falta escuta. A instituição operacionaliza normas que considera corretas e empreende esforços para que todos se aproximem da norma prevista. Ela considera importante dizer que normal e anormal não são opostos absolutos. A escola tem dificuldade de reconhecer que não somos iguais e que existem múltiplas diferenças. A norma se constitui em meio a disputas, nas quais as noções de normal e anormal são produzidas. Esses dois conceitos não são fixos, pois se constroem um em relação ao outro e podem até trocar de lugar em determinados momentos. Algo que em um contexto é considerado anormal pode, em outra situação, ser visto como normal, enquanto determinadas condutas podem ser interpretadas como desvio. Nesse sentido, os mecanismos historicamente produzidos, especialmente a partir da medicina, passaram a classificar os sujeitos entre normal e anormal, criando categorias que podem ser tratadas por meio de intervenções, muitas vezes justificadas como necessárias.

Em relação à Educação, essa abordagem pós crítica propõe a desconstrução de conceitos tradicionais, como sujeito, linguagem e subjetividade, buscando compreender como eles são produzidos em determinados contextos históricos e sociais. As pesquisas pós-críticas entendem que os currículos e as práticas educacionais não se resumem a um conjunto de conteúdos e habilidades a serem ensinados, mas constituem construções discursivas que estabelecem referências sobre o que é válido aprender, como se deve aprender e quais modos de ser estudante são considerados adequados.

Assim, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também participa da produção de parâmetros de normalidade, ao definir expectativas de comportamento, aprendizagem e participação. Essas referências acabam orientando práticas, avaliações e intervenções pedagógicas, tornando mais visíveis aqueles que se ajustam a esses padrões e, ao mesmo tempo, marcando como diferentes aqueles que não correspondem ao que é tomado como normal. Essas teorizações contribuem para o entendimento das questões que investiguei ao longo desta pesquisa, servindo como lentes para as análises - que tomam o governamento e

a normalização como conceitos-ferramenta. Através delas me lanço a uma abordagem reflexiva sobre os problemas que emergem no decorrer da pesquisa, que inicia com a busca por dados na página eletrônica de periódicos, utilizando o acervo disponível no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Comecei explorando a opção de Dissertações, usando uma estratégia de busca que envolveu a utilização de descritores específicos. Na primeira linha, inseri "Transtorno de Processamento Auditivo" (TPA) e utilizei quatro campos de pesquisa: educação, escolares, aprendizagem e formação. Contudo, o sistema retornou a mensagem de que nenhum registro havia sido encontrado. Diante desse resultado, decidi realizar a busca separadamente, utilizando cada palavra-chave individualmente, mas ainda assim obtive a mesma resposta negativa. Comecei a suspeitar de uma possível falha no sistema e, por isso, mudei minha estratégia, optando pela pesquisa de artigos. Essa alteração resultou em um número significativo de publicações que descrevo no decorrer do texto, embora eu já tenha pesquisado e utilizado artigos sobre o TPA em outro momento, durante minha graduação, para meu trabalho de conclusão de curso. O foco no objeto desta pesquisa buscava por um material mais específico, voltado à educação.

Em uma segunda etapa, direcionei minha busca para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, incorporando a palavra "saúde" aos meus critérios de pesquisa, esse ajuste gerou 237 resultados, incluindo referências a outros tipos de transtornos, os quais não foram utilizados na presente pesquisa. A partir deste ponto, comecei a procurar os descritores separadamente. Primeiro, busquei "Transtorno do Processamento Auditivo" em escolares, o que resultou em 92 Dissertações. Em seguida, adicionei TPA ao campo de educação e encontrei 46 Dissertações. Por fim, ao incluir a palavra "aprendizagem", obtive 68 Dissertações. Quando utilizei todas as palavras-chave nos campos específicos simultaneamente, o resultado mostrou 08 documentos, entre Teses e Dissertações. Os critérios de inclusão que adotei para a seleção dos materiais foram os seguintes: considerei apenas trabalhos completos na Língua Portuguesa e não estabeleci um limite de ano para a pesquisa, embora tenha priorizado a utilização de publicações mais recentes, que se mostrassem relevantes para minha investigação. Primeiramente, realizei uma análise dos títulos do material encontrado. Em seguida, examinei as Teses e Dissertações selecionadas que atendiam aos critérios de inclusão definidos para a pesquisa. Ao final desse processo, os trabalhos que se alinharam aos critérios estabelecidos foram escolhidos para uma leitura integral, realizada de forma reflexiva.

Além das buscas realizadas em bases acadêmicas, também fiz uma pesquisa complementar no Google, com foco em Teses e Dissertações relacionadas ao tema de interesse. No entanto, após a leitura, descartei a maioria desses trabalhos, utilizando apenas duas dissertações. As demais concentravam-se predominantemente na intervenção voltada à saúde dos estudantes e na atuação da equipe multidisciplinar na escola, uma abordagem já contemplada em outras leituras presentes no corpo do texto. Essa estratégia de busca, ainda que tenha resultado em poucos trabalhos diretamente aproveitados, foi importante para ampliar meu olhar sobre o campo e delimitar com mais clareza o foco da pesquisa. A leitura dessas produções me ajudou a perceber quais abordagens são mais recorrentes e que o TPA é pouco explorado no contexto das políticas públicas educacionais. Dessa forma, embora nem todos os materiais tenham sido incorporados diretamente à análise, essa etapa cumpriu um papel importante na construção do meu objeto de pesquisa e no reconhecimento das lacunas que pretendo discutir ao longo do trabalho.

Abaixo, apresento um quadro com uma visão geral desses oito estudos, que compreendem o recorte temporal entre os anos de 2003 e 2024, são apenas dissertações e teses e estão organizados em ordem decrescente do ano de publicação (do mais recente ao mais antigo), o que ajuda a visualizar e entender os achados bibliográficos selecionados. Alguns desses trabalhos também foram utilizados na minha pesquisa anterior.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas (Teses e Dissertações)

Ano	**Título**	**Autor**	**Instituição**	**Tipo**
2024	Processamento Auditivo central em escolares: Um estudo longitudinal	Cintia Maria Costamilan	UFSM	Dissertação
2022	Desempenho na triagem de Processamento Auditivo em escolares, correlação com nível socioeconômico e queixas de aprendizagem.	Carla Marcela da Silva Faedda	UCB	Dissertação
2020	O distúrbio do Processamento Auditivo Central na formação continuada de professores	Melissa dos Santos Quintal Magalhães	Uninove	Dissertação

2020	Processamento Auditivo Central : Uma proposta de intervenção no contexto escolar	Samantha Dayane Camargo Brito Plotegher	UNICAMP	Dissertação
2016	Indicadores para o Transtorno do Processamento Auditivo em pré escolas	Nadia Vilela	USP	Tese
2015	O processo de inclusão escolar de alunos com distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) em escolas públicas de Brasília	Micheliny Jafar de Souza Abreu	UCB	Dissertação
2009	treinamento-Auditivo: Uma proposta de intervenção para escolares com dificuldades de aprendizagem	Patrícia Ferrari Tosim	Unesp	Tese
2003	Programa de formação continuada sobre Processamento Auditivo Central para professores do ensino fundamental	Amanda Maião Franklin Avanzi	Unesp	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir dos estudos realizados anteriormente e das bibliografias selecionadas, observo que o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) caracteriza uma condição que se destaca em crianças em idade escolar e produz efeitos sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. As políticas educacionais são importantes porque, através da sua existência, são previstas as garantias de que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas como o TPA, tenham acesso a um ensino inclusivo e adequado. Elas orientam práticas pedagógicas, descrevem recursos e suportes de acessibilidade, e visam a promoção de condição para a equiparação de oportunidades, permitindo que cada criança desenvolva suas habilidades e seu potencial, sem ser prejudicada por barreiras estruturais ou falta de atenção às suas necessidades.

Pagni (2023) destaca que, na psiquiatria do século XIX, a infância foi reconhecida como uma fase crucial para a prevenção e o diagnóstico de distúrbios e anormalidades, termos utilizados na época, que hoje entendemos como diferenças. No meu entender, o autor mostra como a infância foi se constituindo como uma fase da vida em que o cérebro é descrito como

especialmente suscetível a intervenções, compreendendo que existe uma maior plasticidade cerebral nas crianças, que permite uma adaptação e mudança mais rápidas, resultando em comportamentos e hábitos mais aproximados ao que é considerado como normal em cada época. O reconhecimento dessa etapa da vida abre um campo de possibilidades de intervenção, como terapias educacionais, além de atribuir centralidade ao papel da família, na criação de possibilidades de apoio ao desenvolvimento da criança. O autor sugere que, em vez de corrigir ou tratar as diferenças de maneira terapêutica e educativa, muitas vezes essas diferenças são simplesmente classificadas ou rotuladas, o que pode ser prejudicial ao processo de desenvolvimento e de reconhecimento das características que compõem a vida humana.

Na área da Saúde, o TPA é descrito como uma disfunção do sistema nervoso central, manifestando-se em comportamentos que prejudicam o desempenho escolar, especialmente na comunicação oral, na leitura e na escrita, além da compreensão da linguagem. Nesse mesmo contexto, Pereira (2018), apesar do pouco material existente sobre o TPA, elaborou um livro, com apoio do Estado de Santa Catarina, explicando sobre o tema e servindo de manual de orientação para as famílias e para as escolas. A autora destaca a importância da formação continuada para os professores, pois as dificuldades das crianças cujo corpo é marcado pelo TPA são mais evidentes no ambiente escolar, onde elas enfrentam os primeiros contatos com colegas e professores, por meio das interações sociais. Esses alunos podem apresentar distrações, dificuldade de resposta, solicitar repetição das informações, ter dificuldades no reconhecimento de sons e demonstrar desconforto com ruídos.

Na mesma linha de pensamento, Vargas et al. (2014) destacam que muitos professores enfrentam desafios ao atuar com as dificuldades escolares das crianças. Muitas vezes, observa-se que a falta de obediência às instruções dadas está relacionada a uma dificuldade de compreensão do que está sendo solicitado. As crianças com Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) podem, também, apresentar dificuldades de leitura e escrita, além de atrasos na linguagem e dificuldades em manter a atenção a informações auditivas. Essas características do TPA, frequentemente, se assemelham a outros Transtornos de Aprendizagem, levando a confusões que perpetuam um certo vazio no entendimento dessa temática. Assim, a falta de clareza sobre as especificidades do TPA ressalta a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e informada.

Nessa linha, Abreu (2015) explica que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, tem como objetivo garantir que todos os alunos tenham acesso à educação na escola comum. Além do mais, orienta a

formação contínua dos professores e, também, às práticas educacionais colaborativas, buscando atender as necessidades de alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e/ou altas habilidades e/ou superdotação. Neste sentido, o TPA, mesmo produzindo efeitos importantes sobre a aprendizagem do aluno na leitura, na escrita e na fala, não é considerado uma deficiência.

Abreu (2015) ainda ressalta que analisou o processo de inclusão de alunos com TPA, investigando como os ambientes escolares, familiar e social influenciam no desenvolvimento de alunos em sua trajetória escolar, considerando as percepções de alunos, pais e professores, para identificar os fatores que contribuem para ou dificultam o desenvolvimento escolar. Nessa esteira, compreendo que crianças com TPA podem enfrentar discriminação e dificuldades emocionais e de aprendizagem devido a fatores físicos, emocionais, sociais ou biológicos. Abreu (2015) destaca a importância de os educadores entenderem as estruturas cerebrais para perceber as dificuldades de aprendizagem, que são influenciadas pelo contexto do aluno. Ela também observa que, apesar do apoio pedagógico e familiar, os alunos enfrentam desafios como mudanças de escola, diagnóstico tardio e falta de formação dos professores. Isso resulta em dificuldades de aprendizagem e isolamento. A autora sugere o TPA como tema a ser incluído na formação dos professores, bem como o direcionamento de mais recursos pedagógicos e parcerias entre escola, saúde e famílias, para melhorar as condições de inclusão.

Magalhães (2020) explica que após concluir a graduação em Fonoaudiologia, começou a se preocupar com as questões relacionadas ao Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC). Em sua pesquisa de Mestrado, ela identificou que os professores não estão adequadamente orientados sobre como atuar com as crianças com essa condição, especialmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, parece-me importante que esses educadores recebam instruções apropriadas e encaminhamentos adequados, para que possam oferecer o suporte necessário aos estudantes. Na pesquisa da autora, os professores demonstraram uma noção básica sobre o DPAC, mas relataram dificuldade em reconhecer os sinais dessa condição e em desenvolver atividades que estimulem as habilidades auditivas. Isso destaca a necessidade urgente de formação continuada e suporte para que eles possam atender melhor às necessidades de seus alunos.

Partindo desses achados iniciais, realizei uma busca na *internet* por documentos oficiais, como decretos, leis e outros textos relevantes, que orientam os percursos educacionais inclusivos. Cada documento encontrado leva a outro, criando uma rede de

informações que facilita a organização do arquivo da pesquisa e a análise subsequente. Esses documentos ajudam a constituir os contornos do objeto de estudo, ao mostrar lacunas, contradições e disputas que envolvem a presença ou a ausência do TPA nas políticas educacionais brasileiras. Abaixo, elaborei um quadro com as leis e documentos mais relevantes, selecionados com base na pré-leitura, que estão diretamente relacionados ao tema estudado, ou à inclusão. Cada documento é acompanhado de uma breve descrição. Organizei os dezoito materiais adicionando o órgão responsável e os ordenei na ordem crescente do ano de publicação, visando proporcionar uma melhor compreensão do contexto e das alterações nas políticas educacionais. O quadro 2 (abaixo) apresenta os documentos, organizados por ordem crescente do ano de publicação.

Quadro 2 – Documentos selecionados para a análise

Ano	**Título do documento**	**Órgão Responsável**	**Descrição**
1988	Constituição Federal de 1988	Congresso Nacional	Estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, promovendo a inclusão e igualdade de oportunidades, incluindo as pessoas com deficiência. O artigo 208 garante o acesso à educação como direito universal, e o artigo 5º assegura a igualdade e proíbe discriminação.
1994	Declaração de Salamanca	UNESCO	Promove a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, recomendando políticas de educação inclusiva.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9.394	Congresso Nacional	A lei determina que escolas regulares ofereçam apoio especializado a alunos com necessidades específicas, podendo encaminhá-los para escolas ou classes especializadas quando necessário. Também aborda a formação de professores e recursos adequados para esses alunos.
2004	Portaria nº 589	Ministério da Saúde	Instituir o Programa de Atenção à Saúde Auditiva no âmbito do SUS.Citado pela Academia Brasileira de Audiologia (2016) como referência importante na área da educação e inclusão.

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Ministério da Educação	Garantir o acesso, participação e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial na escola regular
2010	Portaria Nº 4.158	Ministério da Saúde	Elaborar políticas de saúde pública para proteger o desenvolvimento completo dos indivíduos, incluindo a formação e evolução do cérebro, que é a base do comportamento humano ao longo da vida.
2014	Lei nº 13.005	Congresso Nacional	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para melhorar a qualidade da educação no Brasil.
2015	Lei nº 13.146	Congresso Nacional	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo direitos e acessibilidade à pessoa com deficiência.
2019	Decreto Nº 9.465	Ministério da Educação	Reestruturação interna do MEC; criação de Secretaria destinada à gestão de modalidades especializadas de educação
2021	Lei 14.254/21	Congresso nacional	Estabelece que as escolas devem garantir acompanhamento específico para alunos com transtornos de aprendizagem, como a dislexia e o TDAH.
2023	Decreto nº 11.342	Ministério da Educação	promove a reestruturação do Ministério da Educação, incluindo a recriação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), anteriormente extintas.
2025	Decreto nº 12.686	Ministério da Educação	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.
2026	Lei n° 15.388	Ministério da Educação	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, a Lei nº 15.388/2026 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A organização dos documentos selecionados, apresentados no quadro anterior, permitiu identificar as principais políticas públicas, normativas e diretrizes para estudantes, de

modo a compreender os regimes de (in)visibilidade acionados nesses documentos e sua relação com o TPA. Esse levantamento documental e sua análise constituiu uma etapa importante da pesquisa. Os focos analíticos, emergentes das análises, serão desdobrados ao longo dos próximos capítulos. Eles foram constituídos a partir das recorrências, aproximações, ausências e deslocamentos identificados nos documentos e organizados em quatro eixos: (I) os processos de nomeação e classificação dos sujeitos nas políticas educacionais; (II) a produção de regimes de (in)visibilidade de determinadas condições de existência, com destaque para o TPA; (III) os sentidos produzidos sobre a expressão "educação para todos"; e (IV) os efeitos da normalidade na definição dos sujeitos reconhecidos e não reconhecidos pelas políticas educacionais. Esses focos permitiram examinar como as políticas produzem formas de nomear, classificar, reconhecer ou (in)visibilizar determinados sujeitos e condições de existência, estabelecendo os limites de quem passa a ser contemplado pelas políticas de inclusão.

No próximo capítulo, intitulado *Pequenos movimentos que constroem a inclusão,* abordo o processo de busca e de análise dos documentos orientadores, relacionados à escolarização de estudantes com TPA, sendo o primeiro movimento investigativo para compreender como essas normativas abordam o TPA e quais possibilidades elas oferecem para a construção de práticas educacionais inclusivas.

3. PEQUENOS MOVIMENTOS QUE PRODUZEM A INCLUSÃO

Este capítulo inicia com um olhar para as políticas públicas, buscando compreender como os campos da Saúde e da Educação se articulam na produção de conhecimentos, práticas escolares e estratégias de aprendizagem, bem como compreender os efeitos dessas articulações. Vale ressaltar que, apesar de o TPA não compor o público da Educação Especial e ser atendido pela área da Saúde, é no percurso de escolarização que características específicas desses sujeitos passam a desafiar os processos de ensino operados pela escola. Nesse cenário, o objetivo deste capítulo é problematizar os contornos assumidos pela ênfase inclusiva no campo da Educação e os modos como ela orienta os processos de escolarização de estudantes considerados desviantes da norma, dentre eles aqueles com Transtorno do Processamento Auditivo (TPA). Contudo, inspirada pelo pensamento foucaultiano, parece-me importante questionar se a produção da educação pode ser reduzida a esse binário que é de estar dentro da norma ou fora da norma. Em vez de apenas avanços ou retrocessos, talvez seja mais produtivo compreender como diferentes discursos, práticas e relações de poder atravessam a escola, constituindo modos específicos de ver, nomear e intervir sobre os sujeitos. É nesse entrecruzamento que se produzem efeitos de verdade e formas de normalização que definem quem aprende e também quem é autorizado a ensinar e a decidir.

Para Foucault (2001) o discurso está relacionado a uma prática social alusiva ao saber e ao poder, não apenas descrevendo a realidade mas também produzindo-a. É nesse caminho que os discursos produzem verdades e conduzem as condutas dos sujeitos, que são impactados, historicamente, por uma variabilidade de ênfases discursivas, influenciadas pelo período histórico e pelo contorno geográfico e cultural que os circunscreve. Nesse registro, entendo que os enunciados não possuem sentidos fixos, pois dependem das formações discursivas nas quais se inserem. Assim, conforme o campo de saber em que circulam, podem assumir diferentes significados, orientando sistemas de pensamento e a compreensão de determinados fenômenos. Além disso, nem todos os discursos podem ser produzidos por qualquer sujeito, uma vez que sua circulação está relacionada a condições de autoridade e legitimidade. Dessa forma, o que é dito está sempre vinculado a um determinado contexto histórico e social. Foucault (2001) descreve que os sujeitos são os efeitos do discurso. Para ele, a relação entre diferentes formações discursivas é chamada de interdiscurso, pois um discurso se produz na relação com outros, num jogo de tensões entre os sentidos possíveis e por meio de disputas de poder e de saber. Nessa direção, compreendo que certos discursos

produzem efeitos sobre os modos de agir e pensar na sociedade, conduzindo as condutas dos sujeitos conforme o contexto social em que se inserem. Desse modo, essa perspectiva permite questionar e perceber outras formas de pensar. A partir dessa compreensão, entendo que o TPA não é um dado natural, mas produzido discursivamente, a partir de critérios que estabelecem padrões auditivos de referência e que inscrevem sua condição de existência na ordem dos transtornos. Sua definição é determinada através do diagnóstico clínico que pressupõe um conjunto de avaliações auditivas e intervenções especializadas, definindo-o no campo dos desvios.

A partir dessa análise, será possível compreender os contornos estabelecidos para a escolarização de crianças com TPA e outros Transtornos de Aprendizagem nas políticas públicas, evidenciando como as normativas têm conduzido as práticas educacionais e o atendimento às necessidades desses alunos, ao longo do tempo. Nesse sentido, interrogo: quem é o aluno que tem o direito de ser mencionado nos documentos normativos? Quais condutas, desempenhos e comportamentos são esperados desses sujeitos? E como a diferença é enunciada nas políticas? Graff (2017) explana sobre as identidades culturais, dizendo que elas representam conjuntos de marcas, as quais conduzem grupos e direcionam suas condutas por meio de uma positividade associada ao respeito às diferenças. Nessa direção, ao assumir o direito à diferença como um princípio que mobiliza a educação, parece-me possível construir uma convivência mais equilibrada entre os diferentes grupos no contexto escolar.

Nesse sentido, ao interrogar quem é o aluno que tem o direito de ser mencionado nos documentos normativos, quero evidenciar que não se trata de qualquer sujeito, mas daquele que pode ser reconhecido, a partir de determinadas marcas culturais e comportamentais que o tornam inteligível no interior das políticas. As identidades culturais, entendidas como conjuntos de marcas que mobilizam os grupos e orientam suas condutas (Graff, 2017), operam como referência para a produção desse sujeito, indicando quais modos de ser, agir e aprender são esperados no espaço escolar. Assim, as condutas, desempenhos e comportamentos valorizados são aqueles que se alinham a uma lógica de convivência regulada, pautada pelo respeito às diferenças. A diferença é dita nas políticas como um direito e, ao mesmo tempo, como um princípio que orienta as formas de convivência no espaço escolar. Nessa perspectiva, o reconhecimento das diferenças é incorporado como um dos fundamentos das políticas educacionais, orientando a definição dos sujeitos e das condutas consideradas legítimas.

É nesse contexto que a Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu art. 3º, estabelece entre os princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o

respeito à liberdade e o apreço à tolerância (Brasil, 1996, art. 3º). Em consonância com esse enunciado, a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, reafirma, entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação, a "promoção dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana, do respeito à diversidade, da sustentabilidade socioambiental e do exercício pleno da cidadania" (Brasil, 2026, art. 3º, III). Esses enunciados mostram que o reconhecimento da diferença constitui um princípio orientador das políticas educacionais. Entretanto, a análise permite problematizar que esse reconhecimento não ocorre de forma indistinta, mas por meio de critérios que tornam algumas diferenças visíveis e passíveis de investimento, enquanto outras permanecem fora dos processos de nomeação e reconhecimento.

Embora o discurso sobre a inclusão cite o respeito às diferenças, observo que esse respeito está intimamente relacionado à conversão identitária. É necessário que a diferença seja nomeada ou traduzida, sobretudo pelas estatísticas, em políticas de atendimento que reconheçam necessidades específicas, colocando um marcha um processo de visibilização de certos tipos humanos. O diferente é, assim, reconhecido de forma genérica, ao mesmo tempo em que permanece fora das normativas que garantem suporte pedagógico adequado. Esse movimento evidencia que a inclusão opera, também, como uma estratégia de normalização, na medida em que define quais diferenças podem ser acolhidas e sob quais condições. Dessa forma, quando a diferença é regulada, ela deixa de ser apenas uma expressão da diversidade e passa a funcionar na órbita da normalização, por meio da classificação, da comparação e do ajuste dos corpos a determinados padrões.

Ao colocar em relação os campos da Saúde e da Educação, busco mostrar que a centralidade conferida ao discurso clínico contribui para a invisibilização do TPA nas políticas educacionais, ao mesmo tempo em que reforça processos de classificação e normalização dos sujeitos. É nesse jogo entre nomeação, silêncio e deslocamento de responsabilidades que o TPA se constitui como um objeto de difícil inscrição nas políticas públicas educacionais, permanecendo, muitas vezes, à margem das garantias formais de atendimento.

Ao analisar os documentos encontrados durante a pesquisa, percebo que os processos de invisibilização produzem efeitos diretos sobre a sua presença ou ausência no que está descrito nas políticas educacionais. Enquanto o campo da Saúde reconhece o TPA como uma condição clínica, a educação enfrenta o desafio de converter esse entendimento em práticas pedagógicas inclusivas. Ao olhar para os documentos que orientam a educação, percebi que não há menção ao TPA. Tal ausência evidencia como a norma opera na organização das políticas educacionais, definindo o que deve ou não ser reconhecido. Aquilo que é nomeado,

classificado e reconhecido passa a integrar as orientações institucionais, enquanto o que não é mencionado tende a permanecer fora das normativas e das ações previstas, como exemplo a escola. Para Corrêa e Lockmann (2024) a norma, não deixa de operar, ao contrário, ela se torna mais flexível e ajustável, pois admite a diferença desde que esta não perturbe o funcionamento geral do sistema. Os sujeitos considerados normais são convocados a aprender a conviver com a diferença sem estranhamento, naturalizando-a, enquanto os sujeitos mais distantes da média continuam sendo alvo de acompanhamentos, correções e adequações. As autoras consideram que,

> a produção dessas normalidades diferenciais não vai ocorrer só pela normalização dos anormais, ou melhor, do seu enquadramento em uma zona de normalidade. Para além de uma demarcação dos sujeitos, como ocorre na sociedade disciplinar, para que o sujeito anormal esteja incluído em diferentes níveis de participação e/ou gradientes de inclusão, é necessário que seja reconhecido pela sociedade, que sua presença seja aceita. Dessa forma, outras intervenções sobre os sujeitos se tornam necessárias, principalmente aquelas que são direcionadas aos normais (Corrêa, Lockmann, 2024, p. 14).

Nesse registro a normalidade passa a atuar de maneira mais sutil e atrativa, pois ao mesmo tempo em que regula e pune, também promete benefícios como saúde, participação social e pertencimento, funcionando como uma estratégia de organização e condução da vida social. Observo que essa diferença precisa ser previamente reconhecida, nomeada e enquadrada em categorias específicas para que possa ser atendida. O diferente é convocado a ser respeitado, mas apenas na medida em que possa ser identificado dentro de classificações já existentes. Sendo assim, o TPA ocupa um lugar incerto sob uma condição que produz efeitos importantes na aprendizagem, mas que não se inscreve claramente nas categorias tradicionalmente reconhecidas pela educação.

Para compreender melhor esse movimento, penso que seja importante trazer a documentação analisada para o debate. Em 2021, o Governo Federal sancionou a Lei 14.254/21, publicada no Diário Oficial da União, contendo seis artigos, que buscam garantir aos alunos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem o apoio necessário, tanto na escola quanto na Saúde, com acompanhamento precoce e especializado. A lei estabelece que deve ser criado e mantido um programa de acompanhamento para alunos cujos corpos sejam posicionados sob o signo dos transtornos. Esse programa inclui a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional nas escolas e o apoio terapêutico na área de Saúde. A Lei 14.254/21 destaca o seguinte: “as necessidades desses alunos serão atendidas por profissionais da escola, em parceria com profissionais da

Saúde. Caso seja necessário, a intervenção terapêutica será realizada em serviços de Saúde, com acompanhamento de uma equipe multidisciplinar (Brasil, 2021, s/p). No Art. 5º, no âmbito do programa estabelecido no art. 1º, destaca que

> os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021, art. 5).

O foco na identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem e ao TDAH permite problematizar o lugar atribuído aos professores nesse processo. Ao estabelecer a formação docente para a identificação de determinados sinais, a legislação não apenas orienta práticas de acompanhamento educacional, mas também participa de determinadas formas de olhar e classificar os estudantes. No entanto, não é o professor que faz o diagnóstico. Sua atuação é pedagógica e, embora possa usar-se do laudo médico como subsídio, independe desse documento. O estudante passa a ser observado pelos sinais que podem indicar a presença de características consideradas fora do padrão de normalidade, sendo então encaminhado para diagnóstico e para diferentes formas de intervenção. Contudo, a escola passa a operar de modo articulado a outros campos de saber, especialmente o da Saúde, fazendo circular critérios que participam da definição de quem é identificado, diagnosticado e reconhecido como sujeito que necessita de atendimento específico.

Fica claro que o sistema de ensino também deve garantir que os professores tenham acesso a informações sobre como identificar sinais que indiquem essas condições de existência e como fazer os encaminhamentos necessários para o apoio adequado, além de oferecer treinamento contínuo para atuar com esses alunos (Brasil, 2021). A partir do foco dado nessa normativa, parece-me que a educação assume um papel administrativo e de encaminhamento, enquanto a Saúde concentra-se em nomear e tratar aquilo que considera como desvio.

As políticas educacionais produzem um determinado modo de ser estudante, no qual se espera que o aluno respeite as diferenças e se adeque às normas escolares. Quando isso não ocorre, as respostas tendem a se deslocar para encaminhamentos ao campo clínico. Nesse contexto, a diferença é frequentemente reconhecida no discurso das políticas, mas não se traduz em práticas pedagógicas que garantam as condições para a aprendizagem.

Esse movimento evidencia que a invisibilização do TPA nas políticas educacionais não significa falta de conhecimento, mas resultado de normas que só reconhecem como diferença aquilo que pode ser classificado e normalizado. O TPA se constitui como uma condição que circula entre a Saúde e a Educação sem se consolidar em nenhum deles. Assim, mesmo que a nomeação do TPA inexista nas políticas públicas, entendo que os sujeitos identificados com essa condição encontram-se abrigados sob o amplo espectro da diferença. Contudo, a ausência de nomeação produz um vazio em termos de orientação sobre os processos pedagógicos, os recursos de acessibilidade e as estratégias que podem contribuir para os seus processos de aprendizagem.

Lopes, Lockmann, Hattge (2013) partem da ideia de que a inclusão escolar se tornou um imperativo da modernidade**,** pouco questionado mas tomado como verdade que orienta as práticas pedagógicas e as ações praticadas na escola. As autoras buscam investigar como as práticas têm sido desenvolvidas e os efeitos que produzem no contexto escolar. O objetivo é analisar as estratégias e práticas pedagógicas avaliativas voltadas aos alunos considerados "anormais" nas escolas. A pesquisa tem como base os documentos escolares e entrevistas com educadores. Os resultados indicam que a inclusão tem provocado uma redefinição do conhecimento escolar, deslocando o foco da aprendizagem para aspectos comportamentais e emocionais, como o controle de impulsos, a convivência e o respeito às normas. Além disso, destacam a grande quantidade de encaminhamentos para diversos campos do saber como a Psicologia, a Psicopedagogia, entre outras. Para as autoras, o apagamento das práticas de ensino, fazem com que os processos educativos priorizem formas de condução centralizadas na avaliação escolar. O estudo parte de uma ordem discursiva que regula e controla o que pode ser dito no campo da Educação, determinando que discursos são considerados válidos sobre o aluno, a aprendizagem, a inclusão e a avaliação. Para Foucault (2004, p. 9), "[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". No campo da inclusão escolar, essa ordem discursiva sustenta ideias recorrentes, como o respeito à diversidade, a valorização do tempo de cada indivíduo e a avaliação contínua, que se mostra presente nos documentos oficiais, na mídia e nas práticas escolares. Tais discursos orientam o modo de agir das pessoas, mostrando que são produções históricas vinculadas a uma racionalidade específica. A partir das ideias de Foucault, as autoras buscam compreender como esses discursos se inserem em uma rede maior que os produz e regula. Ao analisar os encaminhamentos e as entrevistas elas mostram a centralidade

no aluno e em seus comportamentos, em como ele age, secundarizando o ensino e o papel do professor, além de reforçar uma marginalização do trabalho pedagógico.

Ao aproximar os achados deste estudo com o TPA, entendo que os discursos sobre inclusão escolar são regulados por uma ordem discursiva que define o que pode ser dito e valorizado na Educação, com centralidade nos comportamentos e nas formas de ser dos alunos, em detrimento das práticas de ensino. Esse movimento desloca o foco para intervenções nas áreas especializadas, sobretudo aquelas vinculadas ao campo da Saúde, contribuindo para compreender como determinados sujeitos, como aqueles com TPA, podem ser posicionados à margem, não apenas pela exclusão direta, mas por formas mais sutis de silenciamento e invisibilização escolar.

A análise das produções acadêmicas (Teses e Dissertações) evidencia que a escola tende a priorizar a correção dos comportamentos dos alunos em detrimento de seus processos de aprendizagem. A marcação de comportamentos como agressividade e indisciplina é utilizada para justificar encaminhamentos a especialistas. Nesse processo, os estudantes passam a ser classificados como sujeitos que se afastam da norma, tornando-se alvo de intervenções voltadas ao ajuste de suas condutas. Dessa forma, a aprendizagem passa a incluir aspectos como emoções, convivência e autocontrole, evidenciando que a escola busca conduzir as condutas dos estudantes, e não apenas promover a apropriação de conteúdos. Nessa perspectiva, os conhecimentos escolares são redefinidos: aprender deixa de significar apenas dominar conceitos e passa a envolver a capacidade de autorregular comportamentos e estabelecer formas de convivência consideradas adequadas. Do mesmo modo, Lopes (2009), destaca que esse movimento integra uma racionalidade mais ampla de governamento, marcada pela intervenção do Estado sobre as condutas dos indivíduos: a intervenção do Estado sobre sujeitos, agindo nas condutas escolares, produzindo características que traduzem, por um lado, as condições para a inserção no jogo econômico, onde Todos “estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo”. A escola materializa essa racionalidade, por meio de projetos pedagógicos, práticas de acompanhamento e encaminhamentos para especialistas, valorizando o desenvolvimento pessoal e fazendo da aprendizagem um modo de conduzir o estudante ao autogoverno.

A Lei 14.254/21 que trata do acompanhamento integral de escolares com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem, não menciona o TPA, que permanece ausente no documento. Os transtornos de aprendizagem são descritos de maneira genérica, recorrendo à expressão de outros

transtornos. Essa forma de nomeação não apenas amplia o alcance da política, mas também produz efeitos de (in)visibilidade, na medida em que determinadas condições, como o TPA, não são explicitamente reconhecidas. Assim, ao mesmo tempo em que a política busca incluir, ela também estabelece critérios de reconhecimento que definem quais sujeitos se tornam visíveis como público das ações educacionais, enquanto outros permanecem em posições mais difusas, com suas necessidades menos evidenciadas no contexto escolar.

O TPA, embora se manifeste a partir de um conjunto de dificuldades na interpretação e na compreensão de sons e informações auditivas, constitui uma condição humana com características próprias, que diferem de outros transtornos de aprendizagem, mas que se enquadra nesse grupo, devido a algumas dificuldades na leitura e na escrita. Essa condição de existência, que afeta a capacidade cerebral de processar informações auditivas, não está necessariamente relacionada à perda auditiva, mas sim à forma como o cérebro interpreta e reage aos sons. Isso implica que, para um diagnóstico adequado e para o direcionamento das condutas profissionais, é necessário um maior aprofundamento sobre o tema, tanto para os profissionais de Saúde quanto para os educadores. No entanto pergunto: como a Lei pode garantir um acompanhamento especializado ao que está vago no documento?

A Portaria nº 4.158, de 21 de dezembro de 2010, destaca que é responsabilidade dos governos elaborar políticas de saúde pública voltadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos, incluindo ações relacionadas ao desenvolvimento cerebral, com o objetivo de garantir o seu desenvolvimento ao longo da vida (Brasil, 2010). Essa portaria visa o desenvolvimento de políticas públicas que protejam o desenvolvimento cerebral no decorrer da vida, com foco na infância e na adolescência, dada a importância do cérebro na formação do comportamento do ser humano. No entanto, destaca que algumas condições específicas precisam de atenção, para um desenvolvimento saudável. A portaria enfatiza que as doenças do sistema nervoso representam um desafio crescente para a saúde pública, especialmente em função do envelhecimento da população. Para isso, a Fiocruz terá a responsabilidade de identificar as áreas de competência em neurociências no Brasil e estabelecer parcerias estratégicas com instituições acadêmicas para definir as prioridades de atuação. Além disso, a Fiocruz se compromete a realizar pesquisas, desenvolver políticas públicas focadas na prevenção de doenças cerebrais e investir na formação de profissionais, com ênfase no desenvolvimento humano integral (Brasil, 2010).

Essa iniciativa mostrou-se como um importante passo para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para à saúde mental e ao tratamento de transtornos relacionados ao cérebro e ao sistema nervoso. Entre as condições de existência descritas neste documento é

mencionado o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA). Porém, ao mesmo tempo em que o TPA é definido, classificado e tratado no campo da Saúde, da inclusão e do respeito às diferenças, as políticas educacionais não o nomeiam em diretrizes que estabeleçam orientações específicas de atendimento. Com esse movimento, produz-se uma diferença que é reconhecida, mas que não se materializa em políticas que orientem a atuação pedagógica junto a esses sujeitos, no cotidiano escolar. Esse tratamento evidencia o funcionamento da norma, pois, ao situar o TPA, prioritariamente, como questão de desenvolvimento cerebral e saúde pública, limita-se sua problematização enquanto questão educacional, produzindo, cada vez mais, os efeitos de exclusão, pela ausência de políticas.

No entanto, passados quinze anos desde essa portaria, ainda nos deparamos com uma realidade preocupante: o conhecimento sobre o TPA e a sua abordagem nas escolas e nos sistemas de Saúde continua sendo, em muitos casos, insuficiente e pouco difundido. A menção ao TPA na portaria, como um transtorno cerebral tratável por procedimentos médicos e psicopedagógicos, já mostrava a necessidade urgente de compreendê-lo melhor, oferecendo apoio adequado às crianças e adolescentes marcados por ele. Contudo, ao longo desse período, embora tenham havido avanços na compreensão de diversos transtornos relacionados ao processamento cerebral, o TPA seguiu como um tema negligenciado no âmbito educacional e de saúde pública. Embora a portaria se constitua como um avanço importante, é fundamental continuar aprimorando sua operacionalização para garantir que todos os transtornos de aprendizagem, incluindo o TPA, recebam a atenção adequada.

Esse cenário reforça o argumento de que, ao ser prioritariamente inscrito no campo da Saúde, o TPA não se consolida como objeto de políticas educacionais específicas, o que contribui para a manutenção de lacunas no atendimento escolar. Assim, ainda que a portaria represente um avanço importante, torna-se fundamental problematizar seus limites e aprimorar sua operacionalização, de modo que os transtornos de aprendizagem incluindo o TPA deixem de ser apenas reconhecidos nos discursos normativos e passem a ser contemplados por ações integradas entre Saúde e Educação.

A partir do ano de 2021, o Ministério da Saúde publicou um comunicado oficial, em 3 de março de 2021, no *site* do Governo Federal, informando que o Sistema Único de Saúde (SUS) oferece, de forma integral e gratuita, procedimentos que vão desde a triagem auditiva neonatal, passando pelo diagnóstico até a reabilitação auditiva. Atualmente, o SUS oferece serviços especializados em reabilitação auditiva em 26 estados, além disso,

> desses, 116 habilitados como Centros Especializados em Reabilitação (os quais ofertam pelo menos duas modalidades de reabilitação, sendo uma delas a auditiva) e 125 Centros de Reabilitação Auditiva na Média e Alta Complexidade. Para essa etapa de reabilitação, o Ministério da Saúde repassa recursos anuais na ordem de R$ 309,9 milhões relativos a incentivos financeiros para o custeio de serviços de reabilitação auditiva no âmbito da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, no âmbito do SUS.
> Apesar da assistência oferecida no SUS, dados do PNS destacam que somente 8,4% da população com deficiência auditiva frequentava algum serviço de reabilitação. A prevalência de deficiência auditiva tendeu a aumentar conforme a idade, com diferenças significativas para as faixas de 40 a 59 anos (1,0%) e 60 anos e mais (5,2%) (Brasil, 2021).

Embora os documentos analisados até aqui, indiquem uma frágil e inicial articulação entre Saúde e Educação na produção do TPA, reconhecendo a indicação de existência de uma rede de serviços voltada à reabilitação auditiva, ainda há carência de uma abordagem específica e detalhada para o TPA, o que pode comprometer os resultados esperados pelo acompanhamento oferecido. Essa limitação evidencia que o reconhecimento dessa condição permanece circunscrito, de forma ampla, ao campo da Saúde, sem desdobramentos consistentes no âmbito educacional. Porém, existem muitos desafios na sua implementação, principalmente no que diz respeito à formação adequada dos professores e à disponibilidade de recursos para terapias, o que reforça a distância entre o discurso de inclusão e as práticas sustentadas pelas políticas públicas. Nesse sentido, o fortalecimento de ações voltadas para a Educação torna-se central para garantir o desenvolvimento e a inclusão das pessoas com TPA, voltados para lógica normativa que reconhece a diferença, mas não lhe garante o direito educacional, assegurado constitucionalmente, nos diferentes contextos da vida.

Apesar do alto investimento no SUS, a realidade enfrentada pela população, especialmente pelas pessoas com deficiência auditiva, é preocupante. Os dados do PNS apontados anteriormente mostram que apenas 8,4% dessa população tem acesso a serviços de reabilitação, fato que indica que o sistema, apesar de sua abrangência, não consegue atender a quem precisa (Brasil, 2021). Além disso, as enormes filas de espera refletem a falha na gestão e na distribuição dos recursos, deixando muitas pessoas sem atendimento, por longos períodos, como mostrado na citação anterior, “o Ministério da Saúde repassa recursos anuais na ordem de R$ 309,9 milhões relativos a incentivos financeiros para o custeio de serviços de reabilitação auditiva no âmbito da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, no âmbito do SUS” (Brasil, 2021). Denota daí que existe um grande investimento, porém é necessário que o SUS melhore para que o serviço chegue a todos, com a qualidade necessária e sem a sobrecarga de filas intermináveis. Apesar das dificuldades estruturais apontadas, é justamente nesse contexto que se tornam importantes os procedimentos de identificação e

acompanhamento do TPA. Esses procedimentos costumam envolver observações de dificuldades auditivas funcionais, a criança escuta bem, mas não entende o que ouve, questionários de triagem aplicados por fonoaudiólogos ou professores e encaminhamento para avaliação auditiva central, quando há indícios pois,

> o Transtorno do Processamento Auditivo TPA pode ser descrito como uma dificuldade que o sujeito tem em lidar com as informações que chegam através da audição. É um transtorno funcional da audição, no qual o indivíduo detecta os sons normalmente, mas tem dificuldades em interpretá-los. Também pode ser considerado como uma dificuldade em processar a informação auditiva da forma correta, devido a uma dificuldade em um ou mais níveis das habilidades auditivas. Devemos sempre lembrar que escutamos com nossos ouvidos, mas, no entanto, é o nosso cérebro que faz o uso da informação que escutamos. Se o cérebro for incapaz de processar corretamente o que foi dito ou se houver algum problema na transmissão do som, a mensagem é perdida ou, então, mal entendida, ocorrendo o Transtorno do Processamento Auditivo (Pereira, 2014, p. 23).

No entanto, essa dificuldade não está necessariamente relacionada a uma deficiência intelectual ou de aprendizagem, o que me leva a questionar: de que forma o campo da Saúde vem classificando esses sujeitos? Quais critérios sustentam essa distinção e o que está em jogo ao nomear e tratar determinadas condições como transtornos? Essas classificações, ao mesmo tempo que visam oferecer suporte, também podem atuar como formas de regulação e controle das existências? Nesse sentido, interessa-me investigar como o TPA é compreendido nas políticas públicas e nas práticas institucionais, e de que maneira essas definições influenciam as estratégias de cuidado e condução dessas vidas.

Além disso, a PNEEPEI, de 2008, reforçou o compromisso com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que defende a educação como um espaço de convivência entre todos os estudantes, em salas de aula comuns, respeitando as diferentes formas de comunicação, percepção, movimento, interação e pensamento. Isso exige uma constante revisão dos sistemas de ensino, das políticas e das práticas educacionais, com o objetivo de tornar as escolas cada vez mais acessíveis e inclusivas para todos, por meio de políticas públicas de qualidade (Brasil, 2008).

Dentro das transições políticas e legais que têm marcado a educação, destaco o Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma política pública brasileira que estabelece diretrizes, metas e estratégias decenais para a educação no país. Uma delas foi criada pela Lei 13.005/2014. Para alcançar a meta estabelecida, foram elaboradas diversas estratégias com o objetivo de criar um ambiente educacional inclusivo e acessível, considerando que todos os alunos merecem uma educação que atenda às suas necessidades específicas. Neste sentido, entendo o TPA como uma necessidade específica, porém não se trata apenas de tentar

encaixar o TPA nas leis existentes para ver onde ele cabe, mas sim de reconhecer que estamos falando de vidas, de realidades que demandam atenção e respeito. É fundamental fazer com que a sociedade compreenda que a inclusão de sujeito com TPA vai muito além de um ajuste técnico ou burocrático, trata-se de uma inclusão genuína, construída com base na escuta, na empatia e na valorização da diferença. As pessoas marcadas por essa condição de existência enfrentam desafios que, se ignorados, podem gerar consequências sérias para a sua aprendizagem, comunicação e desenvolvimento social. Por isso, é urgente avançar no reconhecimento do TPA como uma questão de direitos humanos, para que seja tratado com seriedade, sensibilidade e compromisso com a inclusão. Nesse processo, é preciso também questionar: que escolhas as políticas educacionais materializam? O que elas dizem e o que silenciam? A quem essas escolhas servem? Como determinadas parcelas da população, como os sujeitos com TPA, são invisibilizadas por essas decisões? Essas reflexões sobre a exclusão não são fruto do acaso, mas resultado de decisões políticas que priorizam certos grupos e deixam outros à margem.

Segundo Foucault (2013), o poder está presente nas relações cotidianas, aparece nas conversas, nas opiniões e nas formas como as pessoas se comportam umas com as outras. Ele não está nas instituições, mas circula entre nós, influenciando o modo como pensamos e agimos, mesmo sem perceber. A biopolítica ajuda a entender esse movimento, pois mostra como o poder atua sobre a vida das pessoas, controlando comportamentos e organizando o que é visto como certo ou errado. Nesse contexto, as políticas educacionais constituem-se como importantes estratégias de governamento, pois organizam modos de reconhecer determinados sujeitos, estabelecer prioridades e orientar práticas de inclusão.

Nessa direção, a Lei nº 15.388/2026, que institui o Plano Nacional de Educação para o período de 2026 a 2036, traz mudanças importantes nas políticas educacionais, sendo elas voltadas para à Educação Especial. Diferentemente do plano anterior, que concentrava as orientações sobre inclusão na Meta 4, o novo PNE incorpora a equidade como princípio orientador das políticas educacionais, ampliando o discurso sobre o direito à educação para todos. Agora o PNE se refere à equidade de maneira transversal, com diferentes etapas, modalidades e públicos da educação. Outra mudança importante é a incorporação das metas que estão focadas na redução das desigualdades entre grupos sociais**,** considerando aspectos como o nível socioeconômico dos estudantes, passando a utilizar *indicadores de aprendizagem e de equidade* para orientar as ações e a distribuição dos recursos, o que não aparecia com a mesma centralidade no plano anterior – Lei nº 13.005/2014. Embora o PNE amplie a presença e a centralidade da equidade, parece-me importante fazer uma

problematização sobre o modo como esse princípio está mencionado no documento. A equidade é apresentada de modo genérico, a partir da redução das desigualdades. Para que elas sejam reduzidas, o plano não explicita, de maneira clara, e nem abrangente, quais sujeitos e condições de existência demandam de reconhecimento específico, nem quais estratégias serão mobilizadas para a diminuição das desigualdades. Contudo, essa afirmação de uma educação para todos pode produzir efeitos de visibilidade e consequentemente, de invisibilidade, na medida em que determinados grupos são nomeados e reconhecidos como destinatários das políticas, enquanto outros permanecem fora dos critérios normativos de reconhecimento. Nesse movimento, situam-se os estudantes com TPA, cuja condição não aparece explicitamente contemplada entre os grupos considerados pelo PNE, tensionando a própria ideia de equidade e de educação para todos.

O novo plano amplia a inclusão articulando temas sobre a diversidade, participação social e justiça educacional, mudando o foco do discurso: antes a inclusão era centrada apenas em categorias específicas, agora abrange as abordagens sobre as desigualdades educacionais (Brasil, 2026). A meta 4, estabelecida na Lei nº 15.388/2026, mostra um deslocamento da igualdade para a equidade, na maneira como a equidade é trazida nas políticas educacionais. O texto da meta descreve:

> Garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam o nono ano do ensino fundamental na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional, considerando, pelo menos, os grupos sociais definidos por raça/cor, sexo, nível socioeconômico, região e localização. Meta 4.d. Garantir que pelo menos 90% (noventa por cento) dos estudantes concluam o ensino médio na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional, considerando, pelo menos, os grupos sociais definidos por raça/cor, sexo, nível socioeconômico, região e localização (Brasil, 2026, p. 16).

Ela continua operando por meio de metas e indicadores de desempenho. A preocupação com a conclusão na idade correta e a centralidade atribuída a rendimentos escolares segue estabelecendo parâmetros para a organização do sistema de educação. Porém, quando se definem grupos específicos, através dos marcadores sociais, esses acabam classificando os sujeitos, colocando os grupos em diferentes posições, pois alguns são priorizados, ao contrário da ideia de equidade, que não apenas busca reduzir desigualdades, mas também organiza quais diferenças serão reconhecidas e acompanhadas pelas políticas. Dessa forma, embora haja um avanço ao considerar as múltiplas dimensões de desigualdade, o funcionamento ainda está baseado nos recortes previamente definidos, limitando o reconhecimento de outras condições que não se enquadram nas normas consideradas. Assim,

alguns sujeitos, como aqueles marcados pelo TPA, não são contemplados nessas definições, permanecem invisíveis, evidenciando que o *todos* presente no discurso das políticas continua operando de maneira seletiva.

Seguindo pelo mesmo viés, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, produzida no ano de 2006, reforça a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em igualdade de condições. Ela amplia os direitos, mas a inclusão é nomeada pela seleção de grupos específicos indicando que o *todos que se mostra* presente no discurso das políticas educacionais segue produzido por meio de reconhecimento pela norma, limitando os sujeitos atendidos pelas políticas.

> a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir 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 fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) (Art.24). As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2007, p. 4).

Embora o documento mencione, de forma ampla, os alunos com deficiência, incluindo aqueles com diferentes necessidades educacionais, ele não especifica situações que envolvam o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA). Essa generalização faz com que o TPA, muitas vezes, seja negligenciado tanto nas práticas escolares quanto nos documentos oficiais. Essa falta de atenção é preocupante, pois o TPA impacta diretamente a forma como o aluno percebe, interpreta e responde aos estímulos sonoros na sala de aula, produzindo barreiras que dificultam a sua aprendizagem e participação. A ausência de menção direta a essa condição pode dificultar o diagnóstico precoce, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas e o acesso a recursos específicos. Sendo assim, penso que seja importante que o TPA seja mais visibilizado nas políticas públicas educacionais, uma vez que sua identificação e abordagem correta são fundamentais para a garantia do direito à aprendizagem.

Loureiro, Kraemer e Lopes (2021) discutem como a sociedade atual se transforma, mudando seus modos de viver e assumindo o conceito de capacitação como central na conformação de sujeitos capazes de se ajustar, se adaptar às exigências e se tornam

valorizados. Com isso, a escola passa a exercer a responsabilidade de formar indivíduos capazes de aprender A aprendizagem passa a ser entendida como uma prática permanente, centrada no aprender a aprender. À partir das análises realizadas pelas autoras, entendo que as mudanças em relação a aprendizagem, que antes estava ligada ao desenvolvimento do sujeito, passa a ser associada ao desenvolvimento de competências e habilidades**,** alinhadas às exigências do mercado. Desta forma, emerge um sujeito aprendiz, que investe em si mesmo continuamente. Para elas, ao mesmo tempo em que se ampliam possibilidades de sucesso, se aprofundam processos de exclusão, pelas disparidades que já conformavam condições de partida para a aprendizagem, fazendo com que alguns alcancem níveis mais elevados de escolaridade e sucesso, enquanto outros não disponham dessas condições e oportunidades, pois, na maioria das vezes, já estavam em desvantagem, o que produz processos de exclusão. Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser apenas um processo, mas passa a ser orientada para o desenvolvimento de habilidades que o mercado requer. Desta forma, do discurso de inclusão e igualdade, passa-se para uma inclusão excludente**,** pois nem todos os sujeitos apresentam as mesmas condições para trabalhar as competências desejadas. Os fatores sociais, econômicos e culturais influenciam diretamente para tais oportunidades de aprendizagem, ampliando as desigualdades e a vulnerabilidade, pois a ideia passa a ser uma redução da educação à utilidade e produtividade, defendendo a importância de conhecimentos que vão além do mercado e das políticas educacionais, dado que o direito de aprendizagem se alinha a lógica neoliberal. Nesse sentido, o sujeito se torna utilitário, sendo responsabilizado por superar dificuldades sociais, como desemprego e desigualdades, pelo seu investimento em si. Nesse cenário, as autoras enfatizam a necessidade de fortalecimento da escola pública e ressaltam a importância de recuperar o papel das humanidades e dos conhecimentos não utilitários, como forma de promover uma formação mais crítica, ampliando as possibilidades de atuação dos sujeitos, para além das exigências do mercado.

Neste sentido, Pagni (2023) aponta que as políticas educacionais enfrentam diversos desafios, inclusive no que diz respeito à garantia de matrículas, permanência e acesso equitativo ao conhecimento. No entanto, esse modelo abre espaço para que outras formas de relação com as diferenças sejam possíveis, embora ainda tenda a conduzir os indivíduos dentro de uma visão idealizada pela sociedade, na qual a tolerância é justificada por um padrão civilizatório. Com essas mudanças emergem, também, novas estratégias de regulação e controle. Tais estratégias voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Especial brasileira, sob a perspectiva da biopolítica de Foucault, mostram, muitas vezes, uma adaptação às exigências do mercado de trabalho. Em vez de considerar as singularidades de

cada indivíduo, esses mecanismos priorizam um modelo econômico que coloca esses sujeitos em posição de desvantagem, tratando-os como passíveis de correção. Dessa forma, mais do que evidenciar um afastamento em relação a uma inclusão pautada no reconhecimento e no respeito à diferença, a análise possibilita problematizar como o reconhecimento e o respeito à diferença são limitados, seletivos ou condicionados pelas políticas. Essa nomeação da diferença define quem participa do todo. A diferença é, assim, capturada por estratégias de normalização que a nomeiam, classificam e intervêm, produzindo sujeitos como desviantes da norma. Nesse registro, o respeito à diferença pode acabar funcionando como efeito de um regime de verdade que, ao mesmo tempo em que a reconhece, delimita e governa, se afastando da forma legítima de existência nos processos educativos em geral.

A Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visa promover a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente na educação. Ela proíbe a cobrança de taxas adicionais para recursos de acessibilidade nas escolas e defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, embora não exija que alunos com deficiência sejam matriculados em escolas comuns, gerando controvérsias. O objetivo é garantir que essas pessoas exerçam seus direitos em condições de igualdade, promovendo cidadania e inclusão social. A lei define deficiência como um impedimento de longo prazo, seja físico, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma multiplicidade de barreiras, limita a participação na sociedade (Brasil, 2015). Além disso, estabelece a necessidade de acessibilidade em transportes, edifícios públicos e privados, garante serviços de habilitação e reabilitação. Também assegura que o preço de ingressos para pessoas com deficiência não seja superior ao dos demais cidadãos, facilitando a inclusão e a participação ativa na sociedade (Brasil, 2015). Com base na Lei nº 13.146/2015,

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (Brasil, 2015, art. 2).

Embora o TPA não seja citado no texto legal, essa forma de existência produz efeitos importantes sobre a maneira como o indivíduo percebe e interpreta as informações que recebe, impactando na sua comunicação e aprendizagem. Documentos oficiais, planos e diretrizes tendem a agrupar os estudantes sob categorias amplas, sem considerar as

necessidades específicas daqueles com transtornos menos visíveis, como o TPA. A partir das discussões de Foucault (2005), entendo que esse apagamento não é neutro, ele se configura como um processo de negligência institucional, que pode ser entendido como uma forma de racismo de Estado, ao negar a esses alunos o direito a um atendimento educacional adequado e equitativo. A ampliação dessas leis e políticas permitiria que transtornos menos visíveis fossem reconhecidos e tratados com a seriedade que merecem, fortalecendo um sistema educacional que promova equidade e respeito às diferenças.

A ausência do TPA nas políticas educacionais inclusivas caracteriza um processo de apagamento institucionalizado, que impede o reconhecimento e o atendimento adequado desses sujeitos no espaço escolar. Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência e outras normativas garantam o direito à educação inclusiva, os transtornos menos visíveis, como o TPA, são sistematicamente desconsiderados, tanto na formulação quanto na implementação das políticas públicas. Esse silenciamento opera como um mecanismo de racismo de Estado (Foucault, 2013), funcionando como uma ferramenta do biopoder, ao naturalizar a exclusão de sujeitos que não se enquadram nos marcadores normativos de deficiência, geralmente visíveis e previamente legitimados. Nesse processo, o Estado investe na vida como uma forma positiva de governar, mas produz uma inversão, pois, primeiro deixa viver, para depois exercer o direito de matar, constituindo engrenagens de condução do biopoder.

Para Foucault (2005), o Estado, mesmo em nome da vida, exerce ao mesmo tempo o direito de matar, introduzindo divisões na população e definindo campos identitários. O conceito de racismo de Estado mata o sujeito com TPA por meio do esquecimento, da omissão, por sua ausência nas políticas, embora devesse estar presente, já que tais sujeitos apresentam necessidades que podem produzir barreiras à aprendizagem. Esse cenário não é resultado de desconhecimento, mas de uma política que decide quem merece ser incluído e quem pode permanecer à margem do sistema educacional. O TPA segue as margens pelas ações de soberania, e a biopolítica incide justamente sobre essas vidas que são apagadas nas escritas, ou seja, práticas discursivas que produzem visibilidades e invisibilidades. Para que o sistema educacional seja inclusivo, é necessário romper com essa lógica de reconhecimento seletivo, que só garante direitos àqueles cujas diferenças são autorizadas pelas instituições. A inclusão do TPA nas políticas públicas exige não apenas adaptações pedagógicas e formação docente, mas, sobretudo, o reconhecimento político desses sujeitos como parte legítima da diversidade humana que a escola deve acolher.

Nesse contexto, o Decreto nº 9.465/2019 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, no lugar da antiga Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa secretaria passou a tratar sobre temas como acessibilidade, inclusão de pessoas com deficiência, educação bilíngue para surdos e outras modalidades, com a proposta de melhorar as políticas de Educação Especial (Brasil, 2019). A revogação do decreto é vista como um avanço para a inclusão, que antes era criticada por favorecer a segregação. No entanto, mesmo com essa reorganização, o TPA permanece ausente das políticas e documentos oficiais, evidenciando que a inclusão não inclui a todos, o reconhecimento desses sujeitos continua sendo um desafio a ser enfrentado.

> derrubar o decreto nº 10.502, assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que estimula a segregação de alunos com deficiência, o presidente Lula (PT) autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com um novo decreto, de nº 11.342. A medida se refere, entre outras coisas, à recriação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas extintas pelo governo Bolsonaro (Brasil, 2023).

No entanto, reflete um movimento do governo Bolsonaro de reorientação das políticas educacionais. Essa mudança, conforme destacado por Salomão (2023), tem como um de seus maiores desafios a exclusão de questões fundantes à construção de uma educação inclusiva, como os direitos humanos, a educação étnico-racial e a própria ideia de diversidade. A SECADI, ao longo de sua existência, buscou promover uma educação ampliada e integrada, que envolvesse não só outras secretarias do governo, mas também diversos ministérios, para garantir o direito à educação para todos, respeitando a diversidade presente na sociedade brasileira. O grande mérito da SECADI foi justamente colocar a inclusão como pauta central na construção das políticas educacionais, abordando temas cruciais como a valorização das identidades étnicas, de gênero, e a promoção de um currículo mais plural. Porém, a criação da nova Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, ao restringir seu escopo a áreas específicas, como a educação bilíngue para surdos e a educação para pessoas com deficiência, reflete um movimento de segregação e não de inclusão. Essa mudança também implica na exclusão de temas fundamentais como os direitos humanos e a diversidade da agenda educacional, o que, como apontado pelo jornal *Folha de S.Paulo*, representou uma estratégia do governo de Bolsonaro para enfraquecer a reflexão crítica sobre temas como desigualdade racial, gênero e a própria diversidade (Brasil, 2021).

Essa exclusão de assuntos da pauta educacional é um retrocesso considerável na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação deveria ser um espaço de formação cidadã crítica, capaz de preparar os alunos para compreender e respeitar as

diferenças. Ao retirar desses temas a centralidade na agenda educativa, o governo compromete a formação dos estudantes, limitando sua capacidade de entender a complexidade das questões sociais e, consequentemente, dificultando a construção de um futuro mais plural e igualitário. Em resumo, ao invés de avançar na construção de uma educação inclusiva que valorize as diversidades e promova a justiça social, esse governo acabou perpetuando desigualdades, deixando de oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

Em contraponto, no ano de 2025 foi publicado o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, trazendo mudanças positivas. Por se tratar de um instrumento normativo, passa a ter maior força na orientação das práticas educacionais. Ele não rompe com o princípio da inclusão, mas se apresenta como um documento atualizado, que aprimora a organização e fortalece, sobretudo, a implementação prática da política inclusiva. Diferentemente da política de 2008, que se concentrava mais no campo teórico e nas diretrizes, o novo decreto busca adaptar-se às demandas contemporâneas da sociedade, reafirmando a educação inclusiva como eixo central. Além disso, o documento traz maior clareza quanto ao papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo melhor as atribuições de cada área envolvida. Observa-se também um foco mais centrado no estudante, independentemente da existência de laudo, valorizando adaptações pedagógicas, acessibilidade e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. O Decreto ainda reforça a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, destacando a necessidade de formação específica para atuação na perspectiva inclusiva. Soma-se a isso o incentivo à articulação entre diferentes áreas, como Educação e Saúde, visando um atendimento mais integrado. Por fim, destaca-se a preocupação com o monitoramento e a avaliação das políticas de inclusão, por meio do acompanhamento sistemático dos resultados, o que contribui para maior efetividade das ações propostas (Brasil, 2025).

Até o momento, mesmo apresentando alterações positivas, a análise evidencia que, embora existam avanços estruturais nas políticas de inclusão, o TPA permanece apagado nas diretrizes oficiais. Esse apagamento reforça a necessidade de refletir sobre a inclusão de sujeitos com necessidades menos visíveis e de compreender como a ausência de reconhecimento produz efeitos sobre os processos de escolarização desses sujeitos.A partir disso, no próximo capítulo darei continuidade na análise, com o objetivo de responder à segunda questão desta pesquisa: como as políticas educacionais operam regimes de

(in)visibilidade de determinadas condições de existência? Sob o título “Entre o ‘todos’ e o invisível: regimes de (in)visibilidade nas políticas educacionais” estudei documentos que mostram como determinadas diferenças são reconhecidas e tornadas visíveis, enquanto outras permanecem invisibilizadas no interior das próprias políticas de inclusão.

4. ENTRE A NORMA E O DESVIO: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO "TRANSTORNO"

Ao longo deste capítulo, mais do que compreender o termo transtorno como uma condição individual, interessa problematizar como essa categoria é produzida na legislação. Aqui realizo investigação, trazendo reflexões sobre o conceito de *transtorno* ou os que *transtornam,* considerando que ele não se constitui como um dado natural, mas como uma construção histórica e discursiva. Nesse sentido, busco refletir sobre como determinados conceitos foram atribuídos ao Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) e passaram a ser utilizados para definir uma forma específica de existência, produzindo modos de reconhecimento, classificação e intervenção sobre esses sujeitos.

Nesse sentido, me questiono por que algumas condições de existência são nomeadas como transtorno e quais relações essas nomeações estabelecem com padrões de normalidade. O que significa denominar certas formas de escuta e aprendizagem como um transtorno do processamento auditivo? Que efeitos essa nomeação produz sobre os sujeitos que passam a ser identificados por esse termo? Ao problematizar essa forma de nomeação, busco compreender como certos discursos produzem classificações ancoradas em referências de normalidade, que passam a organizar modos de compreender e intervir sobre os estudantes, constituindo processos de normalização.

Corrêa e Lockmann (2012) apontam que a ideia de normalidade é produzida a partir de dados estatísticos da ciência. Desta forma, os sujeitos fazem parte de uma curva da normalidade, onde são posicionados, medidos, comparados e classificados, a partir de uma média, um padrão, como por exemplo o desempenho escolar, os comportamentos esperados e as formas de aprendizagem. Assim, constituem-se médias de referência das quais ninguém está totalmente fora, mas todos ocupamos diferentes posições. Para Corrêa e Lockmann (2012, p. 16), a

> normalidade baseia-se pelos dados científicos e estatísticos, a ciência do Estado, observando a sociedade como um todo, a normalidade das pessoas, é medida, calculada e comparada, pois cria-se uma média e a norma passa a ser flexível, ajustável incluindo todos em algum lugar da curva, com diferentes participações, mas todos no mesmo sistema, onde os normais precisam aprender a aceitar, conviver sem estranhamento assim naturalizando a diferença. A norma continua operando, mas de uma forma que atrai porque ao mesmo tempo que pune promete coisas boas como saúde e participação, atuando como estratégias de governo.

Interessa, nesse movimento, deslocar o olhar do transtorno para os processos que o produzem, entendendo-o como um efeito dos padrões de normalidade que são previamente

estabelecidos. Este capítulo foi construído a partir da compreensão de que o que hoje se nomeia como transtorno só se torna possível quando, antes, são definidos padrões de normalidade. O transtorno emerge sempre em relação a um conjunto de normas que estabelecem o que é considerado adequado, esperado e aceitável em determinado tempo histórico e contexto social. É somente nessa relação com a normalidade que se torna possível conceber algo como transtorno.

Assim, interessa deslocar o olhar das classificações prontas para os processos que as produzem. A normalidade não é tomada aqui como um dado neutro, mas como uma construção histórica, social e discursiva, sustentada por saberes, práticas e critérios que organizam modos de viver, aprender e se desenvolver. A partir desses parâmetros, determinadas diferenças passam a ser nomeadas, comparadas e classificadas, produzindo categorias como deficiência, dificuldade ou transtorno. Ao orientar a análise por essa chave, busco problematizar o Transtorno do Processamento Auditivo não apenas como uma condição individual, mas como um efeito dos modos pelos quais a normalidade é produzida, mantida e operada nos campos da Saúde e da Educação. Trata-se de compreender como certos padrões de escuta, atenção e aprendizagem são tomados como referência, e como aqueles que não se ajustam a esses modelos passam a ocupar lugares específicos nas políticas, nas práticas institucionais e nos discursos especializados ou a habitar o vazio, a invisibilidade. Dessa forma, a discussão proposta não pretende negar a existência de dificuldades reais, vivenciadas pelos sujeitos, mas questionar os critérios que sustentam sua nomeação como transtorno e os efeitos que essas classificações produzem na escolarização, na visibilidade e nas possibilidades de participação dos estudantes com TPA.

A análise das diferentes nomeações historicamente atribuídas aos sujeitos considerados fora do padrão esperado evidencia que essas classificações não emergem de forma neutra. Tais classificações contribuíram para marcar certos grupos como inferiores. Conforme aponta Pagni (2023), os sujeitos considerados anormais foram sendo nomeados e organizados a partir de critérios que tomam a normalidade como referência, o que contribuiu para marcar determinados grupos como inferiores ou inadequados. Assim, o transtorno só passa a existir porque antes se define o que é normal, o que é esperado e o que é aceitável em determinado tempo e contexto social.

Essas classificações, muitas vezes nomeadas como transtornos, acabam por identificar, nesses sujeitos, tanto potencial quanto riscos dentro de um mesmo grupo social. Ao mesmo tempo em que reconhecem determinadas diferenças, também produzem marcas que situam esses sujeitos em posições de desvio em relação à norma. Desse modo,

evidencia-se um jogo de forças que atravessa o campo do saber e da normalidade, no qual certas formas de existir são legitimadas, enquanto outras passam a ser problematizadas, reguladas ou silenciadas. Nessa perspectiva, o TPA pode ser compreendido não apenas como uma condição individual, mas como uma classificação produzida a partir de critérios de normalidade que regulam modos de ouvir, compreender e aprender. O TPA emerge quando determinadas formas de processamento auditivo passam a ser comparadas a um padrão considerado adequado, eficiente e esperado para o desempenho escolar e social. É nesse movimento de comparação que a diferença é nomeada, interpretada e classificada como transtorno que,

> em termos comportamentais, então, passa-se a entender como civilizado aquele que segue disciplinadamente um minucioso código que prescreve, de modo muito detalhado, o que se pode e o que não se pode fazer e dizer publicamente; é aquele que obedece, de preferência de modo automático, a um extenso conjunto de regras práticas de permissão e interdição (Corrêa; Lockmann, 2012, p. 8).

Tais verdades, frequentemente naturalizadas, produzem efeitos sobre a maneira como esses sujeitos passaram a ser percebidos nos contextos escolares, produzindo efeitos sobre as possibilidades de inclusão e as práticas pedagógicas direcionadas a eles. Quando esses parâmetros são tomados como universais, os sujeitos que não correspondem a eles passam a ser identificados como fora da norma padrão. Nesse registro, o TPA se constitui como efeito de uma lógica de normalidade que transforma diferenças nos modos de aprender e processar informações em desvios a serem explicados, avaliados e, muitas vezes, corrigidos. Contudo,

> o objetivo é fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Falando de outro modo, é necessário que o "anormal" ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente a sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira "natural", a população precisa ser educada para reconhecer esse dito "anormal" e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença (Corrêa; Lockmann, 2012, p. 14).

A sociedade não exclui diretamente os considerados anormais, mas os inclui em sistemas de classificação organizados por curvas de normalidade, por meio dos quais os sujeitos são categorizados e regulados. No caso específico do Transtorno do Processamento Auditivo, também referido como Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) ou Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), as variações nos termos utilizados para nomeá-lo evidenciam as divergências existentes entre os diferentes campos de

conhecimento. Essas múltiplas denominações não são neutras, pois se articulam a diferentes critérios de normalidade que orientam a forma como o TPA é compreendido, classificado e situado dentro dos sistemas de avaliação e intervenção. Dessa forma, o TPA emerge não apenas como uma condição individual, mas como uma classificação produzida nesse jogo de normalidades diferenciais, no qual critérios estatísticos, pedagógicos e clínicos definem as diferentes curvas de normalidade. Esse entendimento desloca o olhar do déficit para os processos que produzem o transtorno, permitindo problematizar os efeitos dessas classificações sobre a escolarização e a (in)visibilidade dos estudantes com TPA.

As definições e as formas de utilização desses termos variam entre as áreas da Saúde e da Educação, entre os pais e em outros contextos sociais, produzindo leituras distintas sobre o que se espera do sujeito em relação ao ouvir, compreender e aprender. Nessa lógica, os estudantes com TPA passam a ocupar determinadas posições na curva da normalidade, ora mais próximos, ora mais distantes da média estabelecida, conforme os parâmetros adotados por cada campo. Essas terminologias, muitas vezes descritas em documentos oficiais e políticas públicas, refletem diferentes modos de compreender e abordar a condição, o que conduz as estratégias de intervenção, os encaminhamentos realizados e as expectativas construídas sobre o processo de escolarização desses sujeitos. Assim, o TPA se constitui não apenas como uma condição, mas como uma classificação produzida a partir de critérios que organizam, distribuem e regulam as diferenças dentro de um mesmo sistema de normalidade.

Popkewitz e Lindblad (2001) destacam que as estatísticas, na educação, não são neutras, mas construções que produzem sentidos sobre a realidade, definem problemas, orientam políticas e classificam os estudantes. Ao operarem por meio de comparações e estabelecimento de padrões, constituem modos de regulação que organizam regimes de (in)visibilidade, tornando certos sujeitos reconhecíveis como público das políticas, enquanto outros permanecem fora desses enquadramentos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que promovem a inclusão, também produzem exclusões, ao definir critérios que delimitam quem pode ser reconhecido e atendido.

As estatísticas também funcionam como controle, pois orientam determinadas formas de governo, que exercem influência sobre a maneira como pensamos e agimos no cotidiano escolar. Tais estatísticas permitem comparar e organizar diferentes realidades, transformando situações diversas em dados que contribuem para a padronização. Nessa direção, entendo que elas contribuem com a criação de modelos de sucesso e fracasso, influenciando os modos como os problemas educacionais são entendidos. Através dos dados são produzidas orientações que conduzem formas de agir e pensar sobre a sociedade, através das categorias

como a pobreza, por exemplo, definindo assim quem precisa de intervenção. Essas classificações dividem as pessoas através dos moldes criados pela diferença, mudando a maneira como os sujeitos são vistos e conduzidos.

Para os mesmos autores, as estatísticas estabelecem, assim, relações de causa e efeito que ajudam a explicar problemas sociais e educacionais, ao relacionar dados que permitem governar e intervir sobre eles. E essas classificações criam padrões de normalidade e acabam marcando certos grupos como desviantes, reforçando divisões e exclusões. Os números obtidos através da pesquisa permitem transformar algo complexo em dados comparáveis, possibilitando o planejamento e a intervenção sobre a população, com o uso da probabilidade, tornando a vida social mais previsível e administrável. A produção de dados para comparação constitui práticas culturais e políticas que interferem na educação, na economia, na democracia e no desenvolvimento social. Além disso, elas constroem causalidade entre fatores sociais (como renda, família e escolaridade), orientando políticas públicas. Essas classificações não apenas identificam os sujeitos, mas produzem fatos sobre seus percursos, tornando experiências dos indivíduos em dados estatísticos. Dessa forma, a história de vida dos estudantes passa a ser traduzida em números, categorias e indicadores que orientam as políticas educacionais, a partir das quais seus percursos são monitorados e interpretados, com base nos padrões médios. As estatísticas organizam informações e normalizam, diferenciam e regulam comportamentos, contribuindo para inclusão e exclusão, sendo ferramentas de governo, na educação atual.

A partir da análise de documentos normativos e das diretrizes que orientam a educação brasileira, cito também o Censo Escolar, compreendendo-o não apenas como uma fonte de dados importantes, tendo participação desde a nomeação, classificação e visibilização dos sujeitos no campo da educação. O Censo escolar se trata de uma pesquisa estatística da Educação Básica brasileira, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa pesquisa é realizada anualmente em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação obrigatória das escolas públicas e privadas do país, apresentando números e problematizando como eles são produzidos e o que eles tornam (in)visível. O censo é realizado através da coleta de dados e transforma os sujeitos em categorias estatísticas, produzindo determinadas formas de nomeação e classificação, podendo ser entendido como uma prática que quantifica e organiza a população escolar, ao mesmo tempo que produz conhecimentos sobre ela e estabelece modos de identificar, comparar e diferenciar os sujeitos.

O Censo contempla diferentes etapas e modalidades da educação, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, além do público da Educação Especial. Os dados são coletados junto às escolas e registrados a partir de informações referentes aos estudantes, às instituições e ao percurso escolar. Em uma primeira etapa, são levantados dados relacionados às matrículas e às características dos sujeitos; posteriormente, são coletadas informações relativas ao rendimento escolar. Nesse processo, os sujeitos são convertidos em dados como idade, sexo, raça/cor, etapa de ensino, modalidade educacional, público da Educação Especial, rendimento escolar, aprovação, reprovação e abandono, que ignoram as suas singularidades. O que faz com que as categorias sejam identificadas, agrupando e comparando sujeitos e grupos dentro de uma racionalidade estatística. Após a coleta, os dados são convertidos em indicadores utilizados para acompanhar e comparar diferentes dimensões da educação, como taxas de aprovação, reprovação e abandono, distorção idade-série, frequência e matrículas, além de índices como o Ideb. Contudo, como descrito a estatística descreve uma realidade existente e participa da sua produção ao estabelecer categorias, critérios de comparação e formas de visibilização da população escolar. Desta forma, o Censo pode ser compreendido como uma estratégia de governamento da população escolar, porque produz conhecimentos que ajudam a orientar as ações, planejamentos e políticas educacionais.

Da mesma forma o Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem - Censo Escolar 2026, descreve os transtornos de aprendizagem como condições relacionadas a aspectos orgânicos e/ou cognitivos específicos, constituídas por um conjunto de sintomas que podem impactar significativamente o desenvolvimento da aprendizagem. Esses transtornos podem ser agravados por fatores ambientais e repercutir no desenvolvimento de habilidades relacionadas à matemática, à linguagem e à escrita. O documento ressalta, ainda, que os estudantes com transtornos de aprendizagem não constituem público da Educação Especial, conforme a legislação educacional vigente (Brasil, 2026, p. 29).

Entre os transtornos específicos da aprendizagem, o documento menciona dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia. Também são apresentados transtornos do neurodesenvolvimento que podem afetar a aprendizagem, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse conjunto bem ao final aparece o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), definido como decorrente de prejuízo na capacidade do cérebro de interpretar informações recebidas por meio da audição. O documento destaca que, embora esses indivíduos

apresentem audição considerada normal, podem apresentar dificuldades para compreender aquilo que ouvem (Brasil, 2026, p. 29).

O documento também afirma que tais transtornos decorrem de disfunções no sistema nervoso central e estão relacionados à aquisição e ao processamento das informações. Por essa razão, as intervenções não são apresentadas como formas de cura, mas como estratégias destinadas a minimizar sintomas e favorecer melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem e da qualidade de vida (Brasil, 2026, p. 29).

A partir das perspectivas teóricas mobilizadas neste estudo, especialmente Foucault e Butler, interessa compreender que a estatística não é neutra nem se limita a apresentar números, pois ao nomear, classificar, agrupar e quantificar sujeitos, ela participa da produção de determinadas posições e formas de reconhecimento. Os dados estatísticos podem operar na produção de regimes de visibilidade, uma vez que aquilo que é nomeado é contabilizado e pode adquirir maior possibilidade de reconhecimento, enquanto aquilo que não aparece nas categorias estatísticas pode permanecer invisibilizado. Além do mais, torna-se significativo observar que, embora algumas categorias relacionadas à Educação Especial estejam presentes no Censo Escolar, o TPA não se está descrito e tal ausência não é tomada simplesmente como falta de informação, mas como um elemento a ser problematizado, especialmente quando se considera que os dados estatísticos também participam da definição de quais sujeitos e grupos se tornam visíveis e reconhecíveis no interior das políticas educacionais.

Essa questão ganha ainda mais relevância quando relacionada à equidade, que orienta as políticas educacionais atuais, com foco nos sujeitos considerados em situação de vulnerabilidade. No entanto, na lógica das curvas de normalidade, não há propriamente sujeitos fora, mas diferentes modos de inserção, produzidos por processos de classificação e comparação que estabelecem normas e padrões. Nesse contexto, alguns grupos ganham visibilidade e passam a ser alvo de intervenções, vigilância e regulação, enquanto outros, embora presentes no espaço escolar, têm suas necessidades educacionais pouco reconhecidas. É nesse movimento que determinadas condições, como o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA), tendem a permanecer invisibilizadas, não por ausência, mas por não se enquadrarem nos critérios que definem os públicos das políticas de inclusão.

As estatísticas, articuladas a discursos econômicos, sociais, culturais e políticos, orientam a educação e a organização da própria sociedade, produzindo efeitos de objetividade e neutralidade. No entanto, operam por meio da diferenciação entre os sujeitos, contribuindo para a normalização de comportamentos e a definição de padrões de valor. Nesse contexto,

inclusão e exclusão não se opõem, mas se articulam, pois, ao buscar incluir, as políticas classificam, diferenciam e produzem exclusões.

O TPA não pode ser compreendido como um dado natural. Trata-se de um objeto produzido a partir de diferentes campos de saber, como a Ciência, a Medicina, a Fonoaudiologia, a Psicologia e a Educação Especial. O TPA emerge de um regime de normalidade científica, no qual a atenção, a escuta, a aprendizagem e a linguagem passam a ser mensuradas, comparadas e avaliadas, de modo a verificar se o sujeito se encontra dentro da média considerada esperada. Embora seja reconhecido como uma condição clínica, o TPA configura-se também como um problema pedagógico e social, uma vez que o afastamento da média tende a produzir dificuldades de compreensão e participação nos processos escolares. Assim, o TPA se encontra compreendido como uma construção histórica, política e estatística, ajustável às exigências e expectativas da sociedade, em determinado tempo histórico.

Cabe destacar que, embora o TPA seja descrito por diferentes nomeações como TPAC ou DPAC, em todas essas designações ele tem sido historicamente representado sob uma lógica de anormalidade. Sua conceituação predominante está ancorada no campo médico, sendo compreendido majoritariamente como um problema auditivo, o que acaba por limitar uma compreensão mais ampla sobre as suas implicações, especialmente no contexto educacional. Além disso, o TPA aparece de maneira tímida ou quase ausente nas políticas públicas educacionais brasileiras, o que reforça sua invisibilidade institucional. Essa forma de conceituá-lo parte de uma compreensão da diferença como deficiência, ausência ou falha e, consequentemente, tende a naturalizar processos de exclusão e discriminação das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a exclusão deixa de ser entendida como resultado de práticas sociais e estruturais e passa a ser tratada como algo relacionado à condição do sujeito, o que contribui para a reprodução de barreiras à inclusão.

Diante desses tensionamentos, neste capítulo questiono como as diferentes formas de nomear produzem efeitos não apenas sobre o modo como o TPA é reconhecido institucionalmente, mas também como essas nomeações produzem efeitos sobre as práticas pedagógicas e as concepções dos docentes, em relação aos estudantes diagnosticados com o transtorno. Com o propósito de situar o leitor sobre as diferentes nomeações atribuídas ao Transtorno de Processamento Auditivo (TPA), ao longo do tempo, apresento, a seguir, um quadro que reúne essas nomenclaturas em distintos períodos e documentos. Essa organização busca evidenciar como as mudanças nos termos utilizados refletem diferentes formas de compreender o transtorno e de reconhecer o sujeito que tem seu corpo marcado por ele, no

contexto escolar. As escolhas seguiram as diferentes nomeações descritas nos documentos selecionados.

Quadro 3 - Tipos de nomeações

Documentos	Expressões	**Descrição**
Classificação Internacional de Doenças CID-10 (CID H90) (1993)	Transtornos de Condução Percepções Auditivas Anormais	Nome oficial adotado para diferenciar PAC da perda auditiva pura; destaca a dificuldade de processar sons
CID-11	Distúrbio Disfunção	Disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou do desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental e comportamental
Portaria nº 589 (2004)	Distúrbios Auditivos	Diretrizes de diagnóstico e tratamento, abrange perdas auditivas e PAC (processamento auditivo central)
Ministério da Saúde (Portaria 4.158, de 21 de dezembro de 2010).	Problemas cerebrais Transtorno de aprendizagem escolar Doenças do sistema nervoso Patologias	Inclui o PAC entre as condições relacionadas a alterações neurológicas e de aprendizagem, reconhecendo-o como patologia do sistema nervoso central.
Academia Brasileira de Audiologia (2016)	Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC)	Reitera o uso padronizado do termo Transtorno no lugar de Distúrbio, buscando alinhamento com classificações internacionais.
Artigos mencionam	Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC)	Termo frequentemente usado na literatura científica para descrever dificuldades no processamento de informações sonoras, sem prejuízo auditivo periférico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Durante a pesquisa identifiquei diferentes documentos que nomearam o TPA de maneiras variadas ao longo do tempo. No encontro Internacional de Audiologia (EIA), realizado entre os dias 26 e 28 de maio de 2016, em São Paulo, com profissionais, participantes do *Fórum (Re)Habilitação Auditiva* deliberaram, por maioria, que a nomenclatura mais adequada para designar a condição é Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) (Academia Brasileira de Audiologia, 2016). Depois disso, uma nova decisão da ANS incluiu a cobertura da avaliação do TPA e a avaliação do PAC na normativa 465/2021. Essa decisão buscou alinhar a terminologia às descrições das alterações fonoaudiológicas presentes na CID-10, reforçando a legitimidade do termo no âmbito clínico e científico[3] (Brasil, 2021). O objetivo é padronizar os procedimentos voltados ao diagnóstico e ao tratamento de distúrbios auditivos, promovendo maior acesso e reconhecimento da condição no Sistema de Saúde suplementar. Tais orientações constam, entre outros documentos, na Portaria nº 589, de 8 de outubro de 2004, que trata do Programa de Atenção à Saúde Auditiva (Academia Brasileira de Audiologia, 2016).

Embora o texto não mencione explicitamente esses grupos, suas diretrizes indicam a existência de dois perfis de pacientes contemplados pelas ações: aqueles com dificuldades auditivas propriamente ditas, relacionadas à perda ou limitação na percepção dos sons, e aqueles com dificuldades no Processamento Auditivo Central (PAC), que, apesar de apresentarem audição normal, manifestam dificuldades em interpretar e organizar os sons que ouvem (Brasil, 2021). Essa distinção é fundamental, pois evidencia que o TPA não corresponde aos critérios clínicos comumente atribuídos à perda auditiva, mas refere-se a um modo específico de processamento da informação sonora, o que repercute diretamente na forma como o sujeito é compreendido e atendido nos contextos clínico e educacional.

A etimologia da palavra transtorno, quando analisada a partir do uso registrado em dicionários, pode oferecer uma reflexão pertinente sobre como esse termo tem sido progressivamente banalizado, especialmente em contextos relacionados à saúde mental e aos distúrbios comportamentais.

> *Transtorno* é um deverbal regressivo do verbo *transtornar,* que já possuía a acepção de alteração da personalidade, conforme se verifica em dicionários do século XIX. Seguem-se, com menor número de itens, *Distúrbio, Disfunção e Desarranjo. Distúrbio* tem um significado mais amplo que *Disfunção*, já que abrange alterações de natureza estrutural e funcional, ao contrário de *Disfunção,* que se refere unicamente aos desvios da função de um órgão ou sistema. É digna de nota, nos descritores da BIREME, a ausência do termo *Desarranjo* e a restrição a *Distúrbio*, utilizado apenas em quatro situações: *Distúrbio adquirido de leitura* • (Sin.

[3]As informações completas sobre o evento estão disponíveis no portal da Academia Brasileira de Audiologia.

> dislexia). *Distúrbio convulsivo* • (Sin. epilepsia) *Distúrbio do paladar* • *Distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho* •Os termos • *Desordem* e *Perturbação* não constam da CID-10 e tampouco, dos Descritores da BIREME (Rezende, 2008, p. 282).

Com o tempo, a palavra passou a ser comumente compreendida como sinônimo de perturbação ou desordem que interfere no funcionamento, considerado normal, de um indivíduo. Segundo o Dicionário Aurélio, transtorno é definido como modificação ou alteração do estado normal ou da ordem de algo, distúrbio ou desarranjo, sempre carregando consigo uma conotação de quebra da normalidade (Ferreira, 2010). No entanto, observando o uso crescente deste termo nas últimas décadas, especialmente no campo da Saúde, é possível perceber um processo de banalização. Transtornos, que originalmente se referiam a alterações na saúde física ou mental, passaram a ser empregados de maneira generalizada, muitas vezes sem a devida precisão conceitual ou compreensão das complexas realidades às quais se referem. Em muitos casos, o termo tem sido utilizado de forma simplificada, desconsiderando as nuances das experiências subjetivas e os contextos socioculturais que influenciam o comportamento humano. Essa superficialidade no uso do conceito reflete uma tendência de rotular comportamentos que fogem aos padrões considerados normais pela sociedade, frequentemente resultando em processos de medicalização da vida. Tal prática, além de influenciar diretamente a vida dos indivíduos, reduz a compreensão dessas condições a uma perspectiva limitada.

Um exemplo que ilustra bem esse fenômeno é o Transtorno do Processamento Auditivo. A banalização do conceito pode levar à compreensão equivocada do TPA como uma simples disfunção auditiva, ignorando as múltiplas dimensões do processamento sensorial e cognitivo envolvidas. Essa redução pode impactar negativamente tanto na formulação de políticas educacionais quanto na adoção de práticas pedagógicas, comprometendo o reconhecimento da diversidade de formas de existir e de aprender. Dessa forma, a ausência de um olhar mais atento e crítico sobre o termo transtorno pode obscurecer a complexidade das condições humanas e limitar abordagens mais sensíveis para atuar com elas.

Ao longo do tempo, as nomeações atribuídas às pessoas com TPA foram sendo construídas sob uma perspectiva predominantemente biomédica, marcada por uma concepção de deficiência que se mostra excludente. Tais denominações, invariavelmente, estiveram associadas a patologias, reforçando a ideia de anormalidade a ser corrigida ou tratada clinicamente. Nesse processo, os sujeitos com TPA foram sendo invisibilizados, reduzidos a

diagnósticos e tratados como se fossem desvios do padrão normativo, cuja existência só seria validada a partir de intervenções destinadas à sua normalização. Dessa forma, não se reconhece sua subjetividade nem a legitimidade de suas formas de estar e interagir no mundo, perpetuando uma lógica capacitista que exclui, rotula e marginaliza.

É importante ressaltar que o direito à aprendizagem não pode ser condicionado à obtenção de laudos clínicos ou ao acesso a terapias específicas. Ainda que esses sujeitos sejam frequentemente encaminhados para avaliações ou acompanhamentos na área da Saúde, é importante que, no contexto escolar, existam garantias para as condições pedagógicas necessárias à sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o atendimento educacional passa a ser problematizado em relação à sua vinculação ao diagnóstico, evidenciando que a aprendizagem pode ser compreendida como um direito que se efetiva no cotidiano escolar, para além da validação médica.

Ignorar essa necessidade pode resultar em defasagens importantes nos processos de ensino e de aprendizagem, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas também a autoestima e o senso de pertencimento desses estudantes. Nesse contexto, emerge a necessidade de refletir sobre os limites das práticas atuais, tanto na Saúde quanto na Educação, quando se trata de responder às singularidades de cada sujeito, esse é o foco do próximo capítulo.

5. ENTRE O “TODOS” E O INVISÍVEL: REGIMES DE (IN)VISIBILIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A análise das políticas públicas, realizada no capítulo anterior, evidenciou que o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) não é amparado, nem explicitamente descrito pela legislação educacional vigente, mostrando que aquilo que não é previsto na norma educacional é excluído do campo político da educação. Observo que o TPA permanece, majoritariamente, inscrito no campo da Saúde, não sendo incorporado, de forma explícita, pelas políticas educacionais. O TPA está fixado no campo da Saúde, permanecendo à margem das políticas educacionais. Ao ser compreendido, prioritariamente, a partir de referenciais clínicos e diagnósticos, o TPA deixa de ser reconhecido como uma questão educacional, o que contribui para sua invisibilidade nas políticas voltadas à escolarização.

Essa forma de exclusão pode ser entendida como seletiva, pois se sustenta na produção de padrões de normalidade, que definem quais diferenças são legitimadas pela Educação e quais são remetidas a outros campos. Os modos de compreender, nomear e intervir sobre o TPA passam a ser legitimados, prioritariamente, pelos discursos provenientes do campo da Saúde, produzindo seu esmaecimento no campo educacional. Essa invisibilidade, contudo, não pode ser compreendida como mera ausência ou lacuna normativa, mas como efeito das relações de poder que atravessam os discursos, os saberes e as práticas institucionais. Assim, ao permanecer ancorado na Saúde, o TPA é mantido à margem das políticas educacionais, não por inexistência do fenômeno, mas pelas escolhas políticas que definem como ele é classificado, nomeado e situado pelos saberes médicos.

O Glossário do Censo produz uma distinção importante, reconhece o TPAC entre as condições que podem impactar o desenvolvimento da aprendizagem, mas mantém esses estudantes fora do público da Educação Especial.Essa distinção permite problematizar uma negação do direito, não pela ausência do direito à educação em sua dimensão universal, mas pela restrição desses sujeitos ao acesso a apoios e condições educacionais específicas.O TPA é, portanto, nomeado e reconhecido enquanto uma condição que impacta a aprendizagem, mas esse reconhecimento não se transforma, necessariamente, em reconhecimento político e educacional. Ou seja, o estudante é reconhecido como alguém que apresenta uma condição que interfere na aprendizagem, mas não é reconhecido, da mesma forma, como sujeito de direitos educacionais específicos.Nesse sentido, a nomeação não garante, por si só, a inclusão nas políticas de atendimento. O direito à educação para todos pode operar de maneira seletiva, reconhecendo a existência da condição, mas delimitando quais sujeitos serão

alcançados pelos mecanismos de apoio e pelas políticas educacionais.Para o TPA/TPAC, produz-se, assim, uma situação de reconhecimento sem investimento, o sujeito torna-se visível pelo diagnóstico, mas permanece à margem das políticas e dos mecanismos educacionais destinados a garantir condições diferenciadas de escolarização.(Brasil,2026)

A década de 1990 fortaleceu os ideais de igualdade de acesso, participação e aprendizagem, sob o princípio da *educação para todos*. No Brasil, esses pressupostos foram incorporados a um conjunto de normativas como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 12.686/2025 e a Lei nº 15.388/2026, que reconhecem a educação como direito universal. Ao longo deste capítulo, me debruço sobre esses documentos, para compreender como se constitui tal universalidade e quais condições a sustentam, investigando os mecanismos que produzem (in)visibilidades e reconhecimentos nas políticas educacionais.

Tanto a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), o Decreto nº 12.686/2025 e a Lei nº 15.388/2026 apontam o compromisso com a educação para todos, que é manifestado por meio de diferentes enunciados, como o direito universal à educação, a garantia de acesso e permanência, a promoção da inclusão, a equidade e a redução das desigualdades. A Constituição descreve a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, voltado ao pleno desenvolvimento do sujeito, desde uma perspectiva do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Esse ideal está em consonância com o princípio da LDB, que reforça um direito universal à educação, alicerçada na igualdade de condições para o acesso e, também, na permanência na escola. Parece-me importante entender que a universalidade do direito à educação para todos não se efetiva de forma homogênea. Entendo que são insuficientes os mecanismos que reconhecem os diferentes grupos e suas necessidades, para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem. Vejamos o que indicam os documentos: o Decreto nº 12.686/2025 circunscreve o público que compõe a Educação Especial; a Lei nº 15.388/2026, ao organizar o Plano Nacional de Educação, descreve a equidade, a inclusão e a redução das desigualdades como princípios orientadores para os processos de escolarização do mesmo público da Educação Especial. Sendo assim, não se trata de uma educação acessível para todos de maneira universal, se trata apenas de uma declaração universal de direitos, que funciona por meio de normas que reconhecem determinadas diferenças abrigadas sob campos do saber específicos, como a Educação Especial, por exemplo. Desta forma, os documentos analisados evidenciam, de forma ampla, que o princípio universal pressupõe que ninguém deveria ficar de fora. Porém, os mesmos documentos, ao prever os rumos da educação, de modo mais operativo, dependem da

identificação e da nomeação que determina quem será atendido, quem terá prioridade e como os recursos serão distribuídos.

A análise deste capítulo focaliza nos enunciados produzidos nas políticas educacionais em torno da expressão "educação para todos" afirmam: uma educação que é um direito de todos, de maneira universal; que todos têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem; que a educação inclusiva é um princípio das políticas educacionais; que a igualdade de oportunidades e a diversidade devem ser respeitadas e valorizadas. No entanto, as leis definem quem são os sujeitos reconhecidos pelas políticas inclusivas. O que parece se tratar de uma educação para todos os sujeitos, não resiste à investigação sobre como determinadas diferenças são reconhecidas nas políticas educacionais, enquanto outras permanecem silenciadas. Para Butler (2018), é importante problematizar as condições de reconhecimento que tornam certas existências visíveis e inteligíveis. Butler (2018) problematiza as condições materiais que tornam a ação política possível, destacando sua distribuição desigual entre os sujeitos. A partir dessa perspectiva, emergem políticas organizadas por diferentes pertencimentos identitários que disputam espaço no campo educacional, seja no currículo, seja no acesso a recursos e estratégias de aprendizagem. Tal análise permite compreender que algumas vidas recebem maior reconhecimento e proteção, enquanto outras permanecem em condições mais acentuadas de vulnerabilidade. No campo educacional, a ênfase na descrição de certas condições identitárias de existência impulsiona a invisibilização da singularidade de alguns modos de aprendizagem, produzindo barreiras para um conjunto de estudantes, ao longo de suas trajetórias escolares.

Butler (2018) argumenta que a vida não pode ser compreendida por uma perspectiva fixa e universal. Ao discutir a continuidade entre humanos e outras formas de vida, Butler (2018) desloca a noção de sujeito autônomo, destacando a vulnerabilidade como condição constitutiva da existência. Trazendo essa reflexão para a educação, entendo que a aprendizagem não depende apenas do esforço individual, mas de uma multiplicidade de condições, o que desloca a vulnerabilidade do estudante, para o sistema de desigualdades no acesso a recursos e apoios. Quando as diferenças de aprendizagem são tratadas apenas como deficiência individual ou fragilidade, são reforçadas as relações de poder que limitam a participação ativa dos sujeitos nos processos educativos.

Contudo, percebo que nem todos os sujeitos são reconhecidos. A noção de curvas de normalidade, cunhada por Foucault (2008), me ajuda a compreender que os sujeitos que se aproximam do padrão estabelecido pela norma são identificados com muita facilidade como

alunos regulares, entendidos como normais. Aqueles que não correspondem a essa norma passam a ser nomeados e enquadrados em outras categorias, tornando-se público de políticas específicas. Para o autor, nos dispositivos de segurança, a norma é produzida a partir das diferentes curvas de normalidade, que reconhecem a existência de múltiplas formas de viver, agir e existir. Entretanto, a normalização busca aproximar as curvas consideradas desviantes dos padrões tidos como desejáveis, fazendo comparações entre diferentes normalidades. Assim, "não se trata mais de normação, mas de normalização, uma vez que a norma é produzida no interior das próprias distribuições de normalidade" (Foucault, 2008, p. 33).

Nesse registro, algumas condições de existência aparecem como um deslocamento, em relação à média considerada normal, e passam a ser submetidas a testes e avaliações, compondo curvas de desempenho que operam como estratégias de classificação, definindo quem se enquadra em uma normalidade específica, situada fora da média esperada de desempenho, mas ainda passível de gestão. A inclusão, assim, não rompe com a norma, mas opera como uma estratégia de regulação que administra as diferenças e mantém o sujeito sob constante avaliação.

Segundo Foucault (1978), no contexto da governamentalidade, a população deixa de ser pensada apenas como um conjunto de sujeitos obedientes às leis e passa a ser concebida como um fenômeno a ser observado e administrado. Essa mudança ocorre quando o governamento se direciona para os modos de viver, circular, produzir e se comportar, de forma geral, da população. Nesse registro, as condutas dos sujeitos passam a ser conduzidas a partir de variáveis, até mesmo os próprios desejos, comportamentos, regularidades e diferenças, que podem ser medidas, comparadas e acompanhadas. O interesse é mais amplo e não está mais apenas em punir ou corrigir desvios, mas em compreender como esses fenômenos se distribuem coletivamente, permitindo intervenções que organizam e regulam a vida social dos sujeitos. Para o filósofo, o poder não se restringe mais à proteção do território e passa a regular a circulação e o governo da população, por meio de mecanismos de segurança. Nesse sentido, o governo atua não somente por meio das leis, mas por um conjunto de técnicas e estratégias que controlam riscos como, por exemplo, as doenças, limitando à população ao aceitável (Foucault, 1978).

A população, portanto, torna-se um ponto de articulação entre saber e poder, no qual se definem quais sujeitos são visibilizados, reconhecidos e governáveis. Nessa esteira, o lugar ocupado pelo sujeito com TPA não está expresso e tampouco assume centralidade nas políticas, mas constitui um efeito dessas relações de poder, produzidas também pelo silêncio e pela ausência de nomeação nas normativas educacionais. Nesse sentido, o TPA passa a ser

governável, não por meio de dados e nomeações específicas, mas por meio da identificação, classificação e gestão generalizada da diferença. Foucault (1978) enfatiza que, para esse movimento do governamento, são criadas normas, regras que atuam como mecanismos de normalização e de controle dos corpos.

Lopes (2011), à luz de Foucault, afirma que todos estão na norma, tanto os normais quanto os anormais, pois é a partir dela que se produzem as classificações e comparações em relação à distribuição considerada normal. Primeiro define-se o normal, e é deste normal que a norma se deduz. Trata-se de uma operação de normalização própria das sociedades de segurança, em que a norma não atua a partir da exclusão ou da correção direta do desvio, mas por meio da produção de médias, curvas e distribuições que situam os sujeitos em diferentes posições dentro de um mesmo sistema. Diferentemente da normalização disciplinar, que busca ajustar os indivíduos a um modelo ideal, previamente definido, essa forma de normalização admite variações e diferenças, desde que estas possam ser medidas, comparadas e administradas. Assim, todos permanecem na norma, ainda que ocupando lugares distintos em relação ao que é considerado normal, o que reforça a lógica de inclusão regulada e de gestão das diferenças.

Nessa mesma linha, Freitas (2012) afirma que a norma atua sobre a população por meio de mecanismos vivos de regulação dos comportamentos, sem considerar que aquilo que é nomeado como anomalia pode ser apenas outra forma de vida. Desse modo, os padrões impostos não são fixos ou naturais, mas dependem do modo como são construídos e interpretados, podendo ser alterados e transformados. Nesse registro, a norma é compreendida como uma relação, e não como um objeto, algo que não pode ser mudado.

Corrêa e Lockmann (2012) explicam que a inclusão começa a ganhar força pelas grandes manifestações públicas, programas, revistas, reforçando a ideia de que se trata de um direito de todos. Nesse movimento, a inclusão é assumida pelo Governo como uma verdade oficial, passando a ser orientada por políticas públicas e práticas escolares, e deixando de ser algo passível de questionamento. Inicialmente, o foco das ações inclusivas recai sobre os considerados anormais pessoas com deficiência ou transtornos. Com o tempo, esse foco se desloca para os sujeitos considerados normais, que passam a ser responsabilizados pelo funcionamento da inclusão. São eles que devem aprender a agir, pensar e se comportar de determinadas maneiras para que a inclusão aconteça, produzindo novas exigências de conduta e convivência. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz de Foucault (1978), ao afirmar que os discursos não são neutros, eles produzem verdades, definem o que pode ou não ser dito e orientam modos de pensar e agir. Nesse sentido, a inclusão, ao ser tomada como um

discurso oficial, passa a operar, também, como uma forma de regulação das condutas, indicando como os sujeitos devem se comportar diante da diferença.

Quando institucionalizada como política pública, a inclusão, que inicialmente se apresentava como um direito, passa a operar como um forte discurso, que é capaz de orientar comportamentos e expectativas na sociedade (Corrêa; Lockmann, 2012). Nesse movimento, o que era para ser um direito passa a ser um discurso poderoso que governa toda essa sociedade, dizendo como os normais devem agir para que a inclusão aconteça. As autoras mostram as descontinuidades no decorrer da história e que a normalidade não é estável, dissolvendo a ideia de essência do sujeito normal. Ao problematizar essas mudanças, elas buscam desfazer a ideia de um sujeito normal estável ou essencial, mostrando que o que se entende por normalidade se modifica conforme os contextos, os discursos e as práticas sociais. Foucault (1978) diz que a normalidade não nasce pronta, ela emerge de disputa e de saberes, poderes e práticas.

A discussão sobre a noção de ideal transcendental, como mencionam Corrêa e Lockmann (2012), me leva a compreender como um conjunto de regras e valores passam a ser tomados como naturais e universais, em determinados períodos históricos, sustentados por diferentes regimes de verdade. Em um dado momento, esses critérios eram fundamentados na ideia divina, que estabelecia parâmetros sobre como deveriam ser os corpos, as condutas e aquilo que era considerado normal e aceitável, a partir da imagem de um corpo perfeito, íntegro e sem falhas. Nesse contexto, como aponta Foucault (1978), as deformidades eram compreendidas como ameaças à ordem natural das coisas, produzindo a figura do corpo imperfeito, associado ao pecado, à monstruosidade e à impureza. Essas explicações vão se deslocando do campo religioso para o campo da ciência e da razão. Os critérios de normalidade não desaparecem, mas se (re)organizam. O lugar de produção da verdade passa a ser ocupado pelos saberes científicos, que estabelecem novos parâmetros de análise, com medidas e classificações. O sujeito torna-se objeto de conhecimento e de intervenção, e a norma passa a operar como um instrumento que classifica, compara e define quem é considerado normal ou anormal.

Essa busca ao passado é importante para problematizar o objeto desta pesquisa, pois permite compreender um pouco mais sobre as classificações, como o TPA, que não emergem de forma neutra ou natural, como situam Corrêa e Lockmann (2012). Elas são produzidas dentro de uma dada tradição da normalidade, na qual diferentes saberes definem o que é considerado adequado, funcional ou esperado. Ao compreender que os critérios de normalidade mudam ao longo da história, parece-me possível questionar os modos como o

TPA é nomeado, compreendido e situado nos dias atuais, a partir de um olhar que desloca o déficit individual para os processos históricos e sociais que produzem essa classificação.

Nesse sentido, o TPA não constitui apenas uma condição neurológica, mas também um efeito da normalidade científica, que define padrões de escuta, atenção e processamento auditivo entendidos como adequados. Esses padrões produzem referências, a partir das quais determinadas formas de ouvir e aprender passam a ser classificadas como normais, enquanto outras são compreendidas como problemas, falhas no corpo ou desvios. O TPA, nesse contexto, não pode ser entendido isoladamente como uma condição em si, mas passa a operar dentro de uma lógica normalizadora, na medida em que é produzido, nomeado e mobilizado por saberes científicos, práticas institucionais e discursos especializados. É, principalmente, por meio do diagnóstico que essa lógica se produz. O diagnóstico funciona como um mecanismo que posiciona os sujeitos, pois produz uma verdade sobre eles, descrevendo seu modo de escutar, aprender e se relacionar com o conhecimento, ao mesmo tempo em que o insere em circuitos específicos de acompanhamento e intervenção. O sujeito segue a vida incluindo, mas em processo contínuo de normalização. Ao ser diagnosticado, o sujeito passa a ser localizado na lógica do corrigível, tornando-se alvo de ações pedagógicas, terapêuticas e clínicas que visam ajustar seu funcionamento aos padrões considerados adequados. Assim, mesmo quando incluído nos espaços educacionais, esse sujeito permanece em um processo contínuo de normalização, no qual suas diferenças são constantemente observadas, avaliadas e trabalhadas.

Butler (2018) problematiza as condições materiais que tornam a ação política possível, enfatizando que as condições não são distribuídas da mesma forma entre os sujeitos. Essa discussão me permite compreender que algumas vidas são priorizadas e recebem maior suporte, como proteção, ao mesmo tempo que outras são expostas a formas precárias de vulnerabilidade. Da mesma forma, algumas condições de aprendizagem são invisíveis ou desconsideradas pela legislação e pelas práticas educacionais. Esses estudantes não atendidos passam a ocupar posições de maior precariedade, aumentando a desigualdade no acesso aos apoios que poderiam potencializar a sua aprendizagem.

Nessa direção, a discussão de Butler (2018) sobre o corpo não é separada da infraestrutura que cria possibilidades para a ação, diante de situações cotidianas, que poderiam ser reivindicadas em nome do corpo e por meio dele, como necessidades de proteção, ter onde morar e se mover. Ela ainda destaca que o corpo é meio e fim da ação política. E defende,

> que em condições nas quais infraestruturas estão sendo dizimadas, a própria plataforma política se torna o objeto em torno do qual a mobilização política recupera suas forças. Isso significa que as reivindicações feitas em nome do corpo (proteção, abrigo, nutrição, mobilidade, expressão) algumas vezes devem acontecer como corpo e por meio dele e das suas dimensões técnicas e de infraestrutura. Quando isso acontece, parece que o corpo constitui os meios e os fins da política. Mas o ponto é precisamente sublinhar que o corpo não está isolado de todas essas condições, tecnologias e processos de vida que o tornam possível (Butler, 2018, p. 129).

A autora argumenta que, em contextos de precarização da infraestrutura, as condições de existência são enfraquecidas, pela falta do material, daquilo que dá suporte à vida. Como exemplos, além do teto para abrigar se, da água, do saneamento, do transporte, da saúde, a autora cita a educação e a acessibilidade, que podem dificultar a luta pelas políticas, pela conquista de algo ou pela defesa dessas condições básicas que a autora se refere. Nessa direção, entendo que a educação depende de condições adequadas de mobilidade e acessibilidade para que os estudantes possam chegar e acessar a escola; de boa saúde para aprender os conteúdos; de roupas para vestir, e; sobretudo, de um conjunto de técnicas, recursos e estratégias que possam mobilizar a aprendizagem, considerando as condições singulares dos sujeitos.

Butler (2018) critica a ideia de um corpo individual e autônomo. Ela defende que o corpo é possibilitado e compreendido pelas relações e pelas redes de apoio que o sustentam, e que a vulnerabilidade não é isolada, mas constitui uma característica que atravessa a todos, em maior ou menor medida, dadas as condições das infraestruturas e dos sistemas. Destaca, ainda, que os seres humanos são interdependentes. Completa que,

> no fim das contas, a criatura humana já está em uma relação com o animal, e não no sentido de que o animal seja o "Outro" para o humano, mas sim porque o humano já é um animal, embora não exatamente como todos os outros animais (na verdade, nenhum tipo de animal é exatamente como todos os outros tipos, e a categoria de animal, por definição, permite essa variação interna). Além disso, um grande conjunto de processos vitais atravessa o humano e o animal, mantendo uma indiferença inabalável em relação à distinção entre um e outro (Butler, 2018, p. 131).

Ela explica que a diferença entre o ser humano e o animal não é absoluta, que os dois estão ligados por meio dessas relações de interdependência e em seus processos vitais. Ao levar essa discussão para o campo da aprendizagem a autora desloca a compreensão do humano como um sujeito autônomo, racional e independente, dizendo que o ser humano é atravessado pelos mesmos processos vitais que outros seres vivos. E a vulnerabilidade faz

parte da existência. Nesse registro, compreendo que, na educação, a ideia do aprender não depende apenas do esforço individual do sujeito, mas se trata de um processo que depende de múltiplas condições.

A autora explana que a vulnerabilidade pode ser usada de forma ambígua. Na escola, estudantes que apresentam diferenças de ritmos, formas ou velocidades de aprendizagem são, com frequência, responsabilizados, individualmente, por suas dificuldades ou são tratados apenas como sujeitos frágeis, que precisam de proteção constante. Embora pareçam posições opostas, as duas estão sob uma lógica de poder que precisa de intervenção pedagógica, limitando o reconhecimento de sua participação ativa nos processos educativos. Por essa perspectiva, a vulnerabilidade é acentuada pela precariedade da relação pedagógica, estabelecida na escola, ao inviabilizar o acesso às condições que possibilitem a aprendizagem.

A reflexão de Butler (2018) me leva a compreender que a vulnerabilidade constitui um efeito das relações de poder. Quando colocamos o foco na educação, as diferenças se intensificam na aprendizagem. Ao interpretar e fazer as articulações dos conceitos de Butler remetendo ao contexto educacional, parece-me possível tensionar os modos como parcelas específicas da população estudantil é tratada a partir do cálculo de seus déficits individuais, jogando a responsabilidade pelos processos educacionais sobre o estudante e apagando dessa equação possíveis ausências de apoio das políticas ou mesmo das práticas escolares, ocasionadas pelas distribuições desiguais dos recursos e dos incentivos necessários para a aprendizagem, o que resulta em maior ou menor precariedade no interior da escola. Nesse registro, a vulnerabilidade aparece como algo politicamente manipulado, mostrando tensões e contradições nas relações de poder (Butler, 2018). No campo educacional, Corrêa e Lockmann (2012) – cujas discussões me parecem aproximar-se dos escritos de Butler (2018) – dizem que isso implica em analisar não apenas quem é incluído, mas também os diferentes lugares que os estudantes passam a ocupar nos processos de normalização. É nessa direção que diferentes participações são produzidas pelas curvas de normalidade. As autoras enfatizam as diferenças de participação dizendo que, as curvas de normalidade expressam uma lógica em que todos devem ser incluídos, mesmo que em diferentes posições, mais ajustados, pela norma, para o mais próximo possível do considerado normal, sendo controlados pela observação e, quando necessário, a partir de um arsenal de intervenções possíveis. Para isso,

> [...] o objetivo é fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas

> pela curva de normalidade. Falando de outro modo, é necessário que o "anormal" ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente a sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira "natural", a população precisa ser educada para reconhecer esse dito "anormal" e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença (Corrêa; Lockmann, 2012, p. 14).

A partir do século XVIII, o planejamento governamental passa a operar com foco na organização da circulação. Para Foucault (1978) é a circulação de pessoas, mercadorias, doenças, informações entre outros, que envolve os elementos sobre os quais o governamento é exercido, aquilo que o governo quer administrar, para garantir a segurança da população. Nesse contexto, as normas associadas aos dispositivos de segurança atuam sobre aquilo que já existe, buscando otimizar os efeitos que são considerados positivos, como o crescimento da economia, operando, simultaneamente, sobre a redução de riscos, como doenças e criminalidade. Trata-se de uma forma de governamento que gere probabilidades e atua sobre o meio, entendido como um conjunto de condições naturais e artificiais que incidem sobre a população como um todo (Foucault, 1978).

O TPA opera sob essa mesma lógica de poder, incidindo sobre os corpos por meio de práticas disciplinares e de mecanismos de regulação, voltados ao gerenciamento dos riscos associados ao desempenho escolar. Desse modo, o TPA não se constitui apenas como uma condição individual, mas como um efeito produzido pelas relações entre saberes, práticas e instituições. Entretanto, diferentemente de outras condições reconhecidas pelas políticas de educação inclusiva, o TPA permanece invisibilizado nas normativas educacionais, não sendo objeto de diretrizes específicas que orientem sua identificação, acompanhamento ou escolarização, passando a ser administrado, nas escolas, por práticas e encaminhamentos aleatórios, direcionados a atenuar o risco de não aprender. Isso envolve não tratá-lo como uma condição de existência, mas agir sobre ele para diminuir o risco de fracasso escolar. Poderia dizer que se trata de um governamento negativo, que deixa de atuar sobre a potência, para conter o risco. Ainda assim, o TPA permanece ausente das políticas educacionais que poderiam lhe conferir reconhecimento.

A partir das contribuições de Foucault (1978), foi possível compreender que processos de classificação acontecem por meio de mecanismos de regulação e de segurança, próprios da lógica da normalidade. Embora o autor não tenha tratado especificamente do estudante com TPA, seus conceitos permitem problematizar como o sujeito é ajustado e comparado a padrões considerados adequados, permanecendo incluído, porém sob permanente processo de normalização. Assim, o TPA passa a integrar uma população-alvo de

intervenções que operam no meio escolar, entendido como parte de uma racionalidade política que, para além da correção ou normalização do aluno, busca regular os riscos. O sujeito com TPA, inserido na população escolar, torna-se acompanhado, monitorado e incluído sob condições previamente definidas pelas estratégias institucionais e pelos saberes pedagógicos, médicos e psicológicos, que regulam os modos considerados adequados de aprender, comportar-se e participar da vida escolar.

Nas comparações, o indivíduo que se adapta é considerado normal, o que se afasta dessa norma é considerado anormal. Foucault (1978) diz que a disciplina faz mais a normalização do que a punição. Para ele, a disciplina não atua apenas pela punição, mas por meio de mecanismos que regulam comportamentos e produzem modos considerados adequados de ser e agir. Nos dispositivos de segurança não se impõe um modelo ideal, só se observa e se intervém sobre os fenômenos, trabalhando com dados, médias e probabilidades. A disciplina opera as normas e os dispositivos de segurança regulam a população, a partir do que é produzido como normal (Foucault, 1978). Trata-se de uma lógica que também atravessa as políticas educacionais atuais. Mesmo trazendo fundamentos como princípios de uma educação para todos e da equidade, ainda operam por normas que seguem um modelo que é considerado ideal para a aprendizagem e a escolarização. Essas questões interessam para a pesquisa, pois permitem analisar como esses documentos articulam inclusão, equidade e normalização na produção dos diferentes percursos escolares.

A análise a seguir tem como foco identificar como as políticas educacionais tratam os princípios da *educação para todos* e da *equidade*. Para isso, foram selecionados trechos de documentos legais cujos conceitos centrais possibilitam a análise das políticas públicas, destacando como o direito à educação é afirmado em termos universais e como a equidade é mobilizada como estratégia para enfrentar as precariedades diferenciais (Butler, 2018) no contexto educacional. Os documentos orientam a ideia do dito direito para todos, focando na inclusão, ao tempo que estabelecem padrões que operam como base.

5.1 QUEM SÃO TODOS? ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DA NORMALIDADE

Nesta seção, serão analisados os enunciados produzidos nas políticas educacionais em torno da expressão "educação para todos", como um direito de todos, universal; de acesso, permanência, participação e aprendizagem; buscando compreender como esse princípio é constituído e quais efeitos produz na definição dos sujeitos reconhecidos pelas políticas de

inclusão. Embora a universalização do direito à educação seja reafirmada em diferentes documentos legais, parto do entendimento de que o termo “todos” não possui um significado fixo ou neutro. Ao contrário, trata-se de um enunciado que opera por meio de critérios de reconhecimento, classificação e nomeação, que pode contribuir para a definição de quem passa a ser contemplado pelas ações e pelos aparatos previstos nas políticas educacionais.

O Quadro 3 apresentado a seguir, reúne os principais documentos que mobilizam esse enunciado, evidenciando como o compromisso com a educação para todos é formulado na legislação brasileira e em documentos internacionais que orientam a política educacional. A organização desses documentos não possui apenas caráter descritivo; ela constitui um recurso analítico para identificar recorrências, deslocamentos e regularidades na produção do enunciado educação para todos, permitindo compreender como o discurso da universalização convive com mecanismos que delimitam quais sujeitos são reconhecidos pelas políticas educacionais.

Quadro 4 – Educação para todos

Tipo de Documento/Ano	**Descrição**
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	"§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos." (Brasil, 1996, art. 87, § 1º).
Lei nº 15.388/2026 (PNE 2026–2036)	"I - garantir o direito à educação, com ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando o padrão de qualidade (...)." (Brasil, 2026, Anexo I, Objetivo 1, inciso I). "II - melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da permanência, da inclusão, da infraestrutura, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento." (Brasil, 2026, Anexo I, Objetivo 1, inciso II).
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	"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." (Brasil, 1988, art. 205).

Decreto nº 12.686/2025	"A modalidade da educação especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização." (Brasil, 2025, art. 1º, § 1º). "I - o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos." (Brasil, 2025, art. 2º, inciso I). "I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades." (Brasil, 2025, art. 4º, inciso I). "a) a existência de redes educacionais inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino." (Brasil, 2025, art. 4º, inciso I, alínea a).
Lei nº 13.146	"A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (...)." (Brasil, 2015, art. 27). "I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida." (Brasil, 2015, art. 28, inciso I).
Declaração de Salamandra/ 1994	"Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino." (UNESCO, 1994, item 1).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Este enunciado, “Educação para todos”, está presente nas políticas educacionais que propõe a educação para todos, sustentado por princípios descritos nas políticas educacionais. Para a problematização sobre os sentidos do termo *todos,* assumo que essa noção não se constitui de forma neutra, mas é produzida por critérios que definem o seu reconhecimento, nomeados e atendidos pelas políticas. Os quadros trazem caráter descritivo e analítico, evidenciando tensões entre o discurso da universalização da educação e os processos que delimitam quem é incluído nas políticas educacionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelece, no Art. 205: “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" (Brasil, 1988, art. 205). O artigo apresenta um ideal de universalidade associado ao desenvolvimento integral do cidadão, articulado à ideia de qualificação para o trabalho, o que sustenta a necessidade de promoção do acesso à educação para todos. Além disso, ao analisar os mecanismos de equidade, observo que essa universalidade do direito à educação se materializa por meio de critérios específicos de seleção. Nessa esteira, compreendo que a Constituição de 1988, estabelece a educação como um direito universal, reforçado, também, pela Lei nº 9.394/1996 (LDB) e pela Lei nº 15.388/2026. A Lei nº 15.388/2026 que se propõe a:

> I garantir o direito à educação, com ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades, assegurado o padrão de qualidade, com vistas à formação humanística, profissional, cultural, científica, tecnológica, crítica, criativa e cidadã dos estudantes;
> II - melhorar a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, consideradas as dimensões do acesso, da permanência, da inclusão, da infraestrutura, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2026,art. 4º).

Nesse rastro, a Lei 12.686/2025 traz o "reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos" (Brasil, 2025, art.2). A Lei nº 15.388/2026 atribui

> I - a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, respeitadas as especificidades e necessidades educacionais dos estudantes, como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais (Brasil, 2026, art. 3).

Segundo a Lei nº 9.394/1996 da LDB, presente nas análises, o ideal de uma educação para todos se alinha aos princípios do acesso e à garantia de direitos. A lei indica a construção de metas amplas e genéricas, destinadas a todos os públicos que enfrentam barreiras no processo de escolarização. Nessa definição pasteurizada, o público universal é o princípio orientador, com recortes e definições produzidos no interior de políticas educacionais específicas. No entanto, os sujeitos que não se enquadram claramente nas categorias já reconhecidas, como é o caso de estudantes com TPA, podem não ser visibilizados nas diretrizes e metas, evidenciando que a educação para todos, afirmada no plano discursivo, opera e delimita quem será considerado nas ações educacionais. Sendo assim, a análise permite compreender que o todos, presente na legislação, descreve um conjunto de sujeitos que se tornam reconhecíveis, a partir de classificações e enquadramentos específicos.

Embora os documentos tragam a descrição *para todos*, o que está descrito nos documentos opera nos limites, movimenta uma ideia universal de acesso, o que dá a entender que não se trata de algo acessível e a todos aplicado, mas que se destina a quem se enquadra em categorias, ou pela norma ou por identificações visíveis que estão escritas de forma mais clara nas políticas. Sendo que aqueles que não se ajustam ou nem aparecem nessas classificações habitam o espaço das indefinições. Nesse registro, pode-se dizer que não vivenciamos, nem estamos diante de uma educação que seja para todos. O que as políticas descrevem é uma educação sutilmente seletiva, através de critérios que definem quem será incluído. O uso do termo *todos* nos documentos cita uma universalidade, um público conformado por sujeitos escolhidos pelos critérios da normalidade e reconhecimento. Com isso, percebo que nem todos os sujeitos são reconhecidos.

Nessa direção, para Lockmann (2010) a inclusão escolar produz uma nova racionalidade pedagógica, analisando seus efeitos sobre as práticas docentes e sobre os modos como os alunos são conduzidos no espaço escolar. A autora destaca que a inclusão ultrapassa a garantia de acesso à escola, produzindo outras formas de pensar o ensino, a aprendizagem e o papel do professor. A partir de sua pesquisa, a autora organiza sua análise em alguns eixos como: saberes pedagógicos, psicológicos, médicos e morais. Para o que interessa a esta pesquisa, me remeto ao eixo dos saberes pedagógicos, que se refere à necessidade de conhecer o aluno para incluí-lo. As professoras entrevistadas pela autora relatam a importância de observar atentamente cada estudante, identificando seus interesses, dificuldades e potencialidades, para então desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas. Outro aspecto destacado é a centralidade da aprendizagem e da socialização. Embora a convivência seja considerada importante, a inclusão não pode se limitar à socialização. O objetivo da escola envolve o desenvolvimento do estudante, contemplando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A autora também aborda como eixo os deslocamentos de ênfase sobre o papel do professor, sintetizada na expressão "no lugar de ensinar, orientar; no lugar de intervir, facilitar" (Lockmann, 2010, p. 158). Nesse contexto, o docente deixa de ser compreendido apenas como transmissor de conhecimentos e passa a assumir funções de mediador, orientador e facilitador dos processos de aprendizagem. Assim, a inclusão opera como uma estratégia de governamento que, ao mesmo tempo em que individualiza os sujeitos, busca integrá-los ao coletivo escolar. Ao relacionar essa discussão ao objeto desta pesquisa, o Transtorno do Processamento Auditivo (TPA), compreendo que os processos de inclusão dependem do reconhecimento das necessidades apresentadas pelos estudantes. Quando uma condição não é reconhecida pela legislação, pelas políticas

educacionais ou pelas práticas escolares, o sujeito pode permanecer em uma condição de invisibilidade. Nesses casos, a responsabilidade pela adaptação ao processo de escolarização tende a ser deslocada para o próprio estudante, que, frequentemente, precisa responder às exigências da escola sem os suportes e recursos necessários para que sua aprendizagem seja garantida.

Pensando nisso, pode-se dizer que as políticas de inclusão não se destinam ao todos a que me refiro indistintamente, e sim aos previamente definidos, como no Decreto nº 12.686/2025, da Educação Especial, que direciona um conjunto de ações a um público específico, constituído por pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação. Quando, por outro lado, existe a resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata da formação continuada dos professores, com a ideia de consolidar a educação inclusiva pela valorização e pelo respeito às diferenças como: étnico-racial, gênero, sexual, religiosa, geracional, entre outras. Com intuito de que essas discussões ultrapassem os sujeitos que estão descritos pela Educação Especial, na legislação educacional, pois existem uma multiplicidade de grupos marcados pela exclusão. Ao mesmo tempo, há outros estudantes, como aqueles com dificuldades específicas de aprendizagem ou com Transtorno do Processamento Auditivo (TPA), que não são nomeados, nem previstos por essas políticas, embora necessitem de suporte de técnicas e recursos específicos, que possam contribuir para a sua aprendizagem.

E no caso do estudante com TPA, como garantir o direito à aprendizagem daqueles que aprendem por caminhos, tempos e formas diferentes dos previstos pela norma? Parece-me que a falta de recursos, apoios e estratégias voltadas a essa condição de existência dificulta a efetivação de direito à educação, mesmo quando ela é enunciada como direito de *todos*. Assim, de certa maneira o sujeito com TPA é identificado a partir de sua relação com a média considerada normal, que ao apresentar um jeito ou tempo diferente de aprender, passa por avaliações e testes de indicadores e classificações, definindo sua posição através de um número em relação aos padrões de normalidade.

Lockmann (2010, p. 131) descreve a rotina desses escolares que não correspondem à norma, como “aluno em trânsito”, dados os encaminhamentos disparados a partir da suspeita docente de não enquadramento com a condição de normalidade vigente. O diagnóstico clínico desta condição o posiciona dentro de uma curva de normalidade específica, situada fora da média esperada de desempenho, mas ainda passível de gestão. Nessa lógica, o aluno pode permanecer na sala de aula comum e ser considerado incluído, em determinado grau de participação, desde que aceite as intervenções consideradas necessárias para sua adequação

aos padrões instituídos. A inclusão, assim, não rompe com a norma, mas opera como uma estratégia de regulação que administra as diferenças e mantém o sujeito sob constante avaliação.

Lopes (2011) aponta que as condições de vida de cada um passam a ser monitoradas, precisam ser reconhecidas e avaliadas para medir os perigos à sua volta, para que estes sejam medidos e possam ser calculáveis, relacionando-os à sua condição ou ao seu território. Nesse sentido, cada município se torna parceiro do levantamento. No caso do TPA, esse movimento se mostra frágil, podendo ser percebido, na ausência desses dados, que reforça a sua invisibilidade nas políticas educacionais, uma vez que, sem reconhecimento e mensuração, essa condição de existência não se torna objeto de ação, permanecendo deslocado para o campo da Saúde e fora das regulações educacionais. Esse deslocamento reforça processos de medicalização das dificuldades de aprendizagem, principalmente as relacionadas ao processamento auditivo, reduzindo-as a diagnósticos clínicos e afastando-as das discussões pedagógicas, embora essas dificuldades possam produzir uma defasagem escolar. Como efeito, produz-se uma forma de exclusão no interior da própria inclusão, na medida em que determinados sujeitos permanecem à margem das políticas educacionais, mesmo estando formalmente inseridos no sistema escolar. O quadro abaixo destaca os documentos analisados para discussões sobre a equidade

5.2 EQUIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ENTRE OS SENTIDOS DO RECONHECIMENTO

Nesta seção, analiso os enunciados produzidos em torno da equidade nas políticas educacionais, buscando compreender os sentidos atribuídos a esse termo e os efeitos que produz na constituição dos sujeitos reconhecidos pelas políticas de inclusão. Embora a equidade seja apresentada como um princípio orientador da educação brasileira, sua recorrência nos documentos não implica, necessariamente, o reconhecimento de todas as condições de existência. Ao contrário, interessa compreender como esse enunciado opera na definição de prioridades, na distribuição de recursos e na identificação dos públicos contemplados pelas políticas educacionais.

O Quadro 4 reúne os principais documentos em que a equidade aparece como diretriz das políticas educacionais. Ainda, mais do que apresentar o termo em diferentes normativas, o quadro evidencia os contextos em que ele é mobilizado, permitindo identificar as regularidades discursivas que associam a equidade ao direito à educação, à aprendizagem, à

qualidade, à inclusão, à colaboração entre os entes federativos e à distribuição de recursos. A partir dessas recorrências, problematizo como a equidade é produzida nas políticas educacionais e em que medida seus efeitos alcançam, ou deixam de alcançar, determinadas condições de existência, como o TPA.

Quadro 5 – Equidade

Tipo de Documento/Ano	**Descrição**
Lei nº 15.388/2026 (PNE 2026–2036)	I - a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, respeitadas as especificidades e necessidades educacionais dos estudantes, como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais; *Parágrafo único.* O Ministério da Educação editará ato sobre o marco referencial de equidade na educação, que orientará a assistência técnica e financeira entre os entes federativos, considerados os arts. 206, 208 e 211 da Constituição Federal.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. II - 10% (dez por cento) com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos, de acordo com o que dispuser lei estadual; V - equidade na forma de participação no custeio; § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.
Decreto nº 12.686/2025	III - a promoção da equidade;

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os enunciados apresentados no Quadro 4 evidenciam que a equidade ocupa uma posição central nas políticas educacionais recentes. Sua recorrência na Constituição Federal de 1988, no Decreto nº 12.686/2025 e, principalmente, na Lei nº 15.388/2026 mostra que ela passa a orientar diferentes dimensões da política educacional, sendo associada ao direito à educação, à qualidade, à inclusão, à aprendizagem e à distribuição de recursos entre os sistemas de ensino. Ao observar os documentos, percebo que a equidade não é apresentada apenas como um princípio ético ou jurídico, mas como um operador das políticas educacionais. Ela organiza critérios para a formulação, implementação e financiamento das ações educacionais, orientando tanto a distribuição de recursos quanto a definição das prioridades de atendimento. Nesse sentido, a equidade deixa de representar apenas um compromisso com a redução das desigualdades e passa a produzir formas específicas de reconhecimento dos sujeitos que serão objeto das políticas públicas.

Na Lei nº 15.388/2026, por exemplo, a equidade é vinculada às especificidades e às necessidades educacionais dos estudantes, constituindo-se como uma orientação para a formulação das políticas. Ao mesmo tempo, a própria lei determina a elaboração de um marco referencial de equidade, indicando que esse princípio deverá orientar as ações técnicas e financeiras entre os entes federativos. Já na Constituição Federal, a equidade aparece relacionada aos mecanismos de financiamento da educação, à colaboração entre os sistemas de ensino e à melhoria dos indicadores de aprendizagem, evidenciando que esse enunciado também opera como critério para a organização e distribuição dos investimentos públicos. O Decreto nº 12.686/2025, por sua vez, incorpora a promoção da equidade entre os princípios da Política Nacional de Educação Especial, reforçando sua centralidade no conjunto das políticas educacionais.

Entretanto, interessa problematizar que, embora a equidade seja reiteradamente apresentada como princípio orientador das políticas, os documentos não explicitam quais condições de existência permanecem fora desse reconhecimento. As políticas afirmam considerar as especificidades dos estudantes, porém os critérios que tornam determinadas diferenças reconhecíveis não são universais. Desse modo, a equidade opera simultaneamente como estratégia de ampliação do direito à educação e como mecanismo que delimita quais sujeitos serão nomeados, identificados e contemplados pelas ações educacionais. É nesse movimento que determinadas condições de existência, como o TPA, permanecem

praticamente ausentes das políticas educacionais, evidenciando que o reconhecimento também é atravessado por processos de seleção e normalização.

Ainda, antes de analisar como a equidade é mobilizada nas políticas educacionais, considero importante distinguir esse termo da noção de igualdade. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, ambos produzem sentidos distintos e acionam diferentes formas de compreender o direito à educação. Enquanto a igualdade remete à ideia de tratamento uniforme e de direitos comuns a todos os sujeitos, a equidade incorpora a consideração das especificidades e das diferentes condições de existência. A comparação apresentada a seguir busca evidenciar esses sentidos, servindo como ponto de partida para problematizar como a equidade é enunciada nas políticas educacionais e quais efeitos produz na definição dos sujeitos reconhecidos pelas ações de inclusão.

Quadro 6 – Significado de Equidade e Igualdade

Dicionário online de Português	Significado
Igualdade	"Falta de diferenças; de mesmo valor ou de acordo com mesmo ponto de vista, quando comparados com outra coisa ou pessoa: igualdade racial; igualdade salarial; igualdade de vagas. Princípio de acordo com o qual todos os indivíduos estão sujeitos à lei e possuem direitos e deveres; justiça." **"Igualdade** se refere ao que não apresenta diferença, ao que tem o mesmo valor ou importância, quando comparado a outra coisa ou pessoa. Equivalência é um sinônimo possível para igualdade." DICIO. **Dicionário Online de Português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2026.
Equidade	"Característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, sem tomar partidos; imparcialidade: duvidou da equidade das eleições. Correção no modo de agir ou de opinar; em que há lisura, honestidade; igualdade: tratou-a com equidade. Disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo: a empresa reconhecia a equidade de seus funcionários." **"Equidade** tem a ver com senso de justiça, ou seja, correção e honestidade no modo de se comportar, de opinar. Imparcialidade é um sinônimo para equidade." DICIO. **Dicionário Online de Português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2026.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A expressão equidade tem ganhado corpo dentro das últimas modificações da legislação brasileira, como um princípio orientador da garantia do direito à educação. Ao mesmo tempo, a igualdade segue constituindo um princípio que mobiliza esses documentos, como é possível perceber no Decreto nº 12.686/2025 e na Lei nº 15.388/2026 que defendem a igualdade, a partir do reconhecimento das especificidades dos sujeitos, destinando ações e recursos para grupos com maior necessidade.

Frangella (2020) discute criticamente as políticas curriculares brasileiras, problematizando a forma como os conceitos de justiça social, equidade e igualdade são trazidos para o currículo. A autora questiona o fato de a equidade ser apresentada como um princípio democrático, mas acaba sendo equiparada à igualdade. Para sua análise, utiliza perspectivas de vários autores, entre eles Judith Butler, que compreende a política curricular como uma produção de discursos marcada por disputas de significados. Nessa perspectiva, questiona as categorias universais que, nos documentos, parecem representar "todos", mas que, na realidade, acabam produzindo processos de exclusão. Quando são definidas aprendizagens para todos os estudantes, estabelecem-se também os conhecimentos considerados legítimos, associando-os à qualidade da educação, à equidade e à justiça social, por meio da distribuição desses conhecimentos. Segundo essa perspectiva, a justiça seria alcançada pela distribuição igualitária de oportunidades e pela definição racional de princípios universais. Entretanto, a autora argumenta que as pluralidades e as diferenças são desconsideradas. Assim, a equiparação entre equidade e igualdade transforma a justiça em um conjunto de normas voltadas para a padronização dos direitos de aprendizagem e das competências que todos devem desenvolver. Como alternativa, Frangella (2020) propõe compreender a justiça a partir do pluralismo, reconhecendo diferentes interpretações e defendendo que a justiça não consiste em homogeneizar os sujeitos, mas em manter aberto o espaço para a contestação e para a negociação dos significados. Por fim, acrescenta que o currículo deve estar aberto às diferenças, sendo entendido como um processo político contínuo de reconhecimento das múltiplas formas de existência, sem se fundamentar em critérios universais e padronizadores.

A Lei nº 15.388/2026 institui o Plano Nacional de Educação de 2026–2036. O documento reforça a ênfase sobre a educação como direito de todos, sobre a equidade e sobre a redução das desigualdades sociais. Em consonância com a Constituição Federal de 1988, no art. 206, estabelece como princípio do ensino a "igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola" (Brasil, 1988, art. 206). O Decreto nº 12.686/2025 reafirma a universalização da educação, por meio de orientações voltadas à promoção da equidade. Embora amplie as garantias de acesso, essa universalização é operacionalizada a partir da definição de grupos historicamente discriminados, que passam a constituir o público prioritário das políticas. No registro desse documento, o foco se desloca para a equidade, entendida como a necessidade de direcionar ações específicas a grupos considerados mais vulneráveis, como pode ser percebido na descrição do art. 2 “são princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: a promoção da equidade” (Brasil, 2025, art. 2). Mas a política reconhece um público seletivo e específico, cuja descrição mostra que a equidade não se dirige a uma totalidade, mas se refere a alguns, que aparecem pelo enquadramento em categorias definidas. O que percebo é um discurso inclusivo que pretende a inclusão de todos, mas que alcança a parte reconhecida pela seleção definida pelas próprias políticas.

Mesmo com os avanços estabelecidos, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2026–2036, instituído pela Lei nº 15.388/2026, ao incorporar o princípio da redução das desigualdades, ao não contemplar determinadas condições de existência que demandam suportes específicos para a aprendizagem, a política estabelece limites ao alcance desse princípio. Esse é o caso dos estudantes com TPA, que não aparecem entre os públicos A Lei nº 15.388/2026, define como foco o direito à educação, buscando articular com qualidade, equidade, inclusão e aprendizagem, respeitando as diferenças e necessidades educacionais dos estudantes (Brasil, 2026). A Lei faz articulações à qualidade, à equidade, à inclusão e à aprendizagem, ao mesmo tempo em que afirma o respeito às diferenças e necessidades educacionais dos estudantes, fortalecendo, no plano, a ideia de uma educação para todos, ao reconhecer que os sujeitos não são homogêneos e que suas diferenças precisam ser consideradas dentro das políticas educacionais. Contudo, o texto também evidencia que o reconhecimento se dá por meio da identificação e da classificação dos estudantes. Para que algumas necessidades sejam atendidas, elas precisam ser nomeadas no interior das políticas públicas. Assim, nem todos os estudantes que vivenciam dificuldades no processo de aprendizagem têm acesso, necessariamente, aos suportes de que necessitam, pois podem não estar descritos, de forma explícita, nos documentos orientadores da educação. Os estudantes com TPA, por exemplo, não são identificados como prioritários, o que põe limites no seu acesso a determinadas estratégias e apoios, que estão previstos pelas políticas e que poderiam beneficiar esse público. No entanto, ao prever a criação de um marco referencial de equidade, o documento reforça como esses critérios vão atuar, através da orientação de quem deve ser

reconhecido. E, assim, a equidade, embora seja uma norma de justiça, atua como um mecanismo de delimitação para quem será incluído nas políticas educacionais, desde um conjunto de critérios que definem os sujeitos que devem ser reconhecidos e priorizados pelas políticas educacionais.

Nessa linha, a distribuição dos recursos se dirige aos indicadores de aprendizagem e ao nível socioeconômico dos estudantes, traduzidos em estatísticas e percentuais que orientam a priorização de grupos específicos. Com isso, a equidade fica associada à organização dos sistemas de ensino e à garantia de condições consideradas necessárias para que os estudantes tenham acesso à educação e alcancem os padrões de qualidade definidos, operando por meio de mecanismos de comparação e classificação. Embora a equidade seja dita no texto como princípio de justiça social, ela não define os tipos de desigualdades e os indicadores socioeconômicos priorizam algumas pessoas, que nem sempre são contempladas. Nesse contexto, a equidade aparece associada à organização dos sistemas de ensino e à garantia de condições consideradas necessárias para que os estudantes tenham acesso, participação e permanência no processo educativo. Essa garantia é operacionalizada por meio de padrões de qualidade definidos pelas políticas educacionais, que atuam através de mecanismos de mensuração, comparação e classificação dos sujeitos e dos contextos escolares.

Frangella (2020) investiga as percepções sobre justiça social e equidade que agora aparecem nas políticas. Em sua escrita ela critica a maneira como a justiça e a equidade estão presentes na BNCC, por favorecer a homogeneização curricular e defende uma perspectiva de justiça fundamentada no pluralismo, na diferença que reconhece o conflito como constitutivo da vida social. Assim, a ideia de um comum não decorre da eliminação das diferenças, mas da convivência entre elas. Sendo assim, ao mesmo tempo que descrevem orientações universais, com argumento que, ao fazer uma associação entre a equidade, justiça social e igualdade e definir um padrão universal, as políticas tendem a homogeneizar as diferenças. Frangella (2020) argumenta, com bases autorais como Butler e Bhabha, que defendem que a universalidade não é neutra, mas resultado de disputas políticas e discursivas, que a equidade deveria ser reconhecida pelas diferenças e as desigualdades existentes, defendendo uma ideia de pluralidade e democracia. A autora analisa a concepção imposta na BNCC, que aborda um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes, associando equidade à garantia de um padrão de ensino que serve para todos sem pensar nas diferenças.

A autora cita Derrida e Mouffe para sustentar sua crítica à ausência de justiça social,

argumentando que a transformação de questões políticas em normas reduz o espaço para o reconhecimento das diferenças e para o debate democrático. Frangella (2020) sugere que, da forma universal e comum, como estão sendo pensadas, a igualdade e a equidade, as disputas políticas em torno da justiça são enfraquecidas. Em contrapartida ela traz para a fala Butler, que defende a igualdade ajustada às diferenças. A autora aborda que essa política fortalece discursos em favor de um currículo comum e normativo, que tende a padronizar e controlar os processos educativos, invisibilizando as diferenças. Em contraposição, defende o direito à diferença, à contestação e à construção de vários sentidos para a inclusão.

Embora a equidade seja apresentada como um princípio orientador das políticas educacionais, a funcionalidade vai depender de formas específicas de reconhecimento dos sujeitos, mais do que uma definição, se trata de quais desigualdades devem ser enfrentadas, levantar problematização sobre como as políticas formulam critérios que tornam determinadas condições de existência reconhecíveis, enquanto outras permanecem fora desse campo de inteligibilidade. Além disso, os indicadores utilizados para identificar situações de vulnerabilidade e orientar a distribuição de recursos priorizam determinados grupos e condições, fazendo com que nem todos os sujeitos que vivenciam dificuldades educacionais sejam, igualmente, contemplados pelas políticas.

O Decreto nº 12.686/2025 reafirma a educação para todos como um direito universal, público e subjetivo. Menciona a importância de um sistema inclusivo para todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Ainda, reitera a Educação Especial como modalidade transversal, que apoia, suplementa e/ou complementa os processos de escolarização, promovendo a equidade como orientação para as políticas educacionais. Por meio dessas normativas, fica estabelecido o compromisso com a educação para todos, articulando a igualdade de oportunidades ao respeito às especificidades dos estudantes. Entendo que as orientações que conduzem o documento se aproximam da discussão de Frangella (2020), ao articular os princípios de igualdade, equidade e educação para todos como fundamentos da política educacional inclusiva. Porém o todos descrito pela autora, não concorda com a ideia de universal, pois está construída pelo controle, pela regulação pela definição de sujeitos que fazem parte do todos descrito nas políticas. Mesmo que o Decreto reafirme a educação como direito universal, ela está submetida a critérios de reconhecimento. Sendo assim, o TPA é um exemplo que evidencia os limites propostos.

A definição da Educação Especial como modalidade que oferece apoio, pressupõe a existência de critérios para reconhecer quais sujeitos necessitam desses recursos. Embora o Decreto sustente a universalidade do direito à educação, o TPA não se enquadra em

categorias a serem atendidas através das ações que são previstas, evidenciando os limites da descrição desse todos, presente no discurso materializado pela legislação. A análise do Decreto permite uma compreensão mais clara de que a educação para todos se refere não como uma totalidade indistinta, mas como um campo seletivo e organizado por critérios de reconhecimento, em que a inclusão se dá a partir de processos de seleção por enquadramento. (Brasil, 2025). Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, dialoga com as ideias de Frangella (2020), quanto ao direito à educação e à promoção da equidade e ao atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência. Que também acontece por meio de categorias definidas, que regula o sujeito, escolhendo quais diferenças serão reconhecidas, da mesma forma a sua efetivação acontece por classificações. O TPA evidencia essa tensão, permanece fora das categorias explicitamente contempladas pela legislação, trata-se de um discurso sobre a educação, mas com reconhecimento selecionado por critérios.

A LDB assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como a aprendizagem ao longo da vida, com vistas ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Esse regramento também destaca a necessidade de considerar as características, interesses e necessidades de aprendizagem desses sujeitos. Embora seja um avanço importante, ao mesmo tempo que reconhece os grupos excluídos, garante seu direito à educação nas condições da inclusão, afirmando que é importante atender a todas as dificuldades dos sujeitos. A escrita se aproxima do que chamamos de uma perspectiva de equidade, no discurso de que os sujeitos demandam de diferentes maneiras para aprender algo, o que justifica a oferta de apoios e recursos diferenciados no contexto educacional. Ao especificar a pessoa com deficiência como sujeito de direito, fica evidente a inclusão organizada e seletiva, na qual o acesso aos direitos, recursos e garantias depende do reconhecimento formal de quem é o sujeito dentro das classificações estabelecidas. O texto escolhe os contemplados, deixando outros, que também enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem, às margens, pois, não se enquadram nas categorias estabelecidas, como o TPA. O documento permite observar que a educação para todos, que aparece em termos amplos, carece da nomeação de públicos específicos, o todos se constitui através de normas reconhecidas e não como uma totalidade indistinta (Brasil, 2015).

Lopes (2011) problematiza a recorrente associação entre exclusão e o público da assistência, como doentes, abandonados, entre outros. A autora mostra como, historicamente, determinados grupos passaram a ser mais facilmente reconhecidos como excluídos, por estarem vinculados às políticas assistenciais. Ao mesmo tempo, destaca que nem todas as

práticas de exclusão são conduzidas diretamente pelas ações do Estado, uma vez que este opera a partir de regras formais e limites institucionais. Assim, os excluídos escapam das estatísticas do Estado, pois não perturbam e não aparecem. Nesse sentido, a exclusão não se manifesta apenas pela ausência de políticas ou pelo afastamento explícito dos sujeitos, mas também por processos que produzem invisibilidades, silenciamentos e não reconhecimento, mesmo quando não há uma ação direta do Estado. “Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que “todos”, ou a maior parte de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado” (Lopes, 2011, p. 155).

A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso internacional com a Educação para Todos, destacando a necessidade e a urgência de garantir o acesso à educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino. O documento marca um deslocamento importante ao defender que esses sujeitos não devem estar em espaços segregados, mas incluídos nas escolas comuns, orientando governos e organizações a estruturarem políticas educacionais nesse sentido. Também se trata de um avanço importante para a educação inclusiva, ao ampliar o termo de uma educação para todos de maneira universal. A inclusão no ensino comum passa a ser apresentada como uma base que indica que a diversidade deve ser acolhida na escola, e não tratada de maneira segregada. Mas a organização é dada à nomeação de certos grupos. A inclusão se estrutura pela identificação dos públicos que passam a ser contemplados pelas políticas educacionais.

A Educação para Todos descrita na declaração, também não se refere a uma totalidade sem distinção, mas amplia o público que passa a ser reconhecido como sujeito de direito, por meio de categorias que delimitam quais diferenças serão visibilizadas e atendidas. Desta forma sujeitos com TPA que não se enquadram claramente nessas classificações, novamente ficam a mercê, não sendo contemplados. Mesmo nesse documento que promove a inclusão, o todos continua sendo produzido a partir de critérios de reconhecimento.As discussões desenvolvidas até aqui evidenciam como as políticas educacionais produzem o reconhecimento universal, quando mencionam as diferenças ao incorporar alguns princípios da educação para todos, o da inclusão e da equidade. No entanto, sem desconsiderar esses avanços, a análise realizada nesta pesquisa buscou compreender como esses princípios são operacionalizados e quais efeitos produzem na definição dos sujeitos que se tornam reconhecidos pelas políticas educacionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação que antecede a investigação acadêmica. A convivência com o TPA, vivenciado na convivência familiar, evidenciou muitos desafios enfrentados desde a busca pelo diagnóstico até o acesso às intervenções necessárias, como consultas, avaliações com equipes multidisciplinares, exames auditivos e treinamentos auditivos. Contudo, veio à demora no acesso aos serviços públicos e à ausência de reconhecimento das dificuldades no contexto escolar, o que despertou questionamentos que foram além da experiência individual e deram origem ao problema desta pesquisa.

Porém, ao iniciar a pesquisa e a análise das políticas educacionais, com o objetivo e a expectativa de encontrar descrições e orientações sobre o atendimento de estudantes com TPA, o processo de investigação mostrou que a invisibilidade observada na experiência vivida, também se manifesta nos documentos que orientam a educação inclusiva. A partir do que foi encontrado, o olhar da investigação foi além de tentar compreender a ausência do TPA nas políticas, foi necessário problematizar os mecanismos pelos quais determinadas diferenças são reconhecidas enquanto outras permanecem à margem.

O desenvolvimento das análises foi fundamentado nas teorizações de Foucault. Com elas foi possível compreender como a inclusão é atravessada por relações de poder, saber e normalização. E que as próprias políticas classificam, escolhem seus públicos prioritários e ainda estabelecem critérios que definem quais sujeitos serão reconhecidos. Esses processos produzem o discurso da educação para todos, a partir de regimes de visibilidade e invisibilidade. Assim o reconhecimento das diferenças acontece com desigualdade.

Após a primeira análise das políticas, a pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: *Como as políticas educacionais operam regimes de (in)visibilidade de determinadas condições de existência como o Transtorno do Processamento Auditivo?* Primeiramente, investigar como o TPA estava descrito no interior das políticas educacionais brasileiras, compreender o TPA na literatura acadêmica, especialmente nas Teses e Dissertações, o que me levou a perceber a invisibilidade do objeto de pesquisa no interior da superfície analítica. A análise produzida ao longo da pesquisa deixou claro que o TPA não é amparado nem descrito pela legislação vigente, o que indica que aquilo que não é nomeado pelas políticas permanece fora do quadro de investimentos da educação. Com esta constatação, a pesquisa voltou-se para os enunciados que sustentam as políticas educacionais, primeiramente com intuito de problematizar a expressão ***educação para todos***. Pois, embora a universalização do direito à educação seja algo afirmado no interior das políticas, o termo

todos não opera como uma categoria neutra ou ilimitada, antes ao contrário, é produzido por critérios de reconhecimento que definem quais sujeitos se tornam inteligíveis e passam a ser contemplados pelas ações e pelas políticas educacionais.

Na sequência, a análise concentrou-se nos sentidos atribuídos à ***equidade*** nas políticas educacionais, a partir daí foi possível compreender que esse princípio ocupa posição central na organização atual das políticas de inclusão, e está associada ao direito à educação, à aprendizagem, à qualidade e ao reconhecimento das especificidades dos estudantes. Essa análise me levou a perceber que a equidade não se realiza de forma indistinta, mas que também opera por meio de critérios, esses que produzem diferentes formas de reconhecimento, tornando algumas condições de existência visíveis e passíveis, tanto nas possibilidades de ser vistas como de ser alvo de investimentos. Ao problematizar o ***Transtorno do Processamento Auditivo*** como uma construção histórico-discursiva, e seus efeitos sobre os processos de classificação e intervenção do objeto de pesquisa, compreendi que o termo transtorno corresponde a múltiplas classificações, na forma de produção de modos de nomear, classificar e intervir sobre os sujeitos. Visivelmente o TPA permanece vinculado ao campo da Saúde, sendo pouco reconhecido pelas políticas educacionais, o que faz com que se produzam efeitos sobre as possibilidades de educação e aos acessos de recursos e estratégias pedagógicas. Essas análises permitiram compreender que os regimes de (in)visibilidade presentes nas políticas não apenas definem quem será reconhecido como público da inclusão, mas produzem condições diferentes de acesso aos direitos de aprendizagem.

Assim, pelas minhas inquietações, espero que este estudo contribua para fortalecer as discussões entre Educação e Saúde, favorecendo a construção de políticas e práticas que reconheçam a singularidade das existências. O principal movimento desta pesquisa é problematizar os critérios que reconhecem certos públicos, destacando os mecanismos que classificam, excluem alguns sujeitos, mas buscar ampliar os debates sobre os diferentes públicos da inclusão, para além dos enquadramentos impostos. Que esta pesquisa possa colaborar com famílias que enfrentam dificuldades e a falta ou demora por reconhecimento, sem suporte e pela invisibilidade das suas necessidades na legislação. Mais do que responder às inquietações que deram origem a esta pesquisa, pretendo que ela possa colaborar para que outras crianças e famílias não enfrentem, em silêncio, percursos marcados pela demora no reconhecimento, pela ausência de suporte e pela invisibilidade de suas necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ASHA, American Speech-Language-Hearing Association (2005). **Distúrbios auditivo (central) de processamento (Relatório Técnico)**. Disponível em www.asha.org/policy. Acesso em: 15 abr. 2026.

ABREU, Micheliny Jafar de Souza. **O processo de inclusão escolar de alunos com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) em escolas públicas de Brasília.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia,Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2090/2/MichelinyJafardeSouzaAbreuDissertacao2016.pdf. Acesso em: 5 jul. 2026.

ACADEMIA BRASILEIRA DE AUDIOLOGIA. **31º Encontro Internacional de Audiologia.** São Paulo, 26 a 28 de maio de 2016. Disponível em: https://audiologiabrasil.org.br/31eia. Acesso em: 13 dez. 2025.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Agência Nacional de Saúde Suplementar. **Rol de procedimentos e eventos em saúde**, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ans/pt-br/arquivos/assuntos/consumidor/o-que-seu-plano-deve-cobrir/Anexo_II_DUT_2021_RN_465.2021_TEA.AL.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Planalto – Constituição Federal de 1988. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 8 de agosto de 2018. Reestrutura a organização interna do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Regulamenta o atendimento educacional especializado no âmbito da educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 28 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem: Censo Escolar 2026. Brasília, DF: Inep, 2026. p. 29.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007. 181 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 26 de novembro de 2021. Dispõe sobre o atendimento especializado para alunos com transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388**, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 28 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Meta 4: Universalizar, até 2024, o atendimento escolar para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013: Ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/liv94522.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 589**, de 8 de abril de 2004. Institui o Programa Nacional de Atenção à Saúde Auditiva no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 4.158**, de 21 de dezembro de 2010. Designa a Fundação Oswaldo Cruz, por intermédio de seu Presidente, para coordenar o projeto de criação do Instituto Nacional de Neurociências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 dez. 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/prt4158_21_12_2010.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Acesso em: 20 jun. 2026.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: a vulnerabilidade corporal e a política de coligação.** Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Revisão técnica de Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASSIANO, Bruno. S**US oferece assistência integral para pessoas com deficiência auditiva.** Governo Federal, Ministério da Saúde, 2022 [SITE]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/marco/sus-oferece-assistencia-integral-para-pessoas-com-deficiencia-auditiva?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 20 jan 2025.

CORRÊA, Camila Bottero; LOCKMANN, Kamila. A produção da noção de normalidade e seus sentidos históricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39848, 2024. DOI: 10.1590/0102-4698-39848. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698-39848. Acesso em: 28 jun. 2026.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault: o poder.** São Paulo, editora filosófica politeia, 2020. Disponível em: https://editorapoliteia.com.br/arquivos/michel_foucault-o_poder_1.pdf. Acesso em 20 jun. 2025.
DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2020.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. "Muitos como um": políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collége de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

GRAFF, Patricia. **Identidades culturais na educação escolar:** estratégias de governamento identitário**.** 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de Estado e inclusão / Políticas de Estado e inclusión / State policies and inclusion. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, n. 38, p. 41–50, 2013.

LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele; LOPES, Maura Corcini. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, maio/ago. 2021.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014.

MAGALHÃES, Melissa dos Santos Quintal. **O distúrbio do Processamento Auditivo Central na formação continuada de professores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.https://diversa.org.br/noticias/brasil-tem-alta-demanda-por-formacao-continuada-em-educacao-especial/

PAGNI, Pedro A. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2023.

PEREIRA, Kátia Helena. **Transtorno do processamento auditivo central:** orientando a família e a escola. São José/SC: FCEE, 2018. Disponível em:

PEREIRA, Kátia H. **Manual de orientação:** Transtorno do Processamento Auditivo - TPA / Fundação Catarinense de Educação Especial. Florianópolis: DIOESC, 2014. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/cas/1074-transtorno-do-processamento-auditivo-central-orientando-a-familia-e-a-escola/file. Acesso em: 16 abr. 2026.

POPKEWITZ, Thomas S.; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111–148, ago. 2001.

REZENDE, J. M. de. Transtorno. Distúrbio. Disfunção. Desarranjo. Desordem. Perturbação. **Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology**, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 281–282, 2008. DOI: 10.5216/rpt.v37i3.5071. Disponível em: https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/5071. Acesso em: 5 out. 2025.

SALOMÃO, João**. A educação e o retrocesso das políticas inclusivas.** Folha de S.Paulo, São Paulo, 20 jul. 2019. Disponível em: https://www.folha.com.br/educacao. Acesso em: 17 abr. 2026.

SCRAMIM, Rita Cácia Fachin; GRAFF, Patrícia. O Transtorno do Processamento Auditivo: entre políticas educacionais e práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, *[S. l.]*, v. 29, 2024. DOI: 10.24220/2318-0870v29a2024e7967.

SILVA, Susicleide Maria Cavalcante da; SILVA, Márcia Maria Lima da; SILVA, Maria Joyce Sales da; OLIVEIRA, Kalina de França. **O decreto nº 10.502 e as políticas de inclusão vigentes.** In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 4., 2021, Evento online. Anais [...]. 2021.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris Editora, 2017.

VARGAS, Gabriela Camargo et al. simplificada e comportamental do processamento auditivo em escolares: estabelecendo relações. In: **Revista CEFAC**, v. 16, n. 4, p. 1069 – 1077, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/r47FJ79jLHxXyRJwpLQDpCs/. Acesso em: 12 abr 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2012, vol.17, n. 50, p. 267-284, maio-ago. 2012. ISSN 1413-2478. Disponível em:https://www.scielo - Brasil - É preciso ir aos porões É preciso ir aos porões. Acesso em: 20 jun 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e exclusão: Problematizando alguns conceitos**. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3a. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23–38.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2016). **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems** – 10th Revision (CID-10). Geneva: World Health Organization.