

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Políticas Públicas de Educação Especial

Um olhar para os estudantes com Transtorno do
Espectro Autista nas escolas do Caparaó Capixaba



encontrografia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Políticas Públicas de Educação Especial

Um olhar para os estudantes com Transtorno do
Espectro Autista nas escolas do Caparaó Capixaba



encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisão pelos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Costa, Suélen Rodrigues de Freitas

Políticas públicas de educação especial : um olhar para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas do Caparaó capixaba / Suélen Rodrigues de Freitas Costa, Simone Aparecida Fernandes Anastácio. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-132-7

1. Educação 2. Educação especial 3. Políticas educacionais 4. Políticas públicas 5. TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) I. Anastácio, Simone Aparecida Fernandes. II. Título.

25-286617

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial inclusiva 371.9

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-132-7

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos	10
Prefácio	12
Apresentação	15
CAPÍTULO 1	
Introdução	17
CAPÍTULO 2	
Conhecendo o autismo: percurso entre aspectos históricos, biológicos, sociais, políticos e teóricos	27
2.1 Aspectos históricos e nosológicos do Transtorno do Espectro Autista	28
2.2 Transtorno do Espectro Autista e a abordagem biopsicossocial	34
2.3 Políticas públicas para a pessoa com autismo: tramas frágeis e complexas	42

CAPÍTULO 3

Bem-vindo ao Espírito Santo! 53

3.1 Fascínio do pélagio à cordilheira 54

CAPÍTULO 4

Contornos do Caparaó 77

4. Região do Caparaó capixaba: a pausa antes/após da/a subida 78

4.1 A magnífica região do Caparaó. 79

4.2 Aspectos Educacionais da Região do Caparaó 82

CAPÍTULO 5

Guaçuí: a pérola do Caparaó 89

5.1 Guaçuí: conhecendo os fios das políticas públicas. . . 90

5.2 Guaçuí: esticando os fios no urdume 96

5.3 Guaçuí: entrelaçando os fios. 107

CAPÍTULO 6

Ibitirama: Terra das cachoeiras 129

6.1 Ibitirama: conhecendo os fios das políticas públicas. 130

6.2 Ibitirama: esticando os fios no urdume 137

6.3 Ibitirama: entrelaçando os fios. 147

CAPÍTULO 7

Ílúna: Terra do café	167
---------------------------------------	------------

7.1 Ílúna: conhecendo os fios das políticas públicas	.168
---	-------------

7.2 Ílúna: esticando os fios no urdume	.175
---	-------------

7.3 Ílúna: entrelaçando os fios	.182
--	-------------

Considerações finais	205
---------------------------------------	------------

Referências	216
------------------------------	------------

Sobre as autoras	239
-----------------------------------	------------

Agradecimentos

Assim como na dissertação que originou este livro, agradeço primeiramente a Deus, por Sua presença constante, e à Virgem Maria, cuja ternura materna me amparou nos momentos difíceis.

Aos meus filhos, Danilo e Gustavo, minha inspiração diária. Vocês são dádivas do Senhor (Salmos 127:3-5) e me fortalecem com seu amor. Onde quer que estejam, sempre terão minhas orações e meu amor eterno.

Ao meu marido, parceiro de vida há mais de vinte anos, minha gratidão pela união, apoio e superação conjunta de tantos desafios.

Sou imensamente grata aos profissionais da educação de Guaçuí, Ibitirama e Lúna, que contribuíram com esta pesquisa. Que as reflexões aqui presentes possam fortalecer as políticas educacionais desses municípios.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Simone Anastácio, agradeço pela confiança, pelas contribuições e pela liberdade de caminhar com autonomia.

Agradeço a Prof^a Dr^a Carline Borges pela escrita do prefácio deste livro, pelas contribuições em bancas e por todas as contribuições ao longo do percurso que deu origem a este livro.

Também sou grata aos professores da banca — Prof^a Dr^a Marileide Gonçalves França e Prof. Dr. Rodrigo Rodrigues — por suas valiosas observações ao longo do processo.

Agradeço à UFES e aos docentes do PPGEEDUC, especialmente àqueles que aliam conhecimento acadêmico e sensibilidade humana. Que o programa continue a contribuir com a formação docente no Caparaó Capixaba.

Registro ainda meu respeito aos professores que acolhem com humanidade estudantes com deficiência, bem como às pessoas com deficiência e seus familiares, cuja luta cotidiana por dignidade me inspira profundamente.

Por fim, agradeço até mesmo os obstáculos. As dificuldades enfrentadas me revelaram forças que eu desconhecia.

Prefácio

A obra *Políticas Públicas de Educação Especial: um olhar para os estudantes com transtorno do espectro autista nas escolas do Caparaó capixaba* nasce da necessidade de analisar como o autismo é tratado nas políticas educacionais municipais da região do Caparaó Capixaba, considerando aspectos de implantação e implementação. Evidencia a existência ou não de distanciamentos entre o que as políticas preveem e o que se efetiva na escola, sob o ponto de vista dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes de Educação Especial.

Apresenta e analisa dados educacionais da região do Caparaó do estado do Espírito Santo o que torna a obra inovadora, por envolver os municípios de Guaçuí, Ibitirama e Iúna com poucos estudos na área da Educação, sobretudo da Educação Especial e por tratar como tais municípios tem trabalhado, do ponto de vista das políticas e de práticas pedagógicas, junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A obra organiza-se em sete capítulos que entrelaçam entre si. O primeiro capítulo aborda a trajetória acadêmico-profissional e sua implicação com a temática do livro. No segundo capítulo, apresenta os aspectos históricos, biológicos, sociais, políticos e teóricos do transtorno do espectro autista. A autora

analisa o processo histórico do autismo e sua relação com as questões sociais e políticas, realizando assim uma abordagem para além do biológico, apresenta as conquistas políticas para as pessoas com transtorno do espectro do autismo e enfatiza a importância do processo de aprendizagem para o desenvolvimento de todos os seres humanos.

Já no terceiro capítulo, intitulado “Bem-vindo ao Espírito Santo” é apresentado o contexto do Estado do Espírito Santo do ponto de vista histórico, geográficos e dados sobre a população do referente estado para que os leitores possam conhecer a realidade do estado em que a pesquisa foi realizada. Também apresenta e analisa a política de Educação Especial do estado do Espírito Santo como tem se dado o seu processo de implementação nos espaços locais.

Os capítulos quarto, quinto, sexto e sétimo abordam as especificidades da Região do Caparaó. O quarto é dedicado a apresentação da Região do Caparaó do ponto de vista histórico, geográfico e educacional. Os demais capítulos abordam de modo cuidadoso, ético, interessante e analítico as especificidades das políticas públicas em prol da inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista nos municípios de Guaçuí, Ibitirama e Iúna, respectivamente. Convido a todos a realização da leitura nessa viagem de descobertas sobre tais cidades, ricas de belezas naturais e que vem praticando políticas públicas para garantir o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, sobretudo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Este estudo é referência para a Região do Caparaó dado a riqueza de detalhes, ética na escrita e análise pertinente das políticas públicas que visam a inclusão escolar. No capítulo oito, a autora realiza as considerações finais sobre o estudo realizado e nos anuncia que discutir políticas públicas nos leva a experiências e práticas que *nos motivam, nos inspiram e nos deixam esperançosos. Outras, porém, nos ferem, nos forçam a sorrir e nos fazem refletir sobre quem realmente somos.*

Nessa perspectiva de abordagens e análises sobre políticas públicas que visam a inclusão social da pessoa com deficiência, convido aos leitores e as leitoras a uma reflexão mais ampla sobre os direitos sociais da pessoa com deficiência para se pensar e agir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Desejo que o livro possibilite aos profissionais que atuam diretamente e indiretamente com as pessoas com deficiência a buscar alternativas inclusivas

e intersetoriais, tendo como base a colaboração e a emancipação de todos os seres humanos. Desejo que cada vez mais sejam cumpridas as leis que são conquistas sociais!

Carline Santos Borges

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Em abril de 2025, mês dedicado a Conscientização sobre o Autismo.

Apresentação

Este livro resulta da articulação entre uma experiência familiar e uma rigorosa pesquisa acadêmica, desdobramento de uma dissertação que investigou as políticas de Educação Especial e sua implementação em três municípios do interior do Espírito Santo. A análise aqui apresentada não se restringe à exposição dos desafios enfrentados pelos estudantes público da Educação Especial e suas famílias. Busca, com honestidade, equilibrar a avaliação das fragilidades com o reconhecimento dos avanços obtidos, mesmo que modestos, renovando a esperança e incentivando a ação.

Inspiradas pela vivência de uma das autoras, este livro oferece uma perspectiva crítica sobre as políticas públicas na região do Caparaó Capixaba, revelando obstáculos e lacunas, mas também destacando iniciativas que demonstram potencial para a inclusão.

Longe de apenas descrever os problemas identificados na pesquisa, esta obra ambiciona ser um catalisador de transformação. Combinando dados concretos, análises perspicazes e a força da experiência pessoal, convida o leitor a refletir sobre os desafios e a buscar soluções que impulsionem a Educação Especial na região e no Brasil.

Com uma escrita envolvente, o livro dialoga com diferentes públicos: pais, educadores, gestores públicos, pesquisadores e todos que se importam com o futuro da educação especial e inclusiva. Sendo um chamado à responsabilidade coletiva. Um convite para que a sociedade se mobilize em defesa dos direitos dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e de todos os demais estudantes público da Educação Especial, exigindo políticas públicas mais eficazes, investimentos adequados e uma cultura que valorize a diversidade e celebre as conquistas, por menores que sejam.

Prepare-se para ser impactado por este livro, que, amparado em evidências e reflexões profundas, enriquece o debate sobre a Educação Especial e oferece um poderoso testemunho de força, de esperança e de luta por um futuro mais justo e inclusivo.

Introdução

Quando pulo, é como se meus sentimentos arrumassem em direção ao céu. Na verdade, minha necessidade de ser engolido pela imensidão lá em cima é suficiente para estremecer meu coração.

[...]

Ao pular é como se eu estivesse me libertando das cordas que me prendem. Quando salto, eu me sinto mais leve. Acho que o motivo pelo qual meu corpo é atraído para cima é que esse movimento me faz querer me transformar num pássaro e voar para algum lugar distante.

O que me faz pular – Naoki Higashida (2014)

Início este texto com um turbilhão de emoções que envolvem meu percurso de vida nos últimos anos, sentindo-me como Naoki Higashida,¹ aos seus treze anos de

1 Naoki Higashida é um escritor japonês, diagnosticado com autismo em 1998, quando tinha cinco anos de idade. Ele ficou conhecido após a escrita do livro *O que me faz pular?*, ao utilizar uma prancha alfabética. Na obra, o autor, mesmo não sendo oralizado, apresenta uma abordagem muito importante sobre o que é o autismo e como a pessoa se sente diante de diversas situações vividas no cotidiano.

idade, pretendo descrever, neste texto, tudo que durante a vida, “me fez pular”, afinal, como afirma Edgar Morin (2009, p. 9), “não escrevo de uma torre que me retira da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida”.

Sou professora e atuo na Educação Básica desde 2005. Minha primeira graduação – Ciências Biológicas, foi concluída em 2006, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre (FAFIA). Após a graduação, realizei alguns cursos de Pós-graduação, dentre eles, Educação Especial. Entretanto, apesar de ter feito uma pós-graduação em Educação Especial, considero que minha real atuação nessa área começou em 2017, quando, em razão de uma reorganização no quadro de servidores da prefeitura de Ibitirama/ES, onde sou efetiva desde 2008, precisei atuar, pela primeira vez, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).²

A partir desta experiência, percebi, com mais propriedade, o quanto os estudantes público da Educação Especial, bem como aqueles que possuíam mais dificuldades, careciam de um olhar mais atento por parte de todos os membros da escola. Por esta razão, em 2009, decidi cursar Pedagogia.

Todavia, nesta mesma época, meu percurso acadêmico começou a se entrelaçar ao pessoal, pois, neste período, o desenvolvimento do meu filho caçula, Danilo, passou a me chamar atenção. Durante seu desenvolvimento, era possível observar que ele não mandava beijo, não fazia o movimento de saudação de despedida (“tchau”) e, apesar de a maioria dos atos motores terem seguido os marcos do desenvolvimento, ele ainda não falava, muito diferente do irmão. Cabe destacar que não tivemos nenhum tipo de complicação, nem durante o período gestacional, nem após o nascimento dele. Alguns anos se passaram e, diante dessas observações, sempre questionava aos pediatras se era comum este atraso na fala. Todavia, sempre ouvia a frase: “Não se preocupe, mãe! Cada criança tem seu tempo”.

Observando que o “tempo dele” não chegava, quando ele fez três anos, eu decidi procurar uma fonoaudióloga para tentar entender o atraso. Como moro no Caparaó Capixaba e nesta região temos poucos profissionais com especialidade na área da Saúde, procurei a fonoaudióloga que atendia pelo Sistema Único de

2 Criado por meio da Lei nº 12.796/2013, consiste no atendimento gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Saúde (SUS). Fizemos, novamente, o teste da orelhinha para descartar deficiências auditivas. Na ocasião, também busquei avaliação de um neurologista, que apenas indicou um transtorno de linguagem. Diante disso, iniciamos um processo de acompanhamento com a fonoaudióloga.

Todavia, como até então não havia sido convidada para entrar para assistir a uma sessão e, do lado de fora, ouvia pouca interação entre meu filho e a fonoaudióloga, com o tempo decidi buscar a avaliação de outra profissional, em uma cidade vizinha. A nova profissional fez algumas observações importantes e, por me convidar a participar das sessões, fez-me ver outros detalhes que eu ainda não tinha observado.

Na mesma época, busquei avaliação de outros neuropediatras. Um deles, a princípio, levantou a hipótese de autismo. Entretanto, como meu filho olhava nos olhos, não era agressivo e era muito carinhoso, a hipótese de autismo posteriormente foi descartada e levantou-se a hipótese de apraxia de fala.

Neste mesmo período, Danilo ingressou na escola e, com essa nova experiência, eu, como mãe, comecei a enxergar outras fragilidades que até então eu não considerava tão relevantes.

Entre uma busca constante por profissionais da saúde que me ajudassem a definir o que efetivamente meu filho tinha, agora, eu travava outra luta: a busca por um profissional para auxiliar meu filho na escola, visto que, apesar de a instituição conhecer as limitações de Danilo, ele ainda não tinha um laudo definido, e a escola exigia o documento para realizar ações de acessibilidade curricular ou algo do tipo para ele.

Durante este tempo de investigação, que durou quase dois anos, comecei a estudar e tentar, sozinha, entender o que meu filho tinha. Neste percurso, passei a integrar grupos de pais em redes sociais e estabeleci contato com profissionais que conheci por meio desses canais, dentre eles Berenice Piana.³

3 Berenice Piana é uma mãe que estudou por conta própria e descobriu o diagnóstico de autismo em um de seus filhos. A partir daí, tornou-se militante da causa em favor da melhoria de políticas públicas voltadas à pessoa com autismo. Como resultado dessas lutas, é coautora da Lei nº 12.764/2012, que leva seu nome: a Lei Berenice Piana. Ela instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtornos do espectro autista. Esta lei reconhece o autismo como uma deficiência, estendendo aos autistas, para efeitos legais, todos os direitos previstos para pessoas com algum tipo de deficiência.

Foi assim que, aos cinco anos e meio, após diversos exames auditivos e de imagem, dois meses antes da pandemia de COVID-19, meu filho foi diagnosticado com autismo por um neuropediatra que o acompanha até hoje e realmente soube me orientar sobre o que Danilo necessitava para garantir seu pleno desenvolvimento. Confesso que, neste momento, o diagnóstico não me surpreendeu, pois, nessa peregrinação em busca de respostas, eu já suspeitava.

Neste mesmo período, Danilo concluiu, remotamente, a educação infantil e tivemos que matriculá-lo em outra instituição escolar, de outra esfera administrativa. Com o diagnóstico e com as orientações sobre as terapias a serem feitas, nossos obstáculos passaram a girar em torno da escola, que estava apenas com atividades remotas, em razão da pandemia.

A nova escola, apesar de conhecedora de que Danilo encontrava-se no espectro autista, no período remoto, não fazia quase nenhuma ação voltada à acessibilidade curricular⁴ para o estudante. Após reclamações, algumas ações passaram a ser feitas e era possível perceber a preocupação da professora regente. Todavia ainda não eram condizentes com a necessidade de Danilo.

Em agosto de 2021, retomaram-se às aulas presenciais. Com esse retorno, passamos a ter outros desafios, principalmente relacionadas à prática docente e à ausência de professor de Educação Especial em sala de aula.

Diante desses desafios e das experiências vividas como professora de carreira, com o apoio da então secretária de Educação de Ibitirama, e da Secretaria de Direitos Humanos do Estado do Espírito Santo (SEDH), no período de junho a outubro em 2021, consegui colocar em prática um projeto e realizamos um curso de formação voltado à Educação Especial, intitulado *Curso de formação: a prática docente e a Educação Inclusiva*, que envolveu cerca de 90 professores da rede municipal. O curso foi ofertado por meio da plataforma Minha Escola Virtual, um projeto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), após a aprovação da proposta de curso enviada para a instituição. O curso envolveu momentos de oficina, conduzidos pela gerente de Políticas para Pessoa com deficiência da SEDH e outras atividades teórico-práticas voltadas à Educação Especial.

4 Na literatura, alguns documentos utilizam os termos “adaptação curricular” e/ou “adaptação de atividades”. Contudo, neste trabalho, optamos por utilizar o termo “acessibilidade curricular”, para tratar de ações voltadas ao atendimento das necessidades individuais da pessoa com autismo.

Com este curso, fundamentou-se a necessidade de ações que nortegassem o trabalho do professor e oferecessem melhores condições de ensino aos alunos de Educação Especial, principalmente com autismo, bem como aos estudantes com necessidades específicas, não especificadas na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), nem no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Durante as atividades do curso, que envolveram fóruns, memoriais e práticas, ficou evidente o desconhecimento, por parte da maioria dos professores, de como conduzir o trabalho em sala de aula com estes estudantes, bem como o desconhecimento sobre as políticas públicas que amparam o estudante com autismo. Apesar de muito dedicados, os docentes alegaram falta de apoio para desenvolver um trabalho de qualidade, empreendendo esforços, muitas vezes, de forma solitária, na busca de auxiliar seus estudantes.

Assim, considerando, conforme Fernando Pessoa, no *Livro do Desassossego*, que “tudo que se passa no onde vivemos é em nós que se passa. Tudo que cessa no que vemos é em nós que cessa” (Pessoa, 2012, p. 92), com essas observações, advindas da experiência do curso e analisando todas as potencialidades, fragilidades e obstáculos advindos do relacionamento com a escola onde meu filho estuda, percebi a necessidade de buscar meios de ajudá-lo. Por esta razão, fiz diversos cursos de especialização e aperfeiçoamento. Dentre eles, pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inovação Tecnológica (2023), pós-graduação *lato sensu* em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual (2023), pós-graduação *lato sensu* em Informática na Educação (2022), aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva (2022), em Design Educacional (2022), em Tecnologias Digitais na Educação (2021).

Durante a realização desses cursos, ficou cada vez mais evidente a necessidade de pesquisas voltadas ao público da Educação Especial, especialmente com autismo. Diante dessa constatação, ainda em 2022, ingressei no mestrado, a princípio, no Programa de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), programa este que tenho muito carinho, fui muito bem acolhida e que tive a oportunidade de, também, aprender muito. Todavia, considerando as voltas da vida, só cursei um período neste programa e ingressei no PPGEEDUC da UFES.

Chegando ao PPGEEDUC, mesmo sendo voltada ao autismo, eu trazia uma proposta diferente. Conforme sugestão da minha orientadora, entendemos a necessidade de conhecer melhor as Políticas Públicas de Educação e de Educação

Especial na região do Caparaó Capixaba, com especial atenção aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as escolas públicas.

Neste percurso, assim como a história da Educação Especial no Brasil, apesar dos retrocessos, como o Decreto Presidencial nº 10.502/2020,⁵ de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020, revogado pelo Decreto nº 11.370/2023 e de muitas fragilidades, principalmente relacionadas às políticas econômicas, é preciso reconhecer que tanto eu, com a história do meu filho, quanto o Brasil possuímos uma história de avanços no que se refere à Educação Especial.

No caso do meu filho, atualmente, em 2024, quando escrevo este texto, em razão de diversos desafios referentes ao contexto do município, principalmente relacionadas a distância, meu filho ainda estuda na mesma escola. Considerando todos os obstáculos já vivenciados neste percurso, não posso dizer que não existiram avanços, principalmente relacionados à ação docente da principal professora regente que esteve com ele em 2023. Todavia, também é preciso destacar que ainda vivemos muitos obstáculos oriundos do que Weber (2004) chama de burocratização da esfera política. Conforme o autor, esta é provocada pela “crescente procura de meios materiais de controle” (Weber, 2004, p. 125), que dificulta, inclusive, a prática docente.

No caso da Educação Especial, como ação que representa um desses avanços, a Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) determina em seu art. 2º a superação das desigualdades educacionais, a erradicação de todas as formas de discriminação e o respeito aos direitos humanos e à diversidade (Brasil, 2014a). A estratégia 2.6 orienta para o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, conforme as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

5 O Decreto nº 10.502/2020, foi julgado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal. Ele foi considerado inconstitucional, por infringir Leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Ainda que a PNEPEI mereça ser revista, a solução não passa pela perspectiva de abandonar o princípio da inclusão, instituído por meio de Emenda Constitucional no Brasil (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Além do PNE, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (Brasil, 2008), já havia deliberado que o atendimento aos estudantes de Educação Especial deve ser realizado em classes comuns, com garantia de acesso, permanência e atendimento às necessidades desses educandos. O art. 7º, §1º, detalha que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (Brasil, 2008).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, e o art. 24 do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a), que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecem ser dever do Estado assegurar à pessoa com deficiência a educação como garantia para seu bem-estar e pleno desenvolvimento, sem nenhuma discriminação, garantindo o desenvolvimento do potencial humano, a dignidade, a autoestima, o respeito pela liberdade, pelos direitos humanos e pela diversidade humana. O decreto ainda garante direito a ações de acessibilidade razoáveis e a receber todo o apoio necessário, na rede regular de ensino, de forma a contribuir e facilitar seu processo educativo sem nenhuma distinção.

Entretanto, “as instituições escolares, ao reproduzirem o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças” (Prieto, 2006, p. 3). Assim, conforme a pesquisadora, só a matrícula, em classes comuns, sem investimento, pode contribuir para aumentar a rejeição a este público já existente nas escolas. É preciso identificar as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Para isso, é necessária atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo (Prieto, 2006). A este respeito, para Kassir, Lockmann e Rebelo (2023, p. 222):

A garantia da educação/escolarização dos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e com Altas habilidades/superdotação em salas de aulas comuns, de escolas regulares, com Atendimento Educacional Especializado como dever público, é um avanço, mas essa política, como qualquer outra, traz limitações, especialmente quando condicionada por contingências econômicas ou interesses demagógicos.

Existem muitos professores graduados atuando no AEE e na Educação Especial. No entanto, as análises indicam precariedade da formação docente (Kassar, 2014). No Brasil, a formação de professores de Educação Especial tem um conflito de lócus e de nível, por envolver políticas de formação, que vão desde o parecer nº 295/1969, que “elevava” a formação ao nível superior, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que reiterou a possibilidade de os professores de Educação Especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. O PNE (Brasil, 2000) e os estudos sobre a formação de professores indicam que o conhecimento hegemônico sobrevive na Educação Especial, consequência da falta de discussões a respeito do trabalho do professor (Garcia, 2013).

Outro fator que chama atenção é o fato de que, “no mesmo período em que há o aumento das matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica, há a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas” (Kassar, 2014, p. 15). A disseminação do discurso de inclusão e a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores reforça a ideia de que bastariam algumas ações de acessibilidade para resolver os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência (Kassar, 2014).

Neste sentido, “refletir acerca da formação dos professores que atuam na educação especial no modelo vigente implica pensar as tendências atuais para a formação de todos os professores da educação básica” (Garcia, 2013, p. 109). Pois, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências, a escola não tem conseguido se configurar como espaço educativo para o significativo contingente de alunos, independente de apresentarem ou não necessidades específicas.

Diante de todo o exposto, senti a necessidade de analisar como o autismo é tratado nas políticas educacionais municipais da região do Caparaó Capixaba, considerando aspectos de implantação e implementação. Além disso, investigamos a existência ou não de distanciamentos entre o que as políticas preveem e o que se efetiva na escola, sob o ponto de vista dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes de Educação Especial.

A pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso e envolveu os municípios de Guaçuí, Ibitirama e Iúna, localizados na região do Caparaó Capixaba. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e aprovada por meio do parecer nº 6.137.774, CCAE:

68860223.7.0000.8151, seguindo rigorosamente todas as normas descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Partimos de uma análise da LDB (Brasil, 1996), das reformas e dos movimentos realizados a partir deste documento que culminaram no PNE e nas políticas de Educação e de Educação Especial, tendo em vista que, além dos pressupostos no PNE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deliberou que o atendimento aos estudantes de Educação Especial deve ser realizado em classes comuns, com garantia de acesso e permanência desse público com atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos (Brasil, 2008).

No que se refere às crianças com TEA, com propósito semelhante foi criada a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), mais conhecida como Lei do autismo. Esta advém de muitas lutas e obstáculos vividos por Berenice Piana, mãe de um autista que sofreu muito preconceito no processo de inclusão de seu filho no ambiente escolar. Por meio desta Lei, foi estabelecida a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA que, em consonância com as orientações da Nota Técnica nº 24 (Brasil, 2013), determina ser dever dos sistemas de ensino assegurarem o acesso e a permanência do estudante com TEA no ensino comum, oferecer serviços de Educação Especial, dentre outros direitos.

Entretanto, mesmo existindo aparato legal para a inclusão dos estudantes com TEA no ensino comum, a realidade desses, nesse ambiente, é repleta de obstáculos (Gonçalves, 2018; Rocha, 2018; Santos, 2021; Costa, 2023). Frequentemente nos deparamos com familiares de estudantes com autismo relatando a falta de formação dos profissionais das escolas regulares em receber este público (Tibyriçá, 2014; Santos, 2020). Esta carência se dá em razão de “métodos e recursos pedagógicos inadequados, que na maioria das vezes, são responsáveis pela expansão das dificuldades no processo de inclusão e, consequentemente, no processo de alfabetização desses discentes” (Costa, 2023, p. 6437).

Além disso, na região do Caparaó Capixaba, a inclusão escolar do educando com TEA nas escolas comuns tem levantado discussões acerca de suas reais possibilidades, envolvendo fragilidades que vão desde a estrutura física e recursos pedagógicos até a formação docente e dos demais profissionais que lidam com o público autista no ambiente escolar.

Neste contexto, a presente pesquisa se justificou pela oportunidade de apresentar informações que favoreceram a compreensão e divulgação do cenário

das políticas públicas municipais destinadas aos alunos com TEA na região do Caparaó Capixaba. Isso se deve ao aumento do número de matrículas desses alunos no ensino comum e à escassez de estudos sobre o assunto nessa localidade. Adicionalmente, pretendemos estabelecer diálogos com os participantes da pesquisa, identificando possíveis obstáculos e sugestões, de modo a analisar as influências das políticas educacionais adotadas nos municípios investigados na qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos indivíduos com autismo. A partir dos dados obtidos, visamos apresentar alternativas que possam aprimorar a qualidade desses serviços.

Como analogia para a construção deste texto, fundamentamo-nos nos princípios da tecelagem e esperamos que, ao final dele, consigamos compreender e explicar as tramas, os nós e entrelaçamentos voltados ao TEA e à Educação Especial de forma geral, estabelecidas mediante as políticas públicas dos municípios da Região do Caparaó Capixaba.

No contexto atual da educação brasileira, a reflexão sobre a Educação Especial é tarefa emergente. Há uma crescente queixa por parte das pessoas com deficiência e de suas famílias em relação às fragilidades no sistema educativo, sobretudo em relação à ação docente. “É inaceitável sugerir que alguém não aprenda pelo simples fato de não se apropriar dos mesmos mecanismos que outros grupos se apropriam” (Costa, 2023, p. 6439).

Neste propósito, por meio deste trabalho, acreditamos que conhecer as políticas públicas voltadas à Educação Especial, com foco nas pessoas com autismo de três municípios distintos dentro da mesma região, pode apresentar importantes contribuições para traçar um perfil da região, bem como servir de instrumento para disseminar boas práticas adotadas e buscar alternativas que possam promover a formação escolar destes estudantes. Caminhando para este objetivo, no próximo capítulo faremos uma caracterização sobre o autismo, envolvendo aspectos históricos, nosológicos e, principalmente, sociais.

Conhecendo o autismo: percurso entre aspectos históricos, biológicos, sociais, políticos e teóricos

“Eu não noto quando alguém tenta falar comigo de longe. É provável que vocês pensem ‘eu também’, certo? [...] Mas ‘não notar’ é diferente de ‘ignorar de propósito’. É comum as pessoas imaginarem que eu sou arrogante ou ‘retardado’. Quem está próximo sempre me faz perceber que estão falando comigo com frases como ‘Responde ao moço, Naoki’ ou ‘Como é que se diz?’.

Quando isso acontece, minha reação é repetir o que me disseram para falar, como um mainá que aprende uma palavra nova. Como eu me sinto culpado em relação à pessoa que falou comigo e, mesmo assim, não consigo me desculpar, acabo ficando muito infeliz e envergonhado por não poder manter um relacionamento humano decente.

O que me faz pular – Naoki Higashida (2014)

2.1 Aspectos históricos e nosológicos do Transtorno do Espectro Autista

No Brasil, desde a década de 1960, as discussões sobre educação para pessoas com deficiência são citadas nos documentos oficiais. No decorrer dos anos os termos empregados para se referir às pessoas com deficiência foram se modificando, sendo possível encontrar, em inúmeros documentos, o uso de termos que vão desde excepcionais, portadores de deficiências e deficientes.

Rodrigues (2000) evidencia que, atualmente, a expressão portador de deficiência não é mais utilizada, já que ninguém porta uma deficiência e se desfaz dela quando bem entender. Assim sendo, hoje quase a totalidade dos documentos utiliza o consenso de adotar a expressão pessoas com deficiência.

Particularmente em relação ao autismo, segundo Cunha (2019, p. 20),

[...] o termo autismo origina-se do grego autós, cujo significado é “de si mesmo”. Esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939), cuja descrição era fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia.

Após a morte de Bleuler, em 1939, foi o psiquiatra alemão Leo Kanner que em 1943 fez importantes contribuições a respeito do autismo, inclusive sendo considerado um marco histórico para o estudo do autismo por meio da publicação do artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, no qual descreveu 11 crianças que apresentavam uma “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice” (Schwartzman, 2011, p. 23). Neste artigo, Kanner usa o termo “autismo infantil precoce”, tendo em vista que os sintomas já eram observáveis logo na primeira infância. Ele observou, ainda, que as crianças estudadas apresentavam movimentos estereotipados e possuíam características singulares na comunicação, como a dificuldade com pronomes e predisposição ao eco.

Ainda conforme Schwartzman (2011), em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger publicou o artigo *A Psicopatia Autista da Infância*, descrevendo pacientes, predominantemente meninos, com sinais e sintomas semelhantes aos observados por Kanner. Dentre esses sinais, a falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. Todavia, destacou que parte deles apresentava

um interesse intenso e restrito por assuntos específicos, razão pela qual chamou estas crianças de pequenos professores.

Embora Asperger tenha escrito mais de 300 artigos a respeito do que ele denominava “psicopatia autística”, seus textos passaram praticamente despercebidos pela comunidade acadêmica mundial, sendo seu valor reconhecido apenas postumamente, em 1980 (Liberalesso, 2020).

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria divulgou a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I), que disponibilizava os critérios e as nomenclaturas para os transtornos mentais. Destaca-se que, nesta edição pioneira, o autismo era descrito separadamente, pois era entendido como um subgrupo da esquizofrenia infantil (Liberalesso, 2020).

Em meados dos anos 1950 e 1960 aconteceram diversos impasses entre os estudiosos a respeito da verdadeira causa do autismo. Na época, a maioria dos estudiosos acreditava que o distúrbio seria causado pela ausência de afetos por parte dos pais, principalmente das mães, o que fez com que Leo Kanner criasse a hipótese de “mãe geladeira”. Todavia, mais tarde, outros cientistas comprovaram que a hipótese não era verdadeira, o que levou Kanner a uma retratação, tendo em vista todo o preconceito que muitas mães sofreram em razão dessa teoria (Liberalesso, 2020).

Paralelo a isso, em 1965, diagnosticada com Síndrome de Asperger, Temple Grandin⁶ cria a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmava pessoas com autismo (Grandin, 2015).

6 Autista, formada em Psicologia, com Ph.D. em Zootecnia, Temple é professora da Universidade Estadual do Colorado, autora do livro “O Cérebro Autista” e está entre as pessoas mais influentes do mundo, segundo a Forbes (mais conceituada revista de Economia e Negócios do mundo). O filme “Temple Grandin”, que ganhou sete estatuetas do Emmy (premiação anual é realizada pela Academia de Artes e Ciências Televisuais dos Estados Unidos, que elege as séries, minisséries e telefilmes que se sobressaíram em suas respectivas categorias), conta a história de vida da pesquisadora e leva-nos a reflexão sobre as dificuldades vividas pela pessoa com autismo e a importância exercida pela família para o desenvolvimento dessas pessoas. Os links a seguir trazem mais informações sobre a pesquisadora. No primeiro, a pesquisadora fala sobre o autismo e como ela acredita que deve ser o processo de ensino dessas crianças, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5RhAX-5PJ2o>. O filme pode ser acessado por meio do link: <https://www.facebook.com/divulgueoautismo/videos/um-filme-completo-sobre-autismo-em-formato-de-document%C3%A1rio-o-c%C3%A9rebro-de-hugo-tra/266869014158641/>. O livro *O Cérebro Autista* pode ser acessado por meio do link: <http://www.maosemmovimento.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Temple-Grandin...pdf>.

Temple nasceu em 1947 e começou a falar após os quatro anos, quando foi diagnosticada com Síndrome de Asperger. Na época, ela recebeu recomendações médicas para internação em uma instituição psiquiátrica, entretanto, sua mãe insistiu para que a filha tivesse uma educação formal, destacando que esta era diferente, mas não inferior. A este respeito, Temple destaca: “Mamãe fez um trabalho heróico. Na verdade, descobriu por conta própria o tratamento padrão que os terapeutas empregam hoje” (Grandin, 2015, p. 23).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter trouxe outra classificação para o autismo, definindo-o como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, o que representou a primeira intenção de defini-lo como transtorno. Para ele, o autismo estava condicionado a quatro critérios: atraso e desvios sociais não só como deficiência intelectual; problemas de comunicação, também evidenciando não só em função da deficiência intelectual; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e início antes dos 30 meses de idade (Klin, 2006).

A abordagem de Michael Rutter foi considerada um marco histórico, que, inclusive, influenciou a definição desse transtorno no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-3), em 1980. Esta foi a primeira edição na qual o autismo foi reconhecido como condição específica e localizado na classe dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) (Klin, 2006).

Em 1981, após vários estudos, inclusive referente às pesquisas de Hans Asperger, a psiquiatra inglesa Lorna Wing concluiu a existência de um traço distintivo do autismo, uma espécie de Tríade de Impedimentos Sociais, que era expressa por déficits variáveis na imaginação, na comunicação e na interação social (Klin, 2006).

Partindo dessas observações, Lorna, mãe de um menino com autismo, tinha consciência dos desafios que os familiares de crianças com esse transtorno enfrentavam e, nessa vertente, apresentou, pela primeira vez, o conceito Espectro do Autismo de forma abrangente, ou seja, envolvendo todas as manifestações relacionadas ao autismo e incluindo todas as manifestações diagnosticadas com o TEA, quais sejam: traços de autismo; autismo clássico; autismo atípico; perturbação desintegrativa da infância e Síndrome de Asperger. Com a ótica de pesquisadora, mas também de mãe, ela fundou a *National Autistic Society* em parceria com Judith Gold e o Centro Lorna Wing (Mas, 2018).

Em 1994, a Síndrome de Asperger foi inserida no DSM, que passou a contemplar casos mais leves de autismo. Além disso, para evitar confusões entre

pesquisadores e profissionais da área da saúde, o DSM-4 e a CID-10 foram equiparados, ou seja, desde então os critérios diagnósticos de ambos passaram a considerar as mesmas características para diagnóstico.

Outro marco relevante a respeito do autismo aconteceu em 1998, quando Andrew Wakefield publicou, pela Revista Lancet, um artigo afirmando que vacinas poderiam causar autismo. A publicação gerou tanta revolta no meio científico que vários estudiosos divulgaram pesquisas demonstrando que não existe relação entre a vacina e o transtorno. Em razão disso, em 2014, Wakefield teve seu registro médico cassado e a Revista Lancet se retratou.⁷

Em 2013, com a divulgação do DSM-5, a expressão “transtorno global do desenvolvimento” foi extinta e definiu-se apenas como “transtorno do espectro autista” as expressões: autismo, transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, sem qualquer especificação adicional (APA, 2013):

O DSM-5 rompeu com o modelo de vários eixos apresentado na terceira edição do manual. Os transtornos de personalidade e o retardo mental, anteriormente apontados como transtornos do Eixo II, deixaram de ser condições subjacentes e se uniram aos demais transtornos psiquiátricos no Eixo I. Outros diagnósticos médicos, costumeiramente listados no Eixo III, também receberam o mesmo tratamento. Conceitualmente não existem diferenças fundamentais que sustentam a divisão dos diagnósticos em Eixos I, II e III. O objetivo da distinção era apenas o de estimular uma avaliação completa e detalhada do paciente. Fatores psicossociais e ambientais (Eixo IV) continuam sendo foco de atenção, mas o DSM-5 recomendou que a codificação dessas condições fosse realizada com base no Capítulo da CID 10-CM, fatores que Influenciam o Estado de Saúde e o Contato com os Serviços de Saúde (códigos Z00-Z99). Por fim, a Escala de Avaliação Global do Funcionamento, anteriormente empregada no Eixo V, foi retirada do manual. Por diversos motivos entendeu-se

7 A versão original do artigo e a retratação, podem ser acessadas através dos links a seguir:
[https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(97\)11096-0.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(97)11096-0.pdf).
<https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/piis0140673605756968/fulltext>.

que a nota de uma única escala não transmite informações suficientes e adequadas para a compreensão global do paciente. A APA continua recomendando a aplicação das diversas escalas que possam contribuir com cada caso e apresenta algumas medidas de avaliação na Seção III do DSM-5 (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 1).

Dessa forma, conforme as orientações do DSM-5, subdividiram-se os parâmetros para o diagnóstico do TEA em duas grandes classes:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que atualmente segue, ou por história prévia. 1. Déficits na reciprocidade socioemocional [...]. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social — que igualmente são variáveis[...]. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos[...].

Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia. 1. Movimentos, uso de objetos ou fala estereotipados, ou repetitivos [...]. 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível às rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal, ou não verbal [...]. 3. Interesses fixos e altamente restritos anormais em intensidade ou foco [...]. 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente [...] (APA, 2014, p. 31).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Psiquiátricos (APA, 2014) o TEA engloba uma variedade de casos de transtorno do desenvolvimento, no qual se observa, a partir dos primeiros anos de vida, prejuízos da interação social, na comunicação, no comportamento estereotipado e/ou interesse restrito. Neste transtorno, por exemplo, uma criança pode ter altas habilidades de coordenação, mas também pode se desenvolver de forma assimétrica devido ao atraso na fala e no repertório de autocuidado (APA, 2014).

Ciente dessas informações, em janeiro de 2022, entrou em vigor, no Brasil, a CID 11, seguindo o que foi proposto no DSM-5. Na CID-10, sob o código F84, descrito como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), havia várias subcategorias, como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo

da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). Com a adoção da CID-11 todos esses diagnósticos passaram a ser definidos apenas como Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02). Destaca-se que a unificação só não envolveu a Síndrome de Rett (F84.2), que, na CID-11, ficou descrita com o código LD90.4 (OMS, 2021).

A partir dessa modificação, as diferenciações no autismo consideram apenas critérios relativos aos níveis de comprometimento de linguagem e deficiência intelectual, sendo utilizados os seguintes códigos para critérios diagnósticos:

- 6A02.0 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente na linguagem funcional
- 6A02.1 – Transtorno do espectro do autismo com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
- 6A02.2 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada
- 6A02.3 – Transtornos do espectro do autismo com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada
- 6A02.4 – Transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
- 6A02.5 – Transtorno do espectro do autismo com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
- 6A02.Y – Outro transtorno do espectro do autismo especificado
- 6A02.Z – Transtornos do espectro do autismo não especificados (OMS, 2019).

Com os novos critérios que consideram a linguagem, por exemplo, apresentam-se evidências de que, para uma criança com autismo desenvolver suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é muito importante que ela esteja inserida na escola, mas devido à precariedade da estrutura escolar e à falta de formação específica até mesmo dos acompanhantes que deveriam

ser especializados, a vivência desses sujeitos no contexto escolar tem sido cercada de percalços (Cunha, 2019; Gonçalves, 2018; Rocha, 2018; Salles, 2018; Pessoa, 2018; Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020).

Diante dessa realidade, não poderíamos, neste texto, ignorar os aspectos médicos, pois, como afirma Diniz (2007, p. 11), “em um ponto os modelos social e médico coincidem: ambos concordam que existem questões que são tema da alçada dos cuidados biomédicos”.

Além disso, para Tibiriça e Mendes (2023, p. 13), “o laudo ou relatório médico de fato não tem fundamento jurídico”, porém, na realidade jurídica no Brasil, atualmente, “o diagnóstico está diretamente relacionado a uma condição comprovada pelo laudo médico e não à deficiência ou ao PAEE” (p. 11).

Em um trabalho com enfoque em políticas públicas, não podemos assumir uma visão unilateral e ignorar esta realidade, pois, ainda hoje, sem o poder normalizador, as pessoas com deficiência não têm a sua participação social assegurada (Diniz, 2007).

Assim, devemos ser conhecedores dos aspectos médicos, que interferem nas decisões judiciais e nas políticas, mas também precisamos compreender a relevância dos aspectos sociais e biopsicossociais, para além da nosologia do espectro e as contribuições que esta abordagem traz, principalmente para o campo da Educação. Por esta razão a discutiremos na próxima subseção.

2.2 Transtorno do Espectro Autista e a abordagem biopsicossocial

Não estou pedindo que falem difícil quando conversarem com autistas, apenas que se relacionem conosco como somos, de acordo com a nossa idade. Cada vez que alguém me subestima, eu me sinto extremamente infeliz — como se não tivesse nenhuma chance de um futuro decente.

O que me faz pular – Naoki Higashida (2014)

Para Picollo e Mendes (2022), a prevenção, a reabilitação e o acompanhamento médico se mostram fundamentais no desenvolvimento de diversas potencialidades das pessoas com deficiência e contribuem para mitigar aspectos deletérios e dificuldades múltiplas, contudo, além dos aspectos clínicos, precisamos enxergar

a pessoa com deficiência como um todo, principalmente como cidadão. Mas precisamos fazer isso “sem substituir o essencialismo biológico pelo essencialismo social” (Picollo; Mendes, 2022, p. 14). Precisamos brotar tal ativismo como força cultural e exigir as mudanças que se fizerem necessárias na sociedade.

Assim, precisamos conhecer a lógica de causalidade proposta pelo modelo médico, principalmente voltados ao autismo, afinal, por ser um espectro, é complexo e, diante do contexto jurídico nacional, as informações nosológicas apresentadas até aqui contribuem de diversas formas para a compreensão do espectro e para a busca de direitos.

Diniz (2007) reconhece que deficiência é um conceito complexo que envolve aspectos corporais, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Na visão da antropóloga, os estudos sobre deficiência descortinam ideologias que oprimem e segregam a pessoa com deficiência.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) – Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009a), reconhece que a deficiência é um conceito em constante evolução e decorre da interação entre impedimentos e barreiras decorrentes das atitudes e do ambiente que impedem a participação plena e efetiva em igualdade de condições com as outras pessoas. Dessa forma, a deficiência não está no indivíduo, mas, sim, no grupo, tendo em vista que a sociedade estigmatiza as pessoas com deficiência, com base em suas raízes sociais, econômicas, culturais e históricas.

Conforme Foucault (1987), isso ocorre porque as relações de poder que permeiam as diversas organizações da sociedade determinam a funcionalidade e a utilidade dos corpos, que estão ligadas a fatores econômicos que os forçam à submissão e à dominação para que possam ter as forças necessárias para a produção. Nesse sentido, ainda segundo Foucault (1987), os corpos não se limitam aos aspectos biológicos, mas também se tornam uma perspectiva do campo social, que está permeado pelas relações de poder que determinam sua existência, a forma, a função e a maneira como se relaciona com a sociedade.

Logo, podemos dizer que, na sociedade, existe uma hierarquia que tem como objetivo estabelecer um critério de comparabilidade, “na tentativa de construção de classes homogêneas. Aqueles que não possuem corpos ou comportamentos desviantes devem ser enquadrados nos padrões de normalidade” (Cunha, 2021, p. 307). De outro modo, aqueles que não se enquadram a esses padrões são vistos como “problema”. Neste sentido, ao longo do tempo, diversas compreensões foram

construídas a respeito da deficiência. Essas compressões vão desde uma tragédia pessoal, passando pelas práticas biomédicas de correção de desvios, até a ruptura que considera os contextos sociais responsáveis pela vivência da deficiência.

O alargamento do discurso biomédico sobre a deficiência bem como a aproximação da deficiência a doenças fortalece ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo que afastava o debate das perspectivas sociais (Diniz, 2007).

Especificamente no campo desta pesquisa, ou seja, com foco em políticas públicas voltadas à pessoa com autismo, entendemos que a deficiência deve ser vista com muita atenção pelo viés da reparação social e da superação das desigualdades. A compreensão da deficiência como questão individual compromete o estabelecimento políticas voltadas a este público. Já o modelo social encara a deficiência sob uma perspectiva, em que as causas dos problemas enfrentados por esta população envolvem questões econômicas, culturais, sociais e históricas.

Conforme Diniz (2007), a abordagem social de deficiência teve início em 1960, com Paul Hunt, um sociólogo, deficiente físico, tendo por base o estigma de Erving Goffman,⁸ que considerava que a deficiência se manifesta mais como resultado de ambientes que não aceitam a diversidade do que propriamente de algum comprometimento do corpo. Neste viés, para Diniz (2007, p. 14):

O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade. [...] O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação de que seria o corpo sem deficiência [...] A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.

Assim, Diniz (2007) afirma que a deficiência seria um tema emergente para políticas públicas, de caráter distributivo e de assistência social. Afinal, as políticas

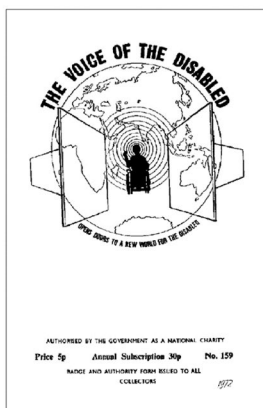
8 Erving Goffman (1922-1982), foi um sociólogo, antropólogo e escritor canadense, considerado o pai da microsociologia. A obra de Goffman oferece à sociologia uma perspectiva aprofundada sobre o papel do espaço físico nas interações sociais, uma vez que estabelece uma ligação entre atributos e estereótipos e formas de estigmatização, de modo a compreender como eles são criados e manipulados e quais os seus efeitos nas interações sociais.

públicas precisam conceber a deficiência não somente como questão familiar ou individual, mas como um verdadeiro instrumento de justiça social.

Em busca dessa compreensão, Paul Hunt, sociólogo e deficiente físico, foi um dos vanguardistas do modelo social de deficiência no Reino Unido nos anos 1960. Ele se inspirou no conceito de estigma proposto por Erving Goffman, que defendia que os corpos são espaços delimitados por sinais que antecipam os papéis a serem exercidos pelos indivíduos (Diniz, 2007).

A principal ação de Hunt foi ter enviado uma carta ao jornal inglês *The Guardian*, denunciando o confinamento e o autoritarismo a que as pessoas com deficiência eram submetidas. Na Carta (Figura 2), o sociólogo denunciava regimes cruéis e propunha a criação de uma organização para discutir temas próprios desta classe.

Figura 2 – Carta de Hunt ao jornal The Guardian



Letter to the Editor

Dear Editor,

During 17 years of living in various institutions for the disabled, and in the 2 years since I left, certain questions have nagged insistently at me. What can be done to improve residential centres, homes and hospital units for the physically handicapped? What alternative forms of care might be devised which would prove more satisfactory? What changes in society are required if severe disability is either to be eradicated or to become no bar to full social participation?

In discussion recently a friend suggested that what was needed was to have the views of people who are themselves actual or potential recipients of institutional care. Their ideas on the situation are more important than anyone else's, but are often least taken account of by administrators, planners and politicians. If severely handicapped people were able to get together to work out proposals for change, they would obtain national publicity and a say whenever their future was being discussed.

I should be very glad to hear from people who are interested in this proposal. The intention is to form a group, made up of past, present and possible future disabled residents, together with their friends and eventually to hold a national conference to decide on policies, priorities and methods of achieving change.

Yours sincerely,

PAUL HUNT.

Paul Hunt,
61 Chettle Court,
Ridge Road,
London, N8.

Fonte: Hunt (2024).

Como era previsto, a carta provocou diversas reações na sociedade e, diante dessas reações, Hunt, juntamente com Paul Abberley e Vic Finkelstein, criaram a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência (Diniz, 2007).

A partir dessa organização, a deficiência deixou de ser vista como uma desigualdade natural e o tema deficiência passou a ser alvo de ações políticas e de intervenção do Estado. Desde então, as causas da segregação, da opressão e da discriminação passaram a ser discutidas, enxergando a deficiência como resultado do ordenamento político e econômico (Diniz, 2007).

Neste ínterim, houve maior politização dos movimentos de pessoas com deficiência em quase todo o mundo, que se concentra na institucionalização das deficiências, mas também na pobreza, na incapacidade de a biologia explicar o fenômeno como um todo, na crítica à falta de acessibilidade e representação nas políticas públicas, elementos que decorrem de um longo e penoso processo de exclusão social, que se deu pelo modo de produção capitalista (Picollo; Mendes, 2022). A este respeito, os autores ainda complementam:

Se o dever que devemos à história é reescrevê-la, as pessoas com deficiência assim o fizeram e reorganizaram a forma como eram interpretadas pelas múltiplas literaturas, para tanto, como primeira tarefa da agenda, reivindicaram o direito de serem atores de sua própria história de uma forma que transcendesse as tão habituais escritas autobiográficas sobre a hercúlea tarefa de superação da deficiência, uma vez que tais grafias reiteravam a teoria da deficiência como tragédia pessoal (Picollo; Mendes, 2022, p. 5).

No intuito de realizar esta reescrita e estabelecer uma mudança de paradigma conceitual, principalmente voltados ao direito à educação da pessoa com deficiência, instituiu-se, no propósito de eliminação de barreiras na escola, o art. 28, inciso II, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), como concessão de medidas de apoio e como forma de garantir a participação do estudante com deficiência em igualdade de condições com os outros estudantes (art. 24, § 2º, itens d e e, da CDPD, e o art. 28, IX e XVII da LBI).

Contudo, apesar de toda esta luta, o contexto social vivenciado pela pessoa com deficiência ainda hoje é tortuoso. Segundo a LBI, por exemplo, a pessoa com

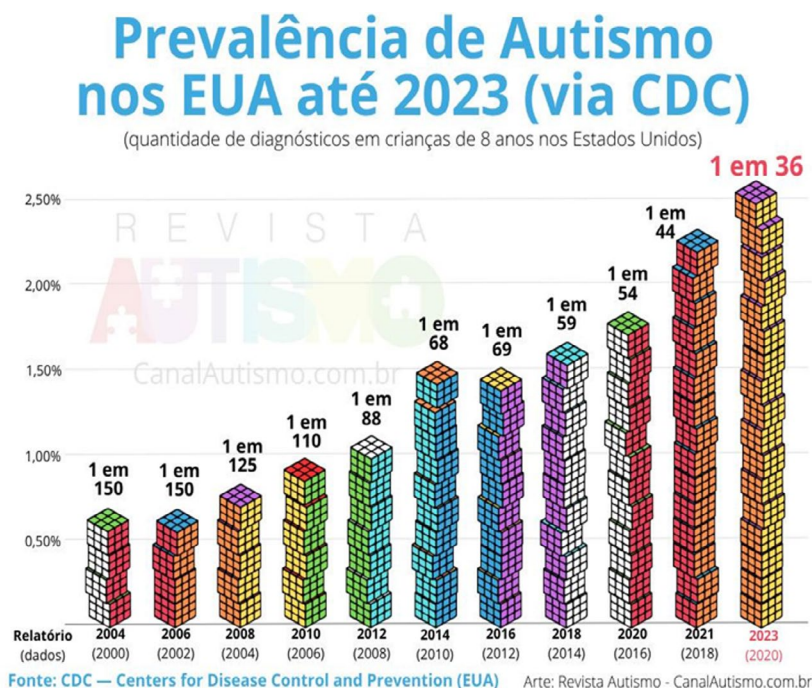
deficiência deve ser indicada por uma avaliação biopsicossocial. Todavia, conforme esclarecem Tibyriça e Mendes (2023, p. 3):

A LBI (Lei nº 13.146, 2015) previu que o Poder Público criaria instrumentos em dois anos do início de sua vigência, ou seja, até janeiro de 2018. Entretanto, apesar de o Brasil ter elaborado o Índice de Funcionalidade Brasileiro modificado (IFBrM), o ato normativo para aplicação de um modelo único de avaliação da deficiência não foi elaborado e, em junho de 2023, um novo grupo de trabalho foi constituído para aprimorar os instrumentos já elaborados.

Diante da ausência de instrumentos de avaliação dentro da concepção biopsicossocial, a identificação das pessoas com deficiência tem seguido as orientações do art. 4º do Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999). O ato normativo define como deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade, considerando o padrão considerado normal para o ser humano.

Além desses percalços, em se tratando das pessoas com autismo, a situação tem se tornado cada dia mais preocupante. Dados de uma pesquisa publicada em março de 2023 pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), dos Estados Unidos, principal referência mundial a respeito da prevalência de autismo, mostra um aumento do número de casos de autismo, indicando uma proporção de que um em cada 36 crianças de 8 anos são autistas, o que significa 2,8% daquela população (Paiva Junior, 2023; Maenner *et al.*, 2023).

Figura 3 – Prevalência do autismo dos Estados Unidos até 2023

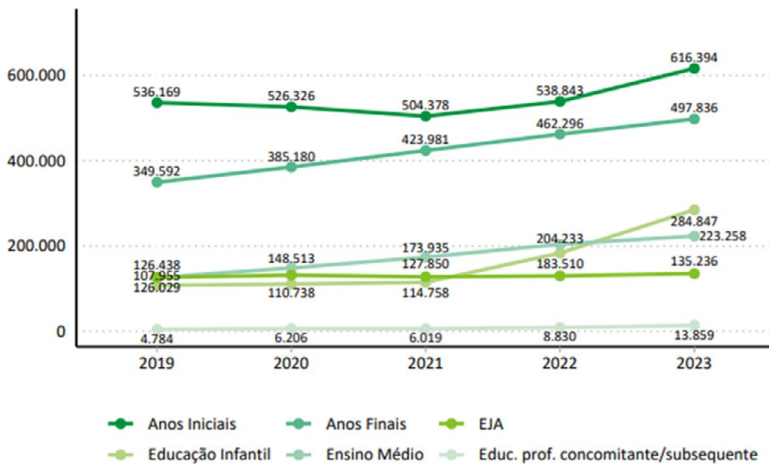


Fonte: Paiva Junior (2023).

No Brasil, apesar de a Lei nº 13.861 (Brasil, 2019) determinar que as especificidades inerentes ao TEA fossem inseridas no censo demográfico, esses dados ainda são amostrais. Contudo, conforme o censo demográfico 2022, o Brasil possui 203 milhões de habitantes. Considerando esta população e os dados divulgados pelo CDC, estima-se que o Brasil possua uma média de 6 milhões de pessoas com autismo (Paiva Junior, 2023).

Em se tratando de educação, de acordo com o Censo Escolar 2023, o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino (Inep, 2024) (Gráfico 2). “O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas.” (Inep, 2024, p. 50).

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023



Fonte: Inep (2024).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 ainda destacam que, ao se comparar a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, percebe-se que as redes estaduais (97,8%) e municipais (97,3%) têm os maiores percentuais de alunos incluídos. Entretanto, na rede privada, a situação ainda é distinta: do total de 263.874 alunos matriculados na educação especial, apenas 148.308 (56,2%) estão em classes comuns (Inep, 2024).

Em relação ao Espírito Santo, os dados do Censo Escolar da Educação Básica mostram que o estado registrou, em 2023, 753.583 matrículas na educação básica da rede pública de ensino e 40.637 matrículas na Educação Especial, sendo que 18.919 (44,1%) dessas matrículas nesta modalidade são de estudantes com TEA. Estes números representam um aumento 5 vezes maior que o observado no mesmo período de 2018 (Inep, 2024).⁹

9 Os dados aqui apresentados foram obtidos pela pesquisadora, mediante protocolo 23546.018627/2024-31, referente a Lei de Acesso à Informação (LAI), realizado no site <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br> e através do painel estatístico do censo, disponível através do link: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDk0MTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjllYUONzQzMTJhliwidCI6IjI2Zjc0dK3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNz-c0Mz-RiZiJ9>.

Este crescimento em larga escala chama nossa atenção para as políticas públicas educacionais entrelaçadas à inclusão escolar, pois, conforme Tiradentes (2020, p. 106), essas políticas “mostraram-se insuficientes para garantir e sustentar pedagogicamente o processo de escolarização dos indivíduos com autismo”.

Aprofundando ainda mais em nosso lócus de pesquisa, concentramos nossa análise na macrorregião 4, ou macrorregião Sul¹⁰ do Estado do Espírito Santo, tendo foco na microrregião 6 – o Caparaó Capixaba, formada por 11 municípios (Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dorés do Rio Preto, Ibatiba, Ibitirama Irupi, Iúna, Muniz Freire, Guaçuí e São José do Calçado). Conforme dados do Censo Escolar, o número de estudantes com TEA nas escolas do Caparaó Capixaba, em 2023, cresceu mais de seis vezes quando comparado a 2018.¹¹

Todavia, considerando a realidade da região, de escassez de estudos, de aumento no número de casos e das dificuldades que se acentuam nos municípios do interior, surge a necessidade de realização deste estudo, pois, conforme Laplane (2016), a inclusão de alunos com deficiência na escola é um grande desafio para a política educacional e, mesmo apresentando muitos pontos convergentes, apresenta particularidades em qualquer contexto.

Por fim, considerando que desenvolvimento e aprendizagem ocorrem nas interações sociais entre os indivíduos, e essas são mediadas por instrumentos e signos (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2006), conhecer as políticas públicas envolvidas em cada contexto de interação vai além de um processo de pesquisa, pois pode trazer subsídios para contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com autismo. Assim, na próxima subseção apresentamos uma discussão mais aprofundada desse referencial.

2.3 Políticas públicas para a pessoa com autismo: tramas frágeis e complexas

O problema não é a mão de quem estou segurando, ou mesmo o próprio ato de dar as mãos. É o impulso que

10 Dados obtidos pelo portal GEOBASES, que podem ser acessados por meio do link: <https://geobases.es.gov.br/mapas-municipios-es>.

11 Os dados aqui apresentados foram obtidos pela pesquisadora, mediante protocolo 23546.018627/2024-31, referente a Lei de Acesso à Informação (LAI), realizado no site <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>.

jovens com autismo têm de se arremessar na direção de qualquer coisa que considerem interessante de alguma maneira: é com isso que temos que lidar.

O que me faz pular – Naoki Higashida (2014)

A expressão *políticas públicas* está presente em diversas mídias, tanto em discursos de autoridades quanto em debates na sociedade. Mas antes de tratar especificamente de políticas públicas voltadas à Educação Especial, precisamos compreender o que é política pública.

A análise acadêmica das políticas públicas surge nos Estados Unidos a partir da década de 1930, com Lasswell, Simon, Lindblom e Easton, quando seus estudos passam a focar na produção dos governos ao invés de analisar o Estado e suas instituições, como preconizava a tradição europeia (Souza, 2007).

Para compreender a análise adotada por estes quatro pesquisadores, inicialmente, é relevante distinguir duas expressões comumente empregadas em estudos de língua inglesa sobre políticas públicas e que apresentam dificuldades em relação a países de língua latina: *politics* e *policy*. *Politics*, no seu sentido mais amplo e comum, é fruto da atividade que está ligada ao exercício do poder. No entanto, o termo *policy* está relacionado a decisões e ações concretas, sendo assim, *public policy* é uma tradução em inglês para política pública (Secchi, 2013).

Sendo assim, as políticas públicas representam o “conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido amplo” (Marques, 2013, p. 24).

Corroborando com as proposições de Souza (2007), Rua (1998, p. 1) afirma que:

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Um exemplo encontra-se na emenda constitucional para reeleição presidencial. Trata-se de uma decisão,

mas não de uma política pública. Já a privatização de estatais ou a reforma agrária são políticas públicas.

Neste sentido, o estudo das políticas é a análise da atuação do Estado em relação às condições que o cercam. Souza (2007) esclarece que, de acordo com a definição, é possível alterar o enfoque da política pública que, por um lado, é uma decisão do governo, mas, por outro, fruto de diversos embates entre grupos distintos.

A socióloga propõe uma abordagem abrangente e multidisciplinar que leve em consideração o papel de indivíduos, instituições e ideologias, apesar das diferenças entre eles. Neste sentido, a formulação de políticas públicas representa o estágio em que governos democráticos traduzem seus objetivos em programas e ações que impactarão o mundo real (Souza, 2007).

Ciente dessa abordagem, antes de adentrarmos em nosso objeto de pesquisa, precisamos compreender de onde surgem as políticas públicas educacionais no Brasil. Conforme Saviani (2008), os “regulamentos” de D. João III, criados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que chegou ao Brasil em 1549, constituíram o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil (Saviani, 2008).

Desde então, diversas reformas se sucederam, passando pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, pelo Ato Adicional de 1834, pela Reforma de Couto Ferraz, de 1854, por Leôncio de Carvalho, em 1879, sem contar os diversos projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império, que não tiveram êxito, como os de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871, de Rui Barbosa em 1882, de Almeida Oliveira em 1882, e do Barão de Ma-moré em 1886. Todavia, uma tendência chama a atenção diante de todas essas reformas, que é a tendência de nomeá-las pelos seus proponentes, geralmente ministros da pasta de instrução pública ou da educação (Saviani, 2008). Esta ação indica que cada um que assume o poder procura impor a sua marca, desconstruindo o que estava em andamento e projetando a ideia de que, finalmente, o problema será resolvido.

Ao observar o atual contexto político brasileiro, percebemos que este movimento ainda é muito presente na atualidade, configurando uma constante descontinuidade nas ações políticas. A descontinuidade na política educacional está presente, sobretudo, na meta, sempre adiada, de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um de seus principais problemas: o analfabetismo (Saviani, 2008). 24 anos depois, percebemos que a situação quase não se modificou. Assim, compreendendo que a política educacional diz respeito às decisões tomadas pelo Poder Público, ou seja, pelo Estado, em relação à educação (Saviani, 2008), analisar os limites e perspectivas da política educacional brasileira implica analisar o alcance das ações educacionais tomadas pelo Estado brasileiro, que envolve diversos aspectos que vão desde as características estruturais que norteiam a atuação do Estado brasileiro no campo da educação, passando por sua origem até chegar aos dias atuais (Saviani, 2008).

Dentre os limites principais, destacamos a resistência das elites dirigentes em relação à manutenção da educação pública e a descontinuidade das medidas educacionais acionadas pelo Estado. Essas práticas são manifestadas, por exemplo, pela escassez de recursos financeiros destinados à educação e pela sequência interminável de reformas, cada qual começando do zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se prolongam indefinidamente.

Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas são o próprio Estado, que tem a responsabilidade de implementar e manter essas ações a partir da decisão de diferentes órgãos, organismos e agentes da sociedade que estão envolvidos na política em questão.

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) desenvolvida por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) oferece elementos para analisar uma política em sua trajetória e complexidade, pois sugere que esta trajetória segue um ciclo contínuo em três contextos distintos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Conforme Mainardes (2006), compreendemos o contexto de influência como o cenário em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse. O contexto de produção do texto trata-se do discurso dominante sobre a política, que representa o texto político e pode assumir diferentes formas, como textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política. Já no contexto da prática, a política é aplicada e sujeita a interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências.

Neste sentido, a presente pesquisa analisa a Educação Especial e a escolarização dos estudantes com TEA nos contextos de influência, produção do texto e contexto da prática sob diferentes dimensões no campo das políticas

educacionais, em que se inserem as políticas de Educação Especial dos municípios de Guaçuí, Ibitirama e Lúna, localizados na região do Caparaó Capixaba. Isso porque é no campo educacional que as políticas educacionais são colocadas em prática pelos agentes escolares.

Apesar de os três contextos terem a mesma relevância na análise de políticas, é preciso levar em conta a forte determinação da ação do Estado na sua formulação, que se dá no contexto de influências (Mainardes; Gandin, 2013).

Em se tratando das pessoas com deficiência, especificamente das pessoas com autismo, este contexto de influência fez com que elas ficassem muito tempo sem proteção jurídica, devido à ausência de leis que assegurassem uma igualdade formal de direitos em relação às outras pessoas. Este contexto restringia, e na maior parte das vezes, impedia o acesso à saúde e à educação (Costa; Fernandes, 2018).

No entanto, ainda existem aqueles que insistem em ignorar essa realidade e não assegurar aos indivíduos TEA os direitos que lhes são devidos. Dessa forma, analisar a implementação das políticas públicas voltadas à pessoa com esse transtorno, principalmente nas áreas da saúde e da educação, são de suma importância, pois o Estado apenas garante o acesso, mas, sobretudo, a qualidade desses serviços para que a pessoa com autismo e seus familiares possam ter uma qualidade de vida satisfatória (Costa; Fernandes, 2018).

Em se tratando da educação, os estudantes com TEA possuem direito de estudar em escola comum e, portanto, recusar a matrícula desses estudantes ou praticar qualquer tipo de discriminação em função do autismo é considerado crime e o praticante pode ser punido civil, administrativamente e/ou criminalmente (Brasil, 1988; 2012; 2015). Em favor do indivíduo com autismo e de outras pessoas com deficiência, além dos direitos previstos na constituição, muitas leis entraram em vigor.

A LDB (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz ser dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 2).

Em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999) regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e deu outras providências acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e normas de proteção. Em seu art. 26, este decreto garante atendimento pedagógico à pessoa com

deficiência internada em uma instituição (Brasil, 1999). Além disso, por meio da Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004) determina condições especiais de acesso e utilização de todos os ambientes escolares: salas de aula, biblioteca, laboratório, entre outros, em escolas particulares ou públicas.

Os anos 90 representaram, ainda, mais duas importantes conquistas para o público com autismo. Por meio da Lei Federal nº 8.112 (Brasil, 1990), além da saúde e educação, a pessoa com autismo passou a ter direito a um percentual dos cargos e empregos públicos. Em se tratando da iniciativa privada, a Lei Federal nº 8.213 (Brasil, 1991) passou a garantir que qualquer empresa com 100 ou mais empregados deve preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou com deficiência habilitada.

Por meio do Decreto nº 5296 (Brasil, 2004), o Educa Censo passou a coletar informações sobre a condição física, sensorial e intelectual dos estudantes e professores, fundamentado no artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 e no artigo 5º deste decreto.

Em 2007 a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu 2 de abril como Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Em 2008 a data passou a integrar também o calendário oficial brasileiro.

Em 7 de janeiro de 2008, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo principal garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino na garantia de acesso ao ensino comum, transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Na sequência, o Decreto Legislativo nº 186 (Brasil, 2008) e o Decreto Executivo nº 6.949 (Brasil, 2009a) estabelecem o compromisso de, junto aos Estados, assegurar às pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino, um sistema educacional inclusivo em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Ainda em 2009, o CNE/CEB, nº 4 (Brasil, 2009b), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no seu art. 4º, define quem é considerado público do AEE e detalha que o atendimento pedagógico não pode ser condicionado ao laudo clínico, ou seja, garante que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola com todos os estudantes que seja observada a necessidade.

Outro marco importante foi o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que estabeleceu diretrizes no sentido de garantir a efetivação da Educação Especial, objetivando eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

No final de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana. Ela institui os direitos dos estudantes com TEA e suas famílias em diversas esferas sociais. A partir dessa legislação, pessoas no espectro são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais e, portanto, têm os mesmos direitos assegurados. Além de outros direitos, como acesso preferencial, o parágrafo único do art. 3º desta lei garante que: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino comum, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Esta conquista foi muito importante tendo em vista que este profissional tem a função de mediar e facilitar o processo de inclusão da criança, ajudando-a em suas dificuldades, seja de socialização e/ou aprendizagem (Mousinho *et al.*, 2010).

Em 2013, o Ministério da Saúde lançou o Manual de Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo que, em resumo, afirma que mudanças comportamentais verdadeiras só ocorrem com o desenvolvimento e envolvimento da humanidade (Brasil, 2013).

Não poderíamos deixar de mencionar a Nota técnica nº 4 (Brasil, 2014b), que trouxe importantes orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar bem como outros documentos que devem ser elaborados pela escola para atender a este público.

Em 2015, foi a vez de ser sancionada a Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta Lei trata-se de um conjunto de normas que objetivam assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência em todo o território nacional (Brasil, 2015).

Desse modo, a partir da Lei Brasileira de Inclusão, as pessoas com autismo e todas as pessoas com deficiência passam a ter direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com um projeto pedagógico que considere as peculiaridades de cada pessoa, além de serviços e ações de acessibilidade necessárias para atender o aluno PCD (Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015). Além disso, mesmo estando previsto na Lei Berenice Piana, o atendimento prioritário também está incluso nesta legislação.

Em julho de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.861 (Brasil, 2019), obrigando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir perguntas sobre autismo no Censo 2020. A partir dessa obrigação é possível saber o número de pessoas com autismo no Brasil. Até a presente data, não existem dados oficiais sobre as pessoas com TEA no Brasil.

Outra grande conquista para a comunidade autista aconteceu em 2020, quando entrou em vigor a Lei nº 13.977 (Brasil, 2020), conhecida como Lei Romeo Mion. Por meio da norma criou-se a Carteira de Identificação da Pessoa (CIPTEA) com TEA.

Por fim, destacamos a Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023 (Brasil, 2023b), que alterou a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário em diversos estabelecimentos a pessoas com TEA ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue, bem como reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Antes da criação desta Lei, a pessoa com autismo gozava de atendimento preferencial. A partir dela, o atendimento tornou-se prioritário. Todavia, além dos dispositivos legais de ordem nacional, os estados e municípios, tendo por base a realidade local, também criam políticas específicas.

No estado do Espírito Santo, em se tratando de legislação estadual, precisamos destacar a Lei Estadual nº 11.488, de 16 de dezembro de 2021 (Espírito Santo, 2021), que reconhece o Cordão de Girassol como instrumento auxiliar de orientação para identificação de pessoas com deficiências ocultas. E a Lei nº 11.601, de maio de

2022 (Espírito Santo, 2022), que alterou a redação da ementa e do art. 1º da Lei nº 11.134, de 2 de junho de 2020 (Espírito Santo, 2020), dando prazo indeterminado aos laudos e perícias médicas que atestam o TEA.

Contudo, consideramos que um dos marcos mais importantes do autismo no Brasil ocorreu em 2012, quando, após muitas lutas vividas por Berenice Piana e outras mães de pessoas com autismo, foi sancionada a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A norma determina, dentre outras coisas, o direito da criança a uma educação de qualidade e a um profissional especialista para o estudante autista em casos de comprovada necessidade. Como reconhecimento a esta mãe, a norma também ficou conhecida como Lei Berenice Piana.

Com o avanço de políticas de inclusão escolar no Brasil temos observado um grande crescimento no número de matrículas de estudantes de Educação Especial nas escolas públicas regulares. Todavia, mesmo com todo este suporte legal, a realidade das pessoas com autismo, principalmente no contexto escolar, é permeada por muitos obstáculos. As famílias criticam, sobretudo, a falta de qualificação profissional e de metodologias adequadas que atendam às necessidades do público com autismo (Tibyriçá, 2019; Castanha, 2016; Santos, 2020).

Com relação ao estado do Espírito Santo, a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo (ALES) considera que, ao longo dos anos, foram lançadas diversas iniciativas, tanto a nível federal como estadual, para apoiar indivíduos com TEA. Isso mostra que não faltam leis, mas a efetivação dos direitos já assegurados legalmente (Tete, 2021).

Entretanto, a matrícula de alunos com deficiência não é suficiente para a inclusão destes em classes comuns. É necessário que sejam implementadas outras ações que propiciem não somente o acesso físico, mas também a permanência e a interação dessas crianças com deficiência com os outros alunos (Shibukawa, 2020).

Para Santos (2021), no que se refere ao AEE no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, a gestão escolar articulada com a legislação deve estabelecer a organização administrativa e pedagógica por meio de ações conjuntas para o direcionamento e a mobilização da cultura inclusiva no ambiente escolar.

O Plano de Ensino Individual (PEI) é uma forma de ressignificação do ambiente escolar, porque torna possível que mudanças necessárias à inclusão sejam

postas em discussão para reorganização da comunidade escolar (Omena, 2021, p. 68). Para Shibukawa (2020, p. 30):

É fundamental que a escola atual aprimore suas ações pedagógicas, visando o atendimento às diferenças. Nesse sentido, é imprescindível a transformação desta na busca de novas alternativas metodológicas que proporcionem um ensino de qualidade. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo, e assim sendo, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas, para que os alunos aprendam a partir de suas potencialidades.

O aluno, seja qual for sua deficiência, não pode estar na sala de aula apenas para cumprir uma lei que o ampara, porquanto isso não é inclusão. Sua inserção no ambiente escolar ocorrerá apenas quando esse aluno tiver sido incluído nos planos de aula do professor, sendo que, em muitos casos, o docente terá que recorrer a várias fontes para conseguir estabelecer e alcançar objetivos que atendam às necessidades desse aluno (Omena, 2021, p. 87). Ainda neste sentido, Liberalesso (2020, p. 55) esclarece:

Não me parece ético submeter pessoas com o Transtorno do Espectro Autista a práticas sem nenhuma demonstração de efetividade. Centenas de estudos realizados em todo o mundo e as amplas revisões científicas do NAC e NCAEP realizaram o belíssimo trabalho de separar o joio do trigo e indicar quais práticas possuem evidência e podem realmente ajudar as pessoas com autismo a terem melhor qualidade de vida. Nossa tarefa é estudar exaustivamente e dar o melhor de nós, a fim de garantir que a presença de uma deficiência não seja desculpa para privar os autistas de seus Direitos Humanos.

Assim, afirmamos a importância de ações de acessibilidade curricular para que as pessoas com deficiência sejam atendidas em suas reais necessidades e apresentamos alguns recursos disponíveis para tais ações; ressaltamos, porém, que cada aluno, seja ele ou não autista, possui suas particularidades (Omena, 2021).

Na maioria dos casos, as ações de acessibilidade curricular são consideradas um obstáculo para as escolas, principalmente na visão dos professores. Compreendemos, no entanto, que a acessibilidade curricular também pode servir de

grande aliada se utilizada como ferramenta para que sejam feitas alterações no currículo, de acordo com as necessidades do público bem variado, presente na sala de aula. Ao respeitar essa diversidade, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos será observado positivamente (Omena, 2021).

Desse modo, destacamos a relevância de um olhar atento à formação docente e dos demais profissionais envolvidos com os estudantes com autismo no contexto escolar. Afinal, são essas pessoas que estão em contato direto com o estudante. Sem formação de qualidade e um currículo adequado os estudantes com autismo continuarão sendo coadjuvantes das próprias leis que os amparam.

Todavia, conforme Kassir (2014), existem muitos profissionais graduados, inclusive atuando no AEE e na educação especial. A pesquisadora destaca a preocupação com a qualidade, tendo em vista a precariedade da formação quando se consideram os programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências.

Diante do exposto, este livro tem como foco tanto as legislações e documentos que regulamentam e orientam o atendimento aos estudantes com TEA quanto o atendimento realizado nas escolas, local onde as políticas se materializam. Assim sendo, na próxima subseção, apresentamos uma discussão voltada para o atual contexto social do autismo.

Bem-vindo ao Espírito Santo!



Fonte: Convento da Penha (2020).

3.1 Fascínio do pélagos à cordilheira

“Qual é o meu plano-mestre para resolver esse problema? Estou sempre lutando contra esse impulso de sair correndo. Acho até que aos poucos estou conseguindo controlar melhor a situação, comparado com o que era antes.

O que me faz pular – Naoki Higashida (2014)

Ao caracterizar o ambiente, consideramos, além de aspectos geográficos, as características da Antropologia social e cultural da região. Características essas que influenciam no desenvolvimento das políticas e escolhas feitas por determinado grupo social (Kobarg; Kuhnen; Vieira, 2008). Assim sendo, neste capítulo, apresentamos um pouco do contexto do Estado do Espírito.

Conforme o historiador Luciano Ventorim (2009), a história de colonização do estado do Espírito Santo começa junto com a colonização do Brasil, quando, em 23 de maio de 1535, Vasco Coutinho desembarcou na capitania, atual Prainha de Vila Velha, e fez o primeiro povoamento. Em razão da oitava de Pentecostes, a terra foi batizada de Espírito Santo, em homenagem à terceira pessoa da Santíssima Trindade. Para colonizar, a região/capitania foi dividida por Coutinho e distribuída entre 60 colonizadores que vieram com ele (Espírito Santo, 2024?).

Os portugueses travaram lutas contra os índios até 8 de setembro de 1551, quando os índios foram derrotados para marcar o local do fato. A localidade passou a se chamar Vila da Vitória e a data escolhida como a de fundação da cidade (Espírito Santo, s.d).

Nos seus 25 anos de atuação como donatário, Vasco Coutinho realizou obras relevantes. Além de construir as duas vilas, também construiu as duas primeiras igrejas locais: a Igreja do Rosário e a Igreja de São João, fundada em Vila Velha em 1551. Também foram construídos os primeiros engenhos de açúcar, principal produto da economia por três séculos. A iguaria permaneceu absoluta até 1850, quando foi substituída pelo café. Além disso, padre Afonso Brás fundou o Colégio e a Igreja de São Tiago em 1551. Localizada em Vitória, esta construção, após diversas reformas, se tornou o Palácio Anchieta, atual sede do Governo do Estado. A chegada de missionários também resultou na criação das localidades de Serra, Nova Almeida e Santa Cruz, em 1556. Dois anos depois, frei Pedro Palácios viria para fundar o principal monumento religioso do estado: o Convento da Penha. Uma menção à Nossa Senhora da Penha, padroeira do Espírito Santo (Espírito Santo, s.d).

Mas, além do convento e do palácio, todo o estado possui muitos remanescentes da colônia portuguesa. Dentre eles, a Capela de Santa Luzia, a Igreja de São Gonçalo e a de Nossa Senhora do Rosário e o Convento de São Francisco e do Carmo na capital Vitória. No município de Viana há a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, e a Igreja de Araçatiba, a Igreja e Residência dos Reis Magos, a Capela de São João Batista, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, a Igreja e Residência de Nossa Senhora da Assunção, os sobradinhos geminados da Rua José Marcelino, o Museu Solar Monjardin, antiga sede da Fazenda que pertenceu ao Barão de Monjardin, a fortaleza São Francisco Xavier em Vila Velha e o Forte de São João (Espírito Santo, s.d).

A colonização europeia marca todo o estado e sua influência está presente nas ações religiosas, por meio da adoção da cruz e da espada como símbolos, influenciadas pelos jesuítas e franciscanos, na arquitetura, nas brincadeiras, na culinária e nos costumes, principalmente em algumas cidades, como Venda Nova dos Imigrantes. Este legado cultural do período colonial é, sem dúvida, para as terras capixabas,¹² o mais precioso patrimônio herdado do continente europeu (Espírito Santo, s.d).

A partir de meados do século XIX e início do século XX, com a proibição do tráfico de escravos a partir de 1850, o Espírito Santo ganha nova configuração geográfica, devido à chegada de imigrantes que vieram de diversas partes da Europa, principalmente da Alemanha e da Itália que, juntamente com os portugueses, africanos e indígenas aqui residentes, definiram a cultura capixaba, caracterizando o estado como um encontro de raças que faz a sua história rica de tradição e costumes. Além desses, neste período, o estado ainda recebeu imigrantes alemães, austríacos, luxemburgueses, belgas e suíços, que, juntos – sobretudo junto aos italianos, que vieram em grande número – formaram o povo capixaba (Espírito Santo, s.d).

O Estado do Espírito Santo está localizado na região sudeste do Brasil e faz divisa com Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e com o Oceano Atlântico.

12 Segundo os estudiosos da língua tupi, capixaba significa, roça, roçado, terra limpa para plantação. Os índios chamavam de capixaba sua plantação de milho e mandioca. Com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os índios que habitavam na região e depois o nome passou a denominar todos os moradores do Espírito Santo (Espírito Santo, s.d). Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/povo-capixaba>.

Mapa de posição geográfica do Espírito Santo



Fonte: IJSN (2024a).

Conforme informações do IBGE,¹³ referentes ao Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), o estado possui uma densidade demográfica de 83,21 habitante por quilômetro quadrado e 3.833.712 habitantes. É formado por 78 municípios e apresenta uma área da unidade territorial [2022] de 46.074,448 km² e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) [2021] de 0,771 (IBGE, 2023a).

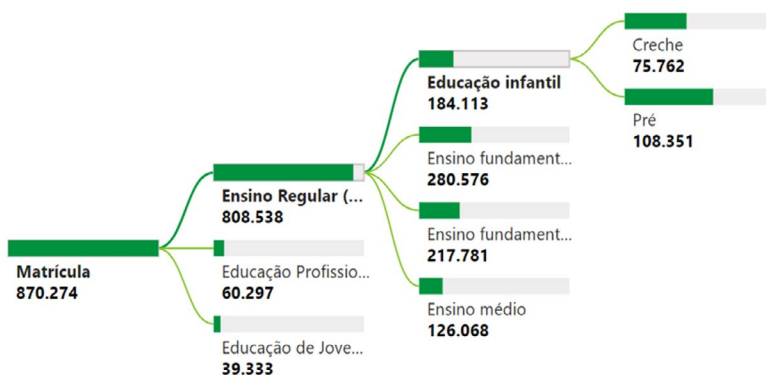
O Espírito Santo possui um clima tropical úmido e vegetação dividida em tropical (regiões de serra) e litorânea. Seu território é dividido em duas regiões naturais distintas: o litoral – que se estende por 400 km – e o planalto. Ao longo da costa Atlântica encontra-se uma faixa de planície que representa 40% da área total do Estado, e à medida que se penetra em direção ao interior, o planalto dá origem a uma região serrana, com altitudes superiores a 1.000 metros, onde se eleva a Serra do Caparaó, onde encontra-se o Pico da Bandeira, o terceiro ponto mais alto mais alto do País e o mais alto do Estado (IBGE, 2023a).

Em se tratando de questões relativas à educação, em 2023, o estado do Espírito Santo contabilizou 870.274 matrículas na educação básica da rede pública de

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama>.

ensino (Inep, 2024). A Figura 7, extraída dos painéis estatísticos do Censo Escolar, detalha a distribuição dessas matrículas, conforme a etapa de ensino.

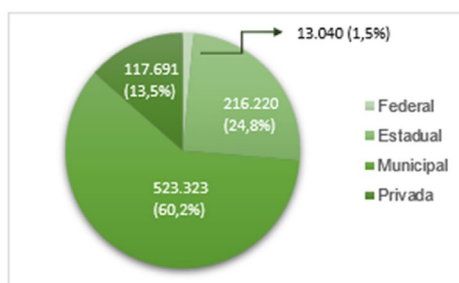
Figura 7 – Número de matrículas por etapas de ensino no estado do Espírito Santo



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Ao observar a Figura 7, percebemos que o maior número dessas matrículas é no Ensino Fundamental. Além disso, outro fator que chama nossa atenção é que, de acordo com o Inep (2024), mais de 60% dessas matrículas estão concentradas nas redes municipais de educação, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de matrículas por rede de ensino da Educação básica do Estado do Espírito Santo



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Os números expressos no Gráfico 2, referentes às redes municipais, ultrapassam a proporção observada a nível nacional que, conforme dados do Censo

Escolar 2023, concentram 49,3%¹⁴ das matrículas (Inep, 2023a). Desta forma, destaca a necessidade de pesquisas que concentrem o olhar para as políticas públicas desenvolvidas pelos municípios, tendo em vista que representaram, em 2023, 60,2% das matrículas na educação básica do estado.

Assim, é importante conhecer o número de estudantes matriculados na Educação Especial, bem como a evolução dessas matrículas ao longo do tempo, principalmente em se tratando dos estudantes TEA, foco desta investigação. O Quadro 1 foi organizado a partir dos dados do Censo Escolar de 2023 e apresenta esta evolução no período de 2018 a 2023, conforme o tipo de deficiência.

Quadro 1 – Evolução das matrículas na Educação Especial, por tipo de deficiência, no estado do Espírito Santo, no período de 2018 a 2023 (continua)

Número/percentual de matrículas por tipo de deficiência	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total geral Educação Básica	25.909	29.124	31.952	33.061	37.731	42.878
Deficiência intelectual	65,3%	66,3%	65,5%	63,3%	57,8%	53%
Deficiência física	9,9%	9,5%	8,7%	8,1%	7,3%	6,4%
Surdez	1,3%	1,2%	1,0%	0,9%	0,8%	0,6%
Deficiência auditiva	2,6%	2,4%	2,3%	2,1%	1,8%	1,6%
Surdocegueira	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cegueira	0,4%	0,4%	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%
Baixa visão	5,3%	5,5%	5,1%	5,0%	4,5%	3,9%
Visão monocular (coletado a partir de 2023)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Deficiência múltipla	6,4%	6,6%	5,9%	5,6%	5,0%	4,5%
Altas habilidades ou superdotação	6,1%	5,3%	4,9%	3,8%	3,5%	2,9%

14 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/escolas-municipais-concentram-49-3-das-matriculas>.

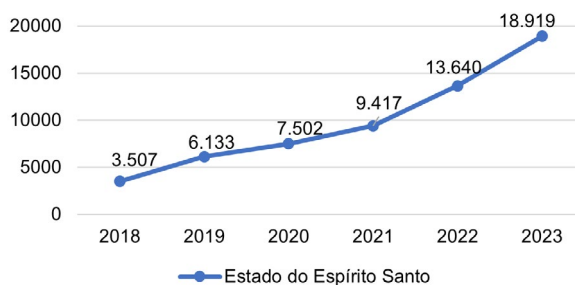
Quadro 1 – Evolução das matrículas na Educação Especial, por tipo de deficiência, no estado do Espírito Santo, no período de 2018 a 2023 (conclusão)

Transtorno do Espectro autista	13,5%	21,1%	23,5%	28,5%	36,2%	44,1%
Síndrome de Rett (coletado até 2018)	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Síndrome de Asperger (coletado até 2018)	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TDI (coletado até 2018)	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Adaptado de Inep (2024).

No Quadro 1, constatamos que, apesar de o percentual de estudantes com deficiência ter apresentado uma queda em quase todos os tipos de deficiência, no que se refere ao autismo a situação seguiu na contramão. Saltou de 13,5%, em 2018, para 44,1% em 2023. Quando comparamos essa evolução sem levar em conta uma proporção entre as demais deficiências, mas, por meio da análise exata do número de matrículas, este crescimento chama ainda mais atenção. O Gráfico 3 apresenta a evolução dessas matrículas em números exatos.

Gráfico 3 – Evolução no número de matrículas de estudantes com TEA no estado do Espírito Santo no período de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

Conforme observamos no Gráfico 3, em 2018, havia 3.507 estudantes com TEA matriculados no estado do Espírito Santo. Em 2023, este número saltou para surpreendentes 18.919 matrículas. Há muitas hipóteses para explicar um crescimento nesta proporção e não é nosso foco de investigação confrontá-las.

No entanto, neste trabalho, devido às nossas experiências pessoais e profissionais, acreditamos em melhores condições de diagnóstico, devido a atualizações advindas da CID-11 e do DSM-V e entendemos que, diante desses números, assim como já destacava Chiote (2017), mesmo reconhecendo alguns avanços, é urgente a necessidade de refletir sobre as políticas públicas voltadas ao atendimento dos estudantes TEA no estado do Espírito Santo, principalmente no que se refere à formação e ação docente.

A este respeito, o livro *A mitigação de desigualdades na Educação Básica do ES pela via da Educação Especial na perspectiva Inclusiva*, organizado e publicado pela Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEEPEI) da SEDU, lançado em junho de 2024, reforça esta urgência. Logo no primeiro capítulo, Vieira, Carastro e Costa (2024) chamam a atenção para as lacunas na política educacional do Espírito Santo. Segundo as pesquisadoras,

[...] percebe-se fragilidades nas políticas instituídas, principalmente relacionadas à qualificação de profissionais e às formas de atendimento. Observamos, ainda, um descompasso entre o que é estabelecido nas políticas educacionais da educação especial e o que tem se praticado nas escolas comuns. [...] destacamos a necessidade de a SEDU alinhar vários pontos, principalmente com relação a formação dos profissionais que atuam/acompanham os estudantes público da educação especial (Vieira; Carastro; Costa, 2024, p. 19).

Ainda no mesmo livro, no capítulo intitulado *Decifra-me, mas não me conclua, posso te surpreender: práticas inclusivas e exitosas do estudante com transtorno do espectro autista*, a gerente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Giovanne Silva Berger Tonoli, enfatizou a relevância de se implementar e cumprir as políticas públicas de educação especial no atendimento ao estudante com TEA. Para ela, é preciso

[...] mudanças nas práticas pedagógicas a partir do planejamento efetivo com atividades diferenciadas e adaptadas quando necessárias ao currículo escolar, que contribuem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento tanto na escola, como na vida pessoal e social (Tonoli, 2024, p. 272).

Diante da afirmação de Tonoli (2024), ainda vamos além. Entendemos que é urgente estabelecer políticas que realmente não considerem o estudante com deficiência mais um número. É preciso adotar medidas voltadas a todo tipo de acessibilidade. Ao considerar a acessibilidade arquitetônica, por exemplo, é preciso pensar no número de estudantes por turma, entre outros fatores. Mas, além disso, são necessárias ações que garantam acessibilidade metodológica, pedagógica, pragmática, informacional, comunicacional e principalmente que respeite a equidade. Mas, para isso, é preciso conhecimento, pois aqueles que estão tomando as decisões e/ou tendo contato com os estudantes em sala de aula precisam compreender a influência advinda de suas ações.

Neste sentido, voltados à formação docente, ainda no mesmo livro, Tonoli *et al.* (2024), no capítulo intitulado *Formação continuada atendimento educacional especializado – AEE: um relato sobre a oferta do curso para os profissionais da educação básica*, também destacam a relevância de um olhar atento às políticas de formação. Na visão dos pesquisadores, “mesmo que os profissionais da educação possuam uma boa formação acadêmica, compreendemos que não dispõem de todas as informações para atender uma sala de aula com uma diversidade de estudantes” (Tonoli *et al.*, 2024, p. 274).

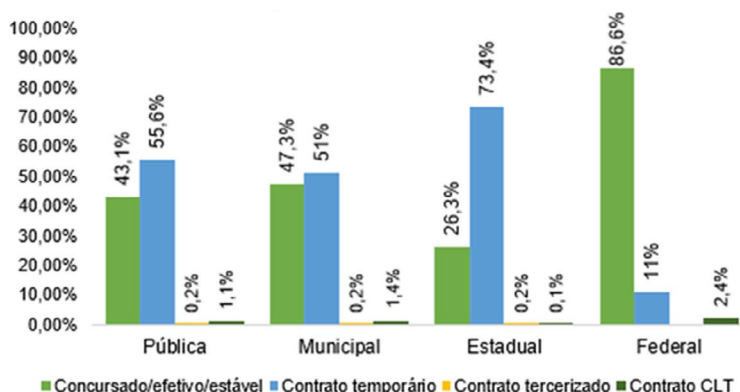
Diante dessa realidade, analisando o perfil dos docentes do estado do Espírito Santo outro ponto nos chamou atenção. Conforme o Censo Escolar (Inep, 2024), constatamos que o estado possuía 47.263 docentes atuando na educação básica do estado e havia apenas 216 docentes com deficiência, o que evidencia a reflexão sobre o ingresso, no mercado de trabalho, das pessoas com deficiência.

Para Bussmann (2017), o mercado de trabalho oferece acesso diferenciado aos indivíduos pertencentes a uma minoria, tornando a situação ainda mais desigual. Dessa forma, é preciso pensar em políticas que possam diminuir a desigualdade no mercado de trabalho, em termos de mais oportunidades de emprego, acesso a melhores postos e mais horas de trabalho, além de melhores salários.

Diante dessa necessidade, analisamos os aspectos referentes a formação docente e a sua vinculação. Em 2023, o estado do Espírito Santo, possuía 43.838 docentes com licenciatura, 39.576 com Pós-graduação, 35.999 docentes com formação continuada e mais de 92% dos docentes possuíam curso superior de licenciatura. Essa realidade indica que o estado do Espírito Santo tem se preocupado com a qualidade da formação docente (Inep, 2024).

No que se refere à forma de contratação de docentes na educação básica do Estado do Espírito Santo, os dados obtidos nos trouxeram preocupação. Com exceção da rede federal, o número de professores concursados/estáveis atuando nas escolas da educação básica representa menos de 50% do total de professores contratados. O Gráfico 4, extraído dos painéis estatísticos do censo escolar, detalha esta realidade (Inep, 2024).

Gráfico 4 – Percentual de docentes por forma de contratação segundo a rede de ensino – educação básica – Espírito Santo 2023



Fonte: Inep (2024).

Ao analisar o Gráfico 4, constatamos que, apesar de as redes municipais de ensino também apresentarem um número elevado de contratações, a situação do governo estadual é ainda mais preocupante, pois 74,3% dos docentes que atuam nas escolas estaduais de educação possuem contratos temporários, ou seja, de 47.263 professores que atuavam na educação básica do estado do Espírito Santo em 2023, 35.116 eram contratados. Diante dessa constatação, fomos em busca de informações referentes a concursos públicos para docentes no estado. Percebemos que o estado oferta concursos com certa frequência. O último foi orientado pelo edital SEGER/SEDU nº 01/2022,¹⁵ de 24 de janeiro de 2022, e o anterior por meio do edital SEGER/SEDU nº 01/2018,¹⁶ de 11 de janeiro de 2018.

15 O edital pode ser consultado por meio do link: <https://www.concursosfcc.com.br/concursos/sedes221/index.html>.

16 O edital pode ser consultado por meio do link: <https://www.concursosfcc.com.br/concursos/sedes117/index.html>.

Ao analisar os referidos editais e confrontar com os painéis do censo escolar, em 2018, o estado possuía 7.587 docentes atuando na rede estadual de educação, com contratos temporários, o que representava 67,4% dos docentes. Em 2017, eram 6.929 professores com contrato temporário, o que representava 61,5% dos docentes atuando na rede (Inep, 2024). Apesar disso, o concurso de 2018 destinou-se ao preenchimento de apenas 1.025 vagas.

Seguindo a mesma linha, o concurso de 2022 destinou-se ao preenchimento de 1.500 vagas. No entanto, conforme o censo escolar, em 2021, o estado possuía 7.669 professores com contratos temporários, o que representava 69,4% dos docentes que atuavam na rede. Em 2022, estes números aumentaram ainda mais. No referido ano, a rede estadual de educação possuía 8.610 docentes com contratos temporários, o que representava 73,5% das vinculações (Inep, 2024).

Esta constatação provoca dois questionamentos: sabendo dos prejuízos que a rotatividades de professor traz para a escola, quais as razões para disponibilizar um número de vagas inferior ao existente em concursos para cargos efetivos? A este respeito, o artigo 37, inciso II da Constituição, que assim orienta:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Brasil, 1988).

Para nós, esta realidade, que compromete a estabilidade docente, gera insegurança e descontinuidade. Segundo Shiroma (2018), traz para o contexto da escola a lógica empresarial, pois, na ausência de estabilidade, seguida de uma política de avaliação, muitos docentes, por medo de perder seus empregos, deixam de questionar determinadas ordens e seguem tudo que é proposto.

Para Sampaio e Marin (2004), esta rotatividade, que muitas vezes ocorre no mesmo ano, é reflexo de uma política que tenta modificar o currículo. Para as pesquisadoras, “são complexas as mudanças pretendidas, objetivando articular e mudar o foco dos conteúdos e do processo pedagógico” (Sampaio; Marin, 2004, p. 1.218). As pesquisadoras sugerem que esta rotatividade seja uma alternativa para evitar truncamentos, tendo em vista que, em modelos impostos pelas reformas ou pelos sistemas de ensino, exigem-se alterações muitas vezes não escolhidas e não compreendidas pelos professores.

Assim, o professor que possui estabilidade tende a questionar tais propostas. Isso não ocorre nos casos de contratos temporários, pois, como estes últimos não sabem ao certo por quanto tempo permanecerão na instituição/rede, eles se absterem de questionamentos e/ou de impasses. Com isso, devido ao baixo número de funcionários para questionar, a classe fica fragilizada e determinados projetos são implementados com mais facilidade.

Em se tratando de Educação Especial, a situação é ainda mais preocupante, pois nenhum concurso oferecido pela SEDU previu vagas para esta modalidade. Elas são ofertadas apenas nos processos seletivos para professores em designação temporária. Nesse sentido, em se tratando diretamente da contratação dos professores de Educação Especial, Chiote (2017, p. 62) esclarece:

A educação especial, na rede estadual do Espírito Santo, é ofertada nas escolas regulares sem concurso público de professores para as áreas dessa modalidade de ensino. Os professores especializados que atuam no atendimento educacional especializado são contratados anualmente e quase nunca conseguem permanecer de um ano para outro numa mesma escola, o que demanda, tanto para o professor do AEE quanto para os demais profissionais das escolas, o estabelecimento de novas relações para as possíveis articulações entre a educação especial e o ensino regular.

Gaede *et al.* (2024) também trouxeram essa discussão no livro *A mitigação de desigualdades na Educação Básica do ES pela via da Educação Especial na perspectiva Inclusiva*. Conforme os pesquisadores, é importante destacar que:

[...] há implicações nos processos de seleção e contratação dos profissionais para atuação no(s) NEAPIE(s) que tendem a comprometer a qualidade do trabalho, uma vez que demandam conhecimentos específicos por estes profissionais, especialmente na produção de materiais e recursos e que requer, em nossa perspectiva, uma avaliação mais cuidadosa e criteriosa (Gaede *et al.*, 2024, p. 135).

Assim, para Vieira, Carastro e Costa (2024, p. 17), “é preciso estabelecer novos critérios na contratação desses professores, bem como de formação continuada, garantindo melhor qualidade ao trabalho ofertado no espaço escolar”. Considerando conceituar textos e discursos, conforme sugere Ball, Bowe e Gold (1992),

fomos em busca das diretrizes estabelecidas pelo Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

Nesta busca, encontramos a Lei nº 10.382 de 24 de junho de 2015 (Espírito Santo, 2015), que criou o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito¹⁷ – PEE/ES, para o período de 2015/2025. Além disso, encontramos as “Diretrizes Pedagógicas para 2023”¹⁸ e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial – SEDU/2023.¹⁹

De posse desses documentos, analisamos, primeiramente, o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, seguindo os mesmos critérios adotados no Plano municipal de Guaçuí. Constatamos que os termos “autismo” e/ou “autista” não aparecem em nenhum momento no referido plano. Todavia, o termo Educação Especial aparece 11 vezes, sendo observado nas metas 2, 3, 4, 7, 9, 10 e 15. Entretanto, das 11 vezes que o termo aparece, a mesma ação se repete em quatro ocasiões, sendo expressas pelas estratégias 2.6, 3.15, 9.13 e 10.14, que são estratégias diferentes com a mesma ação. A seguir apresentamos a descrição do que se trata cada uma dessas metas:

META 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE. [...]

META 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...]

META 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

17 O acesso ao documento é feito pelo seguinte link: <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documentos/legislacao/html/10.382.htm>.

18 O acesso ao documento é feito pelo seguinte link: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%C3%93GICAS%202023_FINAL_O3.pdf.

19 O acesso ao documento é feito pelo seguinte link: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/EXT/202311281549033614.pdf?identificador=3300390039003000300038003A005000>.

o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados. [...]

META 7 – Fomentar a qualidade da educação básica, do campo e da cidade, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4,8	2	5,5	5,7	6
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4,4	4,7	5	5,2	5,5
ENSINO MÉDIO	3,6	4,3	4,7	5	5,2

META 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional, assegurando a continuidade da escolarização básica. [...]

META 10 – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, tanto do campo quanto da cidade, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. [...]

META 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20.12.1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Espírito Santo, 2015, p. 1-29).

Observando as metas e estratégias, percebemos que, apesar de a Educação Especial ser mencionada várias vezes, tanto as metas quanto as estratégias são vagas. Além disso, apesar de o termo Educação Especial aparecer nas estratégias 4.1, 4.19, 4.20, 7.9, 7.27, e 15.5, não são ações diferentes. Percebemos que a mesma ação foi descrita várias vezes no plano. Assim, ao invés de 11, constatamos sete estratégias diferentes voltadas para a Educação Especial, conforme observamos a seguir:

2.6, 3.15, 9.13 e 10.14) adotar tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, com a organização das atividades didáticas entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

4.1) contribuir na contabilização, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), das matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20.6.2007;

4.19) garantir formação continuada aos professores da sala regular, referentes ao público-alvo da educação especial, previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

4.20) promover, em articulação com os municípios, formação continuada para os profissionais da educação atuantes na educação especial, com temas da diversidade e educação socioambiental, nos termos da legislação nacional (Lei nº 9.795/1999) e estadual (Lei nº 9.265/2009);

7.9) utilizar indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.27) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de

comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: a sustentabilidade e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e no ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas, pomerana, quilombolas e outras e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial

15.5) fomentar programas específicos de formação para profissionais da educação das escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, em educação socioambiental, diversidades e educação especial (Espírito Santo, 2015, p. 1-29).

Analisando as estratégias descritas, percebemos que, apesar de o Termo Educação Especial estar presente no Plano Estadual de Educação do estado do Espírito Santo, ele ainda é apresentado de maneira bem geralista, não sendo possível compreender com exatidão como cada uma dessas ações seriam empreendidas. Esta constatação confirma o exposto por Tiradentes (2020). Ou seja, apesar de existirem políticas públicas que contemplem a Educação Especial, elas ainda são insuficientes e/ou incipientes.

Diante dessa constatação, fomos em busca de outros documentos que pudessem responder às questões que não foram suficientemente respondidas pelo Plano. Assim, analisamos as diretrizes pedagógicas de 2023.²⁰ Seguimos os mesmos passos adotados para a análise do Plano de Educação. Desse modo, verificamos a presença dos termos “autismo”, “autista” e “educação especial”.

Os termos “autismo” e “autista” não são mencionados nas Diretrizes. Todavia, a expressão “educação especial” foi mencionada 31 vezes no documento. Dessas menções, destacamos os tópicos 5.2.1 e 5.3.1, que tratam, respectivamente, do

20 O documento analisado pode ser acessado por meio do link: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%C3%93GICAS%202023_FINAL_03.pdf.

“acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial” e do “acolhimento das famílias dos estudantes público-alvo da educação especial”.

Essas orientações referentes ao acolhimento são fundamentais para compreender as principais necessidades dos estudantes e de suas famílias. Por meio desse acolhimento, estabelece-se maior aproximação entre família e escola, de modo que ambas trabalhem em parceria para atender às particularidades do estudante (Santos, 2020; Lima, 2019; Moreira, 2019; Omena, 2021).

Outro ponto relevante do documento, está descrito no tópico 13.6 da página 117 das diretrizes, onde contém um *hiperlink* que direciona a uma pasta do drive,²¹ nomeada Educação Especial, onde podemos acessar outros documentos, dentre eles, encontramos quatro pastas (acolhimento, classe hospitalar, instrumentos e NEAPIE) e três arquivos (Diretrizes Educação Especial, Guia de Orientação Técnica da Educação Especial para Gestores e Supervisão e Guia de orientações pedagógicas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH) (Espírito Santo, 2023). A Figura 8 apresenta a composição desta pasta:

Figura 8 – Pasta de arquivos direcionada pelas diretrizes pedagógicas 2023 da SEDU

Partilhados comigo > Educação Especial

Tipo Pessoas Modificado

Nome	Proprietário	Última modif
 Acolhimento	 sedu.seeb	02/12/2022
 Classe Hospitalar	 sedu.seeb	02/12/2022
 Instrumentos	 sedu.seeb	02/12/2022
 NEAPIE	 sedu.seeb	02/12/2022
 Diretrizes Educação Especial 2023 - atualizada em 10.02.2023.pdf	 sedu.seeb	10/02/2023
 Guia de Orientação Técnica da Educação Especial para Gestores e Supe...	 sedu.seeb	02/12/2022
 Guia de Orientações Pedagógicas - TDAH.pdf	 sedu.seeb	29/05/2023

Fonte: SEDU (2024).

21 Link para acesso à pasta: <https://drive.google.com/drive/folders/IRHVnbdGoFsenaoFrBWCL-CwWAalgvZMb6>.

Ao analisar o teor dos três arquivos principais (Diretrizes Educação Especial 2023, Guia de Orientação Técnica da Educação Especial para Gestores e superintendências e Guia de orientações pedagógicas), vemos a preocupação do órgão em fornecer orientações para as unidades escolares.

Tratando especificamente das diretrizes, percebemos que a SEDU cuidou para que a maioria das orientações estivessem bem definidas. Ao analisá-las percebemos ações muito positivas sobre o atendimento aos estudantes com deficiência. No entanto, apesar da maioria dos aspectos positivos, ainda temos alguns questionamentos. Qual a orientação para salas de aula com vários estudantes com deficiência? Neste caso, no processo de distribuição de turmas consideram-se apenas o número ou os princípios da equidade, reduzindo o número de estudantes para que o professor possa atendê-los com mais qualidade? A este respeito, para Saviani (2009, p. 153) “as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante”.

Outro questionamento é sobre que tipo de profissional de apoio a rede disponibiliza, principalmente aos estudantes que necessitam de suporte pedagógico. Sobre esta questão, Vygotsky (2006, p. 112) declara:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

No mesmo sentido, Saviani (2008) destaca a necessidade de demonstrar consciência da diversidade, auxiliando e respeitando as diferenças e necessidades de cada um. Neste propósito, para melhor compreensão dos pontos abordados, analisamos o que é proposto nas Diretrizes da Educação Especial. A Figura 9 contém o sumário deste documento.

Figura 9 – Sumário das Diretrizes Educação Especial 2023

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	7.3 RECURSOS NECESSÁRIOS PARA ATENDIMENTO ÀS DEMANDAS ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
2. MARCOS LEGAIS	7.4 REGISTRO DA FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS
2.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL	8. AVALIAÇÃO
2.2 LEGISLAÇÃO ESTADUAL	9. FORMAÇÃO
3. PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10. PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR
4. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10.1 ATRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR
5. A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL	10.2 ORIENTAÇÕES AO TRABALHO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR
5.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	11. DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO NAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
5.1.1 Atribuições do atendimento educacional especializado	11.1 TABELA DE CARGA HORÁRIA DE CADA TIPO DE ATENDIMENTO
5.1.1.1 Atribuição dos profissionais do AEE	12. NEAPE – NÚCLEO ESTADUAL DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO ESCOLAR
5.1.2 Atribuição dos professores regentes de sala de aula comum	13. REFERÊNCIAS
6. SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA ATENDIMENTO DAS DEMANDAS ESPECÍFICAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
7. ORIENTAÇÕES DO CENSO ESCOLAR	
7.1 TIPOS DE DEFICIÊNCIA	
7.2 INDICAÇÃO DO AEE	

Fonte: SEDU (2023).

No que diz respeito ao profissional de apoio escolar, citando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 de outubro 2009 (Brasil, 2009b), a Resolução nº 2.152, de 26 de fevereiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação, as diretrizes esclarecem que este profissional tem por função:

[...] acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência e que demande apoio para o desenvolvimento de atividades rotineiras, em todos os níveis e modalidades de ensino e a partir dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Individual, cuidando para que esse estudante tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma (Espírito Santo, 2023, p. 26–27).

Além disso, no parágrafo único, dentre outras questões, as diretrizes ainda destacam que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades

educacionais diferenciadas, ao aluno público da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Espírito Santo, 2023, p. 28).

Assim, considerando que muitos estudantes, principalmente com autismo, não necessitam de auxílio nas atividades fisiológicas, mas sim nas atividades pedagógicas, conforme orienta o parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), as Diretrizes da Educação Especial (Espírito Santo, 2023), neste ponto, foram omissas e não trazem nenhuma orientação. Com esta constatação, retomamos a análise das atribuições dos profissionais do AEE, visto que as Diretrizes apresentam informações mais claras somente dos casos de tradutores e intérpretes. Todavia, o art. 3º da Resolução nº 4 (Brasil, 2009b), traz orientações a este respeito que as diretrizes estaduais poderiam ter se apoiado.

Apesar de as diretrizes mencionarem a participação desses profissionais no trabalho em sala de aula, a carga horária deles nesta função, denominada de co-laborativo, é de no máximo 4h semanais, no caso das escolas de tempo parcial, e 3h nas escolas de tempo integral. Destacamos ainda que, para uma carga horária de 25h, o professor poderá atender de quatro a cinco estudantes com autismo (Espírito Santo, 2023). Diante dessas constatações, as diretrizes não responderam: quando o estudante com autismo terá auxílio em suas atividades pedagógicas? O atendimento proposto não contabiliza nem 50% da carga horária do estudante, que apoio existe no tempo restante? O professor fica sozinho?

Considerando, ainda, os dados do Censo Escolar (Inep, 2023a), o Espírito Santo possui uma média acima de 20 estudantes por turma no Ensino Fundamental. Cabe destacar que, em algumas escolas, nesta mesma etapa, algumas turmas apresentam mais de 30 alunos, com um suporte raso dos profissionais do AEE. Diante dessas condições, pergunta-se: como o professor do ensino comum conseguirá atender às demandas pedagógicas dos estudantes com autismo e/ou outra deficiência, que muitas vezes necessitam de atendimento individualizado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas?

Por questionamentos como este, Lima (2019) destaca que, apesar das especificidades, a criança com TEA é capaz de aprender. Contudo, para que isso ocorra, é necessário haver interação entre os profissionais da escola e o infante, com intervenções efetivas e uma equipe pedagógica segura de suas condutas, oferecendo suporte não apenas à criança, mas também à família.

No mesmo sentido, Vygotsky (1935/2010) considera que a experiência de uma situação ou de um componente do meio determina qual influência essa situação

ou esse componente exercerá na criança. Sendo assim, não é o elemento tomado pela criança, mas interpretado pela experiência da criança que pode determinar sua influência no seu desenvolvimento futuro. Afinal, conhecer as entrelinhas do ambiente onde a criança está inserida é fator preponderante para analisar seu processo de aprendizagem. Neste sentido, para Vygotsky (1935/2010, p. 691),

O meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia.

Diante dessa realidade destacada por Vygotsky, fomos em busca de respostas aos questionamentos propostos. Assim, também analisamos o Guia de Orientação Técnica da Educação Especial para Gestores e superintendências. A Figura 10 apresenta o sumário deste documento.

Figura 10 – Sumário do Guia de Orientação Técnica da Educação Especial para Gestores e superintendências

SUMÁRIO	
1.	APRESENTAÇÃO.....4
2.	PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....5
3.	ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..6
3.1.	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO.....7
4.	NÚCLEO ESTADUAL DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO ESCOLAR - NEAPIE.....8
5.	DOCUMENTOS DO ESTUDANTE.....10
5.1.	TERMO DE MATRÍCULA NO AEE.....10
5.2.	INFORMAÇÕES INICIAIS DO ESTUDANTE.....12
5.3.	INFORMAÇÕES INICIAIS DO ESTUDANTE - AH/SD.....14
5.4.	REGISTRO DE FREQUÊNCIA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....16
5.5.	PROFISSIONAL DE APOIO – ASPECTOS INSTRUCCIONAIS.....18
5.5.1.	Aspectos instrucionais: Questionário individual dos estudantes que necessitam de profissional de apoio, Ofício de solicitação de profissional de apoio e Termo de ciência e de responsabilidade.....18
6.	LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....23
6.1.	MONITORAMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO23
6.2.	MONITORAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO.....25
7.	INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS.....27
7.1.	ESTUDO DE CASO.....27
7.2.	PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PAEE.....32
7.3.	PLANO DE TRABALHO COLABORATIVO.....39
7.4.	ESTUDO DE CASO – AH/SD.....46
7.5.	PROJETO DE ENRIQUECIMENTO PARA ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO – TIPO I, TIPO II E TIPO III.....50
	REFERÊNCIAS.....55

Fonte: SEDU (2023).

Analisando os sumários, entende-se que um dos desafios apontados por Ti-byriça (2019) para uma Educação Especial de qualidade tem sido preocupação do governo do Espírito Santo, devido às normativas existentes. Contudo, após a análise do documento, permanecem questionamentos sobre o atendimento individualizado ao estudante com autismo.

Além da garantia da matrícula e de um profissional para auxiliar nas atividades de vida diária daqueles estudantes que necessitam, que ações a rede propõe para resolver os casos de excesso de estímulos, advindos de salas superlotadas? Para fornecer suporte pedagógico ao estudante que precisa? Há algum critério pautado na equidade que garanta menor número de estudantes em turmas com estudantes com deficiência?

Nesse sentido, fizemos uma análise nas Diretrizes Pedagógicas (Espírito Santo, 2024), e observamos algumas modificações. No capítulo 11, página 65, ao clicar no cartão referente à Educação Especial, somos direcionados a uma pasta do Google Drive, que foi reformulada e apresenta mais documentos e orientações do que aquela referente ao ano de 2023, conforme apresenta a Figura 11.

Figura 11 – Pasta de arquivos direcionada pelas diretrizes Pedagógicas 2024 da SEDU

Nome	Proprietário	Última modificação
ACOLHIMENTO ESTUDANTES - OK	sedu.seeb	15/12/2023
ACOLHIMENTO FAMILIAS - OK	sedu.seeb	15/12/2023
ATENDIMENTO EM REGIME DE CLASSE HOSPITALAR	sedu.seeb	19/12/2023
ATENDIMENTO EM REGIME DOMICILIAR	sedu.seeb	19/12/2023
DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	sedu.seeb	19/12/2023
GUIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA PARA GESTORES E SUPERVISORES ESCOLARES	sedu.seeb	19/12/2023
INSTRUMENTOS DE REGISTRO	sedu.seeb	19/12/2023
LEGISLAÇÕES EDUCAÇÃO ESPECIAL	sedu.seeb	19/12/2023
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR - CUIDADOR	sedu.seeb	19/12/2023
TDAH	sedu.seeb	19/12/2023

Fonte: Espírito Santo (2024).

Comparando as duas versões, não encontramos a pasta referente aos NEAPIEs. No entanto, observamos que as pastas referentes à classe hospitalar, instrumentos e acolhimento foram mantidas. Todavia, a versão de 2024 preocupou-se em detalhar, no contexto de acolhimento, tanto os estudantes quanto as famílias. Os guias de orientação técnica e diretrizes foram convertidos em pastas específicas, inclusive para a abordagem do TDAH. Além disso, observamos que houve a preocupação em adicionar outras informações, como uma pasta destinada às legislações de Educação Especial e outra voltada ao cuidador.

Essas modificações indicam o desejo do órgão em fornecer mais informações e melhores orientações. Todavia, tendo por base os documentos analisados, relatos de familiares de estudantes com deficiência e pesquisas como as de Chiote (2017)

e Carvalho (2022), concluímos que a política de Educação Especial do estado do Espírito Santo ainda está muito restrita à teoria. Os discursos são sedutores, mas, na prática, ainda há muito a ser feito, muitos questionamentos importantes não são respondidos pelos documentos analisados, principalmente para garantir a equidade descrita nos documentos.

Estes questionamentos vão ao encontro às interrogações de Vaz e Garcia (2016). Para as pesquisadoras, as políticas desejam um “professor multifuncional” que cumpra todas as suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Sendo assim, o professor de Educação Especial, além de enfrentar os mesmos problemas que o professor regular, como a sobrecarga de trabalho e a falta de condições na escola, também enfrenta as dúvidas sobre o seu papel nas instituições de ensino, uma vez que, ao mesmo tempo em que é responsável pela implementação da política de Educação Especial, também é pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais.

Dessa forma, como sugere Michels (2011), é preciso pensar em quem se beneficia de processo esvaziado de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume características gerenciais, instrumentalistas e a distância. Ao trazer essas reflexões, assim como Mészáros (2008, p. 76), acreditamos que “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta na frente da outra. Elas são inseparáveis”.

Assim, entendemos que são os questionamentos que movimentam as políticas públicas, favorecendo reflexão e melhoria dos serviços ofertados. É importante desenvolver novas pesquisas no “chão” da escola e das superintendências, a fim de confrontar a teoria e a prática e encontrar respostas/soluções aos questionamentos que ainda não foram respondidos.

Contornos do Caparaó



Fonte: Pirovani (2022).

Quem olha para uma montanha distante não repara na beleza de um dente-de-leão que está bem na sua frente. E quem se aproxima para olhar o dente-de-leão não vê como é bela a montanha ao longe.

O que me faz pular – Naoki Higashida (2014)

4. Região do Caparaó capixaba: a pausa antes/após da/a subida

Começamos a apresentação desta seção com o emblemático registro,²² gentilmente cedido por Geovani Pirovani, uma pessoa apaixonada pela natureza e que faz um belíssimo trabalho de divulgação da Região do Caparaó, que é uma das mais belas regiões do Brasil, por meio da página @eunocaparaó.²³

Assim como Vygotsky, acreditamos que o contexto é formador da realidade, portanto, há a necessidade de compreender este contexto e como os indivíduos se relacionam nele. Nesse sentido, nesta subseção, temos o objetivo de descrever o lócus desta pesquisa apresentando uma caracterização da região do Caparaó Capixaba, dos municípios e dos sujeitos. Para tanto, analisamos e sistematizamos os dados referentes às políticas públicas de Educação Especial voltadas aos estudantes com autismo nos municípios de Guaçuí, Ibitirama e Iúna, localizados na região do Caparaó Capixaba.

Conforme mencionado no capítulo anterior, esta análise será baseada em três unidades de contexto. A primeira voltada às questões de conhecimento do contexto e da região pesquisada. A segunda para a compreensão de como as políticas são constituídas e a terceira para um confronto entre os dispositivos legais e a realidade prática.

Todavia, assim como a região, as políticas de Educação Especial dos municípios investigados têm percorrido um caminho íngreme.

Por esta razão, considerando todo o percurso de escrita desta dissertação, faço uma pausa e início esta fase de análise com um poema de Bárbara Kristiny, que representa, além da região investigada, o contexto desta investigação.

Coisas que aprendi com o Pico da Bandeira...

...Que por mais que estejamos dispostos a fazer algo,
esse ânimo passa assim que encaramos o primeiro
obstáculo;

22 Na foto, aparece, ao centro, o braço de Geovani segurando um bloco de gelo, em formato análogo ao mapa do Brasil. Vemos, ainda, um céu azul e, abaixo, a serra do Caparaó.

23 A página pode ser acessada por meio do link: <https://instagram.com/eunocaparao?igshid=MmVIMjlkMTBhMg==>.

Que a união é mais determinante para se alcançar um objetivo do que o desejo em si;

Que por mais íngreme que seja a subida é necessário continuar;

Que enxergamos melhor o céu quando não vemos o que está bem em nossa frente;

Que um ponto de parada não é necessariamente um ponto de chegada; [...]

Que é muito mais perigoso ficar parado no meio do caminho do que dar um passo no escuro;

Que é importante respeitarmos nossos limites;

Que tropeços, escorregões e quedas são inevitáveis e não devem nos fazer parar; [...]

Que não basta estar seguro, é preciso que todo o grupo também esteja;

Que mesmo na parte do caminho em que estamos sozinhos a lua ainda nos guia; [...]

Que mais importante do que chegar e ver o nascer do sol é ter a certeza de que fez o melhor que podia (Kristiny, 2010).

Após esta pausa e cercada pelas reflexões que emanam deste poema, apresentamos uma caracterização da região do Caparaó Capixaba.

4.1 A magnífica região do Caparaó



Fonte: Tamanini – SETUR-ES (2024).

Na região do Caparaó, encontramos o Parque Nacional do Caparaó, uma Unidade de Conservação que possui um território de aproximadamente 31,8 mil hectares. Esta Unidade abriga o Pico da Bandeira, que tem 2.892 metros de altitude e cinco dos dez picos mais altos do Brasil, sendo eles, o Pico 2 ou Pico do Cruzeiro, com 2.852 metros, o Pico do Calçado com 2.849 metros, o Pico do Calçado Mirim com 2.818 metros e o Pico do Cristal (único que fica 100% em estado mineiro), com 2.770 metros. Além desses, o parque abriga ainda outros picos de altitudes consideráveis, como o Morro da Cruz do Negro (2.658 metros), o Pico da Pedra Roxa (2.649 metros), o Pico dos Cabritos ou do Tesouro (2.620 metros), o Pico do Tesourinho (2.584 metros), e a Pedra Menina (2.037 metros), todos em território capixaba. A Unidade abrange um território de aproximadamente 31,8 mil hectares. Cerca de 80% do parque está no estado do Espírito Santo (ICMBIO, 2023).

A Serra do Caparaó protege nascentes de bacias hidrográficas (Rios Itabapoa-na, Itapemirim e Doce) muito importantes para todo o sul do Espírito Santo e representa uma das maiores unidades de preservação da mata atlântica em território Capixaba, abrigando diversas espécies endêmicas e ameaçadas de extinção da fauna e flora (ICMBIO, 2023). O toponímico Caparaó, conforme Sampaio (1987, p. 60-73) e Gregório (1980, p. 200-205), pode apresentar significados diferentes:

CAPARAÓ é parente de CAJAPIO ou CARNAPIJO

CAPARAÓ vem de IGAPARA-OG

CAA-APARA é “pau torto” ou “folha morta”

IG-APARA é “rio torto”

CAPARAO quer dizer “casa do rio torto”

CAA-ATA-GUA é “mato rijo, mato bravo, mato alto”

CATAGUA era o sertão em 1710, incluindo o distrito de Minas Gerais

CAA é “mato, árvore”

CAAPORA ou CAA-Y-GOROA é “coisa silvestre, do mato”; em guarani.

CAPARAO é, então, “águas cristalinas que descem a montanha”, no saber da comunidade local.

CAPARA (KAPARA ou TABUA, THUPA DOMINGENSIS) – própria para esteiras, tapumes de casa, de estúbulos.

CAPARO (“+ oca, oc, ó”) = casa de capara, feita de esteiras, estas usadas para acampamento expostos ao vento e ao

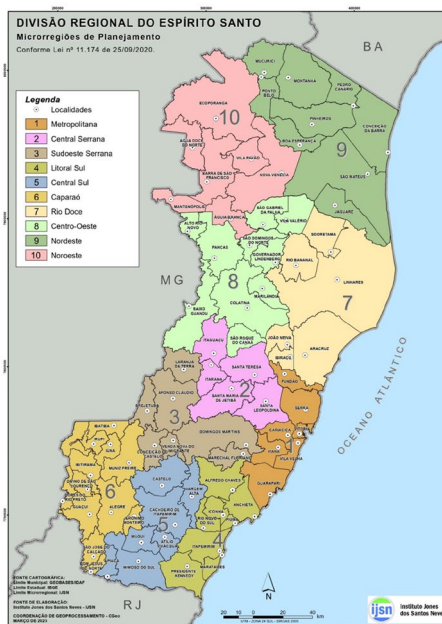
frio dos lugares altos; há, entretanto, uma certa insistência em derivar o topônimo de (caá + apara - oó = grosso).

Ora, oó = grosso não é tupi; para Nelson de Senna 100e, (yg + apara + og) = a casa do rio curvo.

Apesar da falta de consenso sobre o real significado do nome, o significado mais divulgado entre os moradores é “Águas que descem das Pedras/montanhas”. Duarte (2008), no livro *O encalistrado*, concorda parcialmente com esta versão. Para ele, a tradução também poderia indicar “Águas cristalinas que rolam das serras”, “Água que borbulha da laje”, ou “O córrego tortuoso e rumorejante”. No entanto, para o pesquisador, apesar de estranha, a versão correta seria “Água borbulhante no copo de folha dobrada”.

Em se tratando de terras capixabas, a Região do Caparaó compõe a microrregião O6 do estado do Espírito Santo, formada por 12 municípios (Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupí, Iúna, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado).

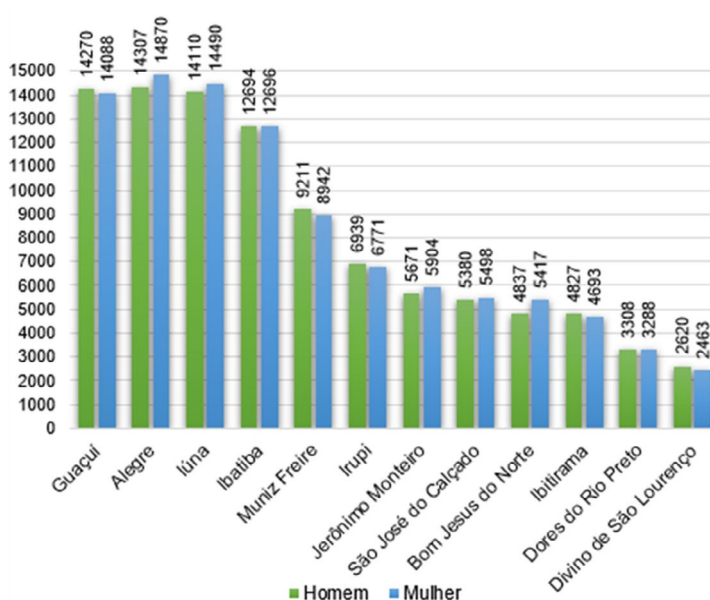
Figura 14 – Mapa das Microrregiões do estado do Espírito Santo



Fonte: IJSN (2024b).

Conforme publicação feita pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022), tendo em vista os dados do Censo demográfico de 2022, o município mais populoso da região do Caparaó é Guaçuí. Já o município menos populoso é Divino de São Lourenço. O Gráfico 5, extraído dos painéis interativos do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022), apresenta o detalhamento de cada município da região do Caparaó em ordem decrescente de número populacional.

Gráfico 5 – População dos municípios da região do Caparaó Capixaba



Fonte: Adaptado de IJSN (2024c).

Assim, conhecedores das características gerais da região do Caparaó Capixaba, a partir de agora, aprofundamo-nos nos aspectos educacionais da região.

4.2 Aspectos Educacionais da Região do Caparaó

Conforme o Censo Escolar, no ano de 2023, 39.537 estudantes estavam matriculados na educação básica da região (Inep, 2024). Para compreender melhor estes números, no Quadro 2 apresentamos a evolução de matrículas de 2018 a 2023, com detalhamento por município.

Quadro 2 – Número de matrículas em escolas públicas, nos municípios da região do Caparaó Capixaba no período de 2018 a 2023

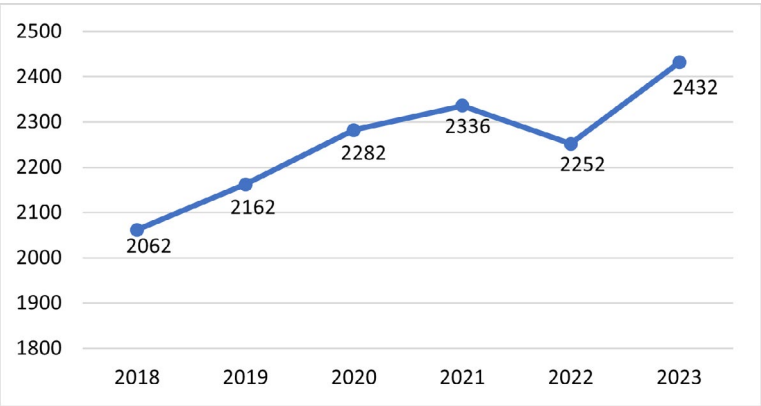
Número de matrículas por esfera administrativa	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Espírito Santo	774.721	774.468	774.932	766.709	761.390	752.583
Microrregião 6 – Caparaó Capixaba						
Alegre	5.819	5.676	5.785	5.804	5.638	5.602
Bom Jesus do Norte	1.257	1.332	1.447	1.656	1.434	1.524
Divino de São Lourenço	858	835	843	867	869	862
Dores do Rio Preto	1.502	1.502	1.584	1.627	1.569	1.574
Guaçuí	5.663	5.709	5.636	5.561	5.374	5.331
Ibatiba	5.648	5.514	5.541	5.577	5.478	5.689
Ibitirama	2.331	2.351	2.354	2.358	2.354	2.387
Irupi	2.793	2.782	2.742	2.696	2.598	2.604
Iúna	6.087	6.093	6.244	6.250	6.022	5.901
Jerônimo Monteiro	2.408	2.438	2.477	2.410	2.262	2.373
Muniz Freire	3.819	3.791	3.692	3.738	3.678	3.649
São José do Calçado	1.966	2.053	2.029	1.913	2.007	2.041
Total	40.151	40.076	40.374	40.457	39.283	39.537

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).²⁴

Ao observar o Quadro 2, apesar de nem todos os municípios terem seguido esta linha, percebemos que a evolução de matrículas apresentada na região foi ao encontro aos índices expressos pelo estado do Espírito Santo, apresentando um percentual de queda quando comparamos 2018 e 2023. Entretanto, no que diz respeito à Educação Especial, os resultados do Censo Escolar mostraram o contrário, ou seja, um crescimento no número de matrículas para o mesmo período, saltando de 2.062, em 2018, para 2.432, em 2023. O Gráfico 6 apresenta esta evolução.

24 Disponível por meio do link: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJm9iN2ViNDBjNDEtMTMOOC00ZmFhLWlyZWYtZjllYjUONzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZSO5NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>.

Gráfico 6 – Evolução de Matrículas na Educação Especial dos municípios da Região do Caparaó Capixaba no período de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

Analisando o Gráfico 6, percebemos que o número de matrículas na Educação Especial, na região do Caparaó, também seguiu uma proporção similar com a observada a nível estadual, saindo de 2.062 em 2018, para 2.432 em 2023. O Quadro 3 explica este fenômeno em cada município da região.

Quadro 3 – Número de matrículas na educação especial, em escolas públicas nos municípios da Região do Caparaó Capixaba no período de 2018 a 2023 (continua)

Número de matrículas por esfera administrativa	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Espírito Santo	25.909	29.124	31.952	33.061	37.731	42.878
Microrregião 6 – Caparaó Capixaba						
Alegre	289	290	297	289	308	319
Bom Jesus do Norte	66	68	77	94	101	124
Divino de São Lourenço	111	97	106	105	106	90
Dores do Rio Preto	75	94	134	116	112	95
Guaçuí	659	705	727	759	761	738

Quadro 3 – Número de matrículas na educação especial, em escolas públicas nos municípios da Região do Caparaó Capixaba no período de 2018 a 2023 (conclusão)

Ibatiba	148	156	170	169	191	219
Ibitirama	68	72	72	71	68	77
Irupi	81	84	96	121	116	124
Lúna	307	289	304	300	259	276
Jerônimo Monteiro	59	64	58	68	65	74
Muniz Freire	147	162	161	165	61	169
São José do Calçado	52	81	80	79	94	127
Total	2.062	2.162	2.282	2.336	2.252	2.432

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

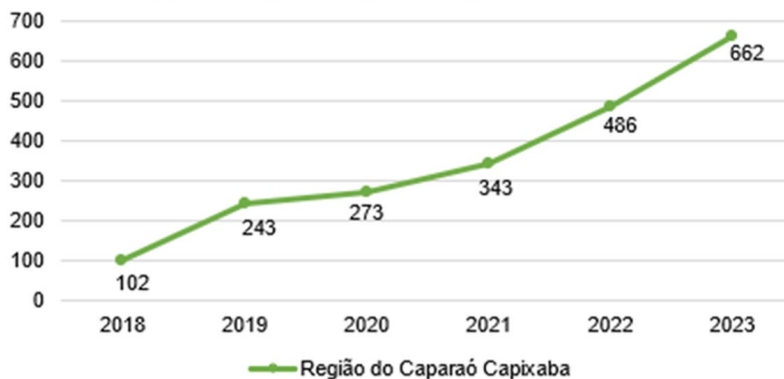
Observando os dados do Quadro 3, constatamos crescimento no número de matrículas na Educação Especial em quase todos os municípios da região. Esses dados vão ao encontro das constatações de Rodrigues (2020). Segundo a pesquisadora, de 2009 a 2020, as matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns apresentaram uma tendência ascendente, que está relacionada a ações voltadas a melhorias das políticas públicas educacionais.

As pessoas com deficiências têm capacidade e potencial, mas é necessário que elas possam se desenvolver. Devem ser oferecidas a essas pessoas condições materiais e instrumentais adequadas. Afinal, o que define a deficiência não é definida somente por aspectos biológicos, mas, sim, pelo conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade (Vygotsky, 2022).

Neste sentido, conforme destaca Prieto (2006), apesar de a matrícula destes estudantes representar um avanço, somente ela não é suficiente para garantir a inclusão desses estudantes. É preciso conhecê-los, identificando suas fragilidades e potencialidades e elaborando políticas voltadas ao contexto destes estudantes. Neste intento, considerando que o foco desta pesquisa são os estudantes TEA, fomos em busca de informações voltadas a este público.

Conforme dados do Censo Escolar de 2023, o número de matrículas de estudantes com autismo nas escolas de Educação Básica da Região do Caparaó cresceu mais de cinco vezes no período de 2018 a 2023. O Gráfico 7 detalha este crescimento.

Gráfico 7 – Evolução no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na região do Caparaó Capixaba no período de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

De acordo com os dados apresentados aqui neste trabalho, percebemos que a região do Caparaó segue o crescimento observado a nível nacional e estadual. Para compreendermos melhor este crescimento, no Quadro 4 apresentamos o detalhamento em cada município, dentro do período investigado.

Ao observar o Quadro 4, constatamos que, com exceção do município de Divino de São Lourenço, que apresentou uma queda entre 2022 e 2023, todos os municípios da região apresentaram aumentos, seguidos, ano a ano, no número de matrículas de estudantes com autismo.

Quadro 4 – Número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no estado do Espírito Santo e nos municípios da Região do Caparaó Capixaba no período de 2018 a 2023²⁵

Número de matrículas por esfera administrativa	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Espírito Santo	3.507	6.133	7.502	9.417	13.640	18.919
Microrregião 6 – Caparaó Capixaba						
Alegre	21	35	35	37	60	82
Bom Jesus do Norte	03	09	07	25	38	53
Divino de São Lourenço ²⁶	-	29	38	36	32	25
Dores do Rio Preto	01	02	02	04	09	09
Guaçuí	07	51	58	72	96	132
Ibatiba	13	25	27	33	64	94
Ibitirama	04	08	11	11	14	18
Irupi	12	17	15	23	30	50
Lúna	24	49	61	71	85	113
Jerônimo Monteiro	05	07	09	16	23	30
Muniz Freire	07	07	07	10	22	36
São José do Calçado	05	04	03	05	13	20
Total	102	243	273	343	486	662

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

A fim de facilitar a visualização e comparação deste crescimento dentre os municípios da região organizamos o Gráfico 8.

25 Informação fornecida pelo Inep através do protocolo 23546.028691/2024-20, realizado no site da Controladoria Geral da União, por meio do link: <https://falabr.cgu.gov.br>.

26 O INEP não divulgou informações referentes ao município em 2018.

Guaçuí: a pérola do Caparaó



Fonte: Adaptado de Espírito Santo (2023).

5.1 Guaçuí: conhecendo os fios das políticas públicas

O nome Guaçuí é de origem indígena e há várias versões para seu significado. Conforme Dick (1992), o nome é um Hidrotopônimo – topônimo relativo a acidentes hidrográficos, o que vai ao encontro à versão divulgada pelos munícipes, que sugerem que o nome significa “rio das cobras” e “águas pequenas”. Conforme Sampaio (1901), Tibiriçá (1984), Masucci (1978), Tastevin (1922) e Navarro (2005) “Guaçuí” origina-se da língua tupi, e significa “Rio dos veados”, pela junção de *gwa’su* («veado») e *y* (“água, rio”). Duarte (2008) sugere, ainda, “Rio Grande”.

Guaçuí, ou a Pérola do Caparaó, como dizem os guaçuísenses, fica localizado na região Sul do estado do Espírito Santo, microrregião do Caparaó Capixaba, a aproximadamente 220 quilômetros da capital Vitória e possui acesso pela BR-101 e BR-482. O município faz fronteira com o estado do Rio de Janeiro e com os municípios capixabas de São José do Calçado, Alegre, Ibitirama, Divino de São Lourenço e Dorcas do Rio Preto. Guaçuí possui uma divisão político-administrativa constituída pelos distritos de Guaçuí-sede, São Pedro de Rates, São Tiago e São Miguel do Caparaó.

Figura 16 – Mapa Geopolítico de Guaçuí/ES



Fonte: Adaptado de Espírito Santo (2023).

A história do município,²⁸ disponível nos registros encontrados, data de 1815, quando D. João VI incumbiu a um de seus comandantes a tarefa de desbravar nova estrada pelo extremo sul das capitanias que fazem fronteira com o Rio de Janeiro. O comandante era João do Monte da Fonseca, que adentrou à região próxima à Serra Negra (atual Serra do Caparaó) e fundou um quartel com uma prisão semia-berta para os índios no aldeamento imperial que hoje é o distrito de São Pedro de Rates (Espírito Santo, 2023). Todavia, é importante destacar a ausência de informações referentes aos povos indígenas, neste histórico.

Dados publicados sobre o diário de João do Monte, mencionam que ele descreveu que, em 16 de julho de 1815, pernitoou nas margens de um rio que denominou de Veado. Em 1820, o Governo de Minas autorizou o sargento-mor Manoel José Esteves de Lima a explorar a nova estrada do Itapemirim. Assim o sargento foi para a Extrema Oriental com uma tropa composta de 72 homens, na maioria escravos e indígenas. No percurso, o sargento distribuiu terras a seus subordinados e ordenava que nelas fizessem fazendas e ranchos de apoio às tropas de viajantes que cruzassem a região. Entre os beneficiados estava José Luiz da Silva Viana, que recebeu as terras onde hoje se localiza a sede do município de Guaçuí (Espírito Santo, 2023).

A emancipação política de Guaçuí aconteceu em 25 de dezembro de 1928. Cabe destacar que no decorrer da história o município de Guaçuí recebeu os nomes de: São Bom Jesus do Livramento (1838), São Miguel do Veado (1866), Veado (1928), Siqueira Campos (1931) e Guaçuí (1943) (Espírito Santo, 2023).

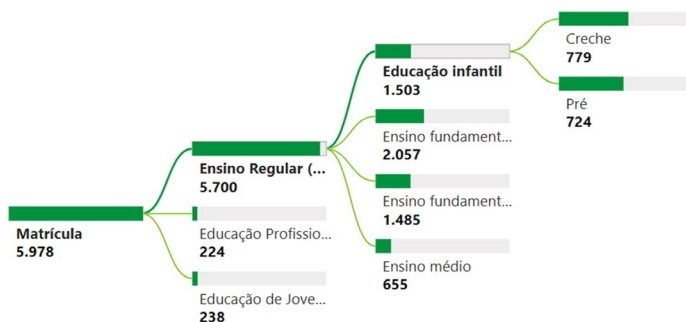
O município possui diversos atrativos naturais, dentre eles, destacamos as cachoeiras do Carlito, Caboclo, Corredeira da Tremedeira, Buracão e Barulho (Espírito Santo, 2023). Além dos atrativos naturais, Guaçuí possui importantes atrativos arquitetônicos. O Cristo Redentor, localizado em um dos pontos mais altos da cidade, é um dos mais visitados. Além do Cristo, o Teatro municipal Fernando Torres também é um importante atrativo cultural e arquitetônico. A Praça da Matriz, a Igreja Matriz de São Miguel Arcanjo, o prédio do antigo Colégio São Geraldo, a Sede da Secretaria Municipal de Educação, a Praça João Acacinho e o Pontilhão também são destaque arquitetônicos. Como atrativos culturais, lembramos das festas tradicionais, como a Feira do Verde, a Expoagro, a Festa do Padroeiro São Miguel Arcanjo, o Festival Nacional de Teatro de Guaçuí e o Natal de Luz.

28 Para quem deseja mais informações sobre o histórico e a realidade do município, nas referências incluímos dois vídeos: *Viajando Todo o Brasil* (2021a) e *Wilder Barbosa* (2021a).

Conforme dados do Censo (IBGE, 2022), Guaçuí possui 29.358 habitantes, uma densidade demográfica de 62,71 habitante por quilômetro quadrado e uma área territorial de 468,185 km², Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$18.016,73 e uma taxa de mortalidade infantil de 16,36 óbitos por mil nascidos vivos. A cidade possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, e 96,9% das crianças e adolescentes nesta idade frequentam a escola (IBGE, 2010). No censo de 2021, o município registrou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,8, para os anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) e 5,5 para os anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2021).

Conforme o Censo Escolar (Inep, 2024), considerando as redes privada, estadual e municipal, 5.978 estudantes estavam matriculados na Educação Básica do município de Guaçuí. Apesar de este estudo focar na rede Municipal de ensino do município, torna-se relevante para a revisão e constituição de políticas públicas, apresentar os dados totais do município. A Figura 17, extraída dos painéis estatísticos do Censo Escolar detalha o número de matrículas efetivadas em 2023, incluindo todas as escolas/dependências administrativas do município.

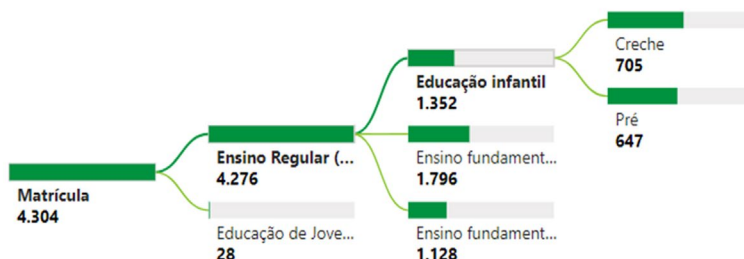
Figura 17 – Infográfico do Número de matrículas por etapa de ensino – Guaçuí – 2023



Fonte: Inep (2024).

Na Figura 17, assim como constatamos a nível estadual, percebemos que no município de Guaçuí, mais de 60% das matrículas existentes em todo o município, estão concentradas no ensino fundamental. Assim, conforme nosso foco de pesquisa, também analisamos a realidade, em número de matrículas, por etapa de ensino, da rede municipal de educação de Guaçuí. A Figura 18 apresenta este detalhamento.

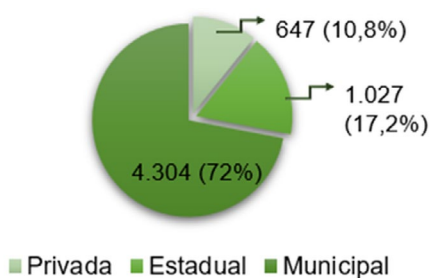
Figura 18 – Infográfico do número de matrículas na rede municipal de educação, por etapa de ensino – Guaçuí – 2023



Fonte: Inep (2024).

Na Figura 18, observamos que tanto de forma geral quanto a nível municipal o maior número de matrículas do município se concentra no Ensino Fundamental. Esta constatação é muito importante, tendo em vista que, no estado do Espírito Santo, com o movimento de municipalização das escolas, que ocorreu principalmente a partir da Lei nº 5.474 (Brasil, 1968), os municípios assumiram quase que a totalidade da oferta de matrículas nesta etapa de ensino. A este respeito, o Gráfico 9 apresenta o número de matrículas por rede de ensino.

Gráfico 9 – Número de matrículas por rede de ensino – Educação Básica – Guaçuí – 2023



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

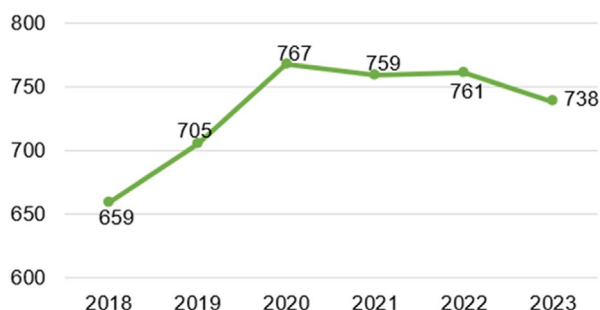
Por meio do Gráfico 9, percebemos que 72% dos estudantes do município estão matriculados na rede municipal. Esta análise é importante para compreender as principais dificuldades vivenciadas pelos municípios, pois, conforme Ceneviva (2011), a municipalização não teve impacto positivo sobre a proficiência dos

alunos e/ou sobre as taxas de rendimento. Apesar disso, para o pesquisador, a expansão da municipalização de matrículas teve um efeito negativo sobre o rendimento no fluxo das redes municipais.

Cabe destacar, ainda, que a participação dos municípios não se limita apenas ao Ensino Fundamental. O Gráfico 9 reforça a responsabilidade do poder público quanto à educação básica e à formação dos estudantes, tendo em vista que quase 90% das matrículas do município em 2023 foram na rede pública de ensino.

Após conhecer o número de matrículas de forma geral, fomos em busca de informações relacionadas aos estudantes com deficiência. Assim, buscamos compreender o contexto de matrículas desses estudantes, no município de Guaçuí, envolvendo todas as redes de ensino, no período de 2018 a 2023. O Gráfico 10 detalha a evolução neste período.

Gráfico 10 – Evolução de matrículas na Educação Especial no município de Guaçuí no período de 2018 a 2023



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Conforme observa-se no Gráfico 10, em 2023, 738 estudantes de Educação Especial estavam matriculados em escolas públicas do município de Guaçuí. Estes números representam um aumento de 12% no número de matrículas deste público, quando comparado a 2018. Cabe destacar que, deste total, em 2023, 547 estudantes estavam matriculados na rede municipal de educação do município. No Quadro 5 é possível identificar estes estudantes conforme o tipo de deficiência.

Quadro 5 – Evolução das matrículas na Educação Especial, por tipo de deficiência, no município de Guaçuí, no período de 2018 a 2023

Número/percentual de matrículas por tipo de deficiência	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total geral Educação Básica	659	705	767	759	761	738
Deficiência intelectual	80,4%	79,9%	81,0%	78,8%	71,0%	64,1%
Deficiência física	2,1%	2,3%	2,0%	2,0%	2,0%	2,3%
Surdez	0,6%	0,3%	0,4%	0,3%	0,4%	0,3%
Deficiência auditiva	0,9%	0,9%	0,7%	0,8%	0,5%	0,7%
Surdocegueira	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cegueira	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Baixa visão	1,8%	1,7%	1,2%	1,1%	0,8%	0,7%
Visão monocular (coletado a partir de 2023)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Deficiência múltipla	1,8%	1,8%	1,7%	1,4%	1,3%	1,4%
Altas habilidades ou superdotação	10,8%	10,8%	10,3%	10,3%	14,6%	16,8%
Transtorno do Espectro autista	2,6%	7,2%	7,6%	9,5%	12,6%	17,9%
Síndrome de Rett (coletado até 2018)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Síndrome de Asperger (coletado até 2018)	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TDI (coletado até 2018)	3,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

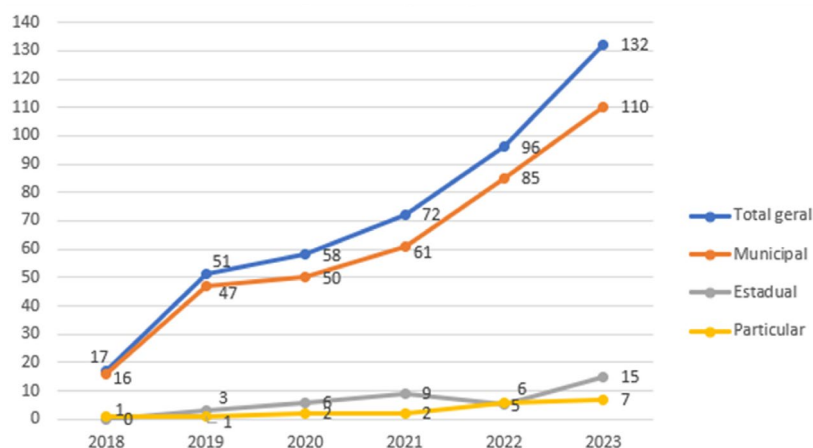
Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Observamos, no Quadro 5, que o número de matrículas de estudantes com deficiência aumentou 12% nos últimos anos, saindo de 659 matrículas, em 2018, para 738, em 2023. Se comparado aos diversos tipos de deficiência, o TEA foi o que apresentou maior evolução, representando 2,6% das matrículas de Educação Especial do município em 2018 e 17,9% dessas matrículas em 2023.

Cabe destacar ainda que, envolvendo todas as escolas e esferas administrativas do município de Guaçuí, o número de matrículas de estudantes com autismo cresceu mais de 600%, saltando de 17 matrículas em 2018, para 132

matrículas em 2023. O Gráfico 11 representa este percentual em números exatos, com detalhamento por esfera administrativa.

Gráfico 11 – Evolução no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, no município de Guaçuí, no período de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

Ao observarmos o Gráfico 11, percebemos que o grande crescimento se deu na rede municipal de Educação. Considerando que o maior número de diagnósticos do autismo ocorre na infância, entendemos que esta concentração na rede municipal se deva à oferta de atendimento do Ensino Fundamental e exclusividade na oferta da Educação Infantil em escolas públicas.

Diante das informações sobre números de matrículas apresentadas nesta subseção, é preciso analisar como o município tem se organizado para atender este público. Por esta razão, na próxima subseção, discutiremos aspectos de implantação e implementação de políticas de Educação e de Educação Especial existentes no município de Guaçuí.

5.2 Guaçuí: esticando os fios no urdume

Para conhecer as políticas municipais, primeiramente, buscamos informações sobre a implantação e implementação de políticas de educação voltadas à Educação Especial no município. Para dar início à investigação, fomos em busca

de informações referentes à implantação. Começamos pelo Plano Municipal de Educação e sobre como foi a sua elaboração.

Buscamos, primeiramente, informações junto aos técnicos da SEME quanto à elaboração desses documentos. Assim, direcionamos algumas indagações referentes à elaboração do atual plano de educação do município sobre a participação na elaboração do plano e os pontos considerados nessa política e se tinha alguma orientação voltada à Educação Especial. A este respeito, identificamos que no município não houve transição de governo, até a data da pesquisa, não possuía diretriz própria e que seguia as diretrizes da secretaria Estadual de Educação do estado do Espírito Santo.

Esta constatação, chama atenção para três pontos muito importantes: a descontinuidade administrativa de políticas públicas; a dependência do estado que alguns municípios possuem; e o desejo do município de melhorar. De acordo com Saviani (1999, p. 133), há uma conexão estreita entre esses conceitos: “O empenho em organizar os sistemas de ensino em nosso país tem origem nas mesmas condições em que se introduz a ideia de planos de educação”.

No que se refere às descontinuidades administrativas, Nogueira (2007) afirma que é uma das características marcantes do setor público brasileiro, principalmente nos municípios, e que esta prática ainda é muito comum. As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil estão sempre à disposição dos grupos políticos, configurando um movimento oneroso para os brasileiros (Reis; André; Passos, 2020). A descontinuidade administrativa é evidenciada na interrupção de obras, projetos e programas, geralmente quando há uma mudança de gestores públicos (Almeida; Feuerwerker; Llanos, 1999).

Para Saviani (2008), existem duas limitações tradicionais que impedem a continuidade das políticas educacionais. A primeira é o debate histórico dos recursos financeiros vinculados à educação. A segunda etapa é a sucessão incessante de reformas que cada líder político produz, identificando o que Saviani (2008, p. 11) chamou de metáforas do ziguezague ou do pêndulo:

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando

entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

Conforme Saviani (2008) esclarece, entendemos que esta descontinuidade têm sido uma das fragilidades das políticas públicas brasileiras que, como elencado ainda por outros pesquisadores (Almeida *et al.*, 1999; Nogueira, 2007), deve ser um ponto de reflexão e reformulação, tendo em vista que tal prática tem comprometido a estruturação de políticas públicas de qualidade.

O plano municipal de Educação do município de Guaçuí foi instituído por meio da Lei nº 4069, de 23 de junho de 2015 (Guaçuí, 2015). Para iniciar a análise deste documento, buscamos, neste documento, os termos Educação Especial e autismo e/ou autista.

O termo Educação Especial foi mencionado 11 vezes no documento, compondo o artigo 7º, as estratégias 1.10, 2.5, 2.11, 2.13, 3.6, o caput da meta 4, as estratégias 4.2, 4.16, 11.9 e 14.4. O termo autismo foi mencionado uma vez no plano. Precisamente na estratégia 1.10, o termo autista foi mencionado dez vezes no referido plano, integrando a meta 4 e o detalhamento das estratégias 4.1, 4.4, 4.6, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13 e 4.14.

Constatamos que o termo Educação Especial é mencionado 11 vezes, o termo autismo aparece apenas uma vez e o termo autista aparece dez vezes. Observamos a presença do termo Educação Especial no art. 7º e nas metas 01, 02, 03, 04, e 14. Os termos autismo e autista aparecem na meta 01 e na meta 04.

Esses artigos, metas e estratégias, em síntese, conforme Guaçuí (2015), demonstram preocupação em garantir para os estudantes com deficiência:

1. equidade educacional, considerando as necessidades específicas;
2. acesso à Educação Infantil e ao AEE; direito de aprendizagem aos alunos do ensino fundamental, através da flexibilização e acessibilidade curricular;
3. desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, à organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário; parcerias com as áreas de saúde, ação social e cidadania.
4. expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional;

5. acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados;
6. acessibilidade nas instituições públicas; contribuição na contabilização para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
7. universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos de idade; indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a estudantes com deficiência, TEA, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade e altas habilidades ou superdotação.
8. articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos;
9. desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais;
10. apoio e ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, como professores do AEE, segundo professor de turma, cuidadores, professores de áreas específicas, tradutores e intérpretes de Libras, guias, intérpretes para surdocegos, professores de Libras e professores bilíngues;
11. parcerias com instituições especializadas, conveniadas com o poder público, visando à ampliação da oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível;
12. expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio para o público da educação especial; articulação entre graduação, pós-graduação e núcleos de pesquisas para estudos e elaboração de currículos/propostas pedagógicas que incorporem ao processo de ensino-aprendizagem questões sobre educação especial, relações étnico-raciais, o enfrentamento a todas as formas de discriminação, a educação ambiental, dos povos do campo e de comunidades tradicionais (Guaçuí, 2015).

A preocupação com o atendimento aos estudantes com deficiência nas escolas comuns revela que a proposta no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual (Garcia, 2013). Assim, constatar a existência de diversas estratégias voltadas à Educação Especial, bem como diversas menções aos estudantes TEA, demonstra a inquietação do município de Guaçuí em traçar um caminho que oportunize um ensino de qualidade a estes estudantes.

Entendemos que identificar e compreender essas ações é importante para considerar o jogo político em que a política se desenvolveu (Ball; Mainardes, 2011). Afinal, uma política, para além dos processos e das consequências, é composta por textos e discursos. As conceituações de texto e discurso são complementares e explícitas umas às outras (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Entendemos que esta análise foi importante, pois, por meio dela, “podemos buscar soluções para efetivar a integralidade do direito fundamental à educação dos/as alunos/as com deficiência, em especial dos/as alunos/as com TEA” (Tibyriçá, 2019, p. 149). De posse dessas explicações e conhecedores das orientações contidas no Plano Municipal de Educação, temos mais subsídios para analisar outros documentos e/ou ações implementadas.

Tendo em vista que os participantes da pesquisa não participaram da elaboração do Plano Municipal Educação, fomos em busca de informações sobre os Conselhos Municipais, afinal, conforme sugerem Oliveira de Andrade, Silva e Macedo (2020, p. 88), eles “funcionam como articuladores e mediadores das questões educacionais da sociedade local, junto aos gestores do poder público municipal, sendo órgãos de ampla representatividade, com funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora”. A este respeito buscamos junto os participantes da pesquisa, informações sobre a existência de Conselhos Municipais de Educação, forma de funcionamento e representações deles.

Constatamos que o município possui conselho de Educação e que o referido conselho tem representantes de quase todas as esferas, todavia, que não há representantes da Educação Especial. Contestamos, também, que o conselho realiza reuniões periódicas, que inclusive, no período da pesquisa estavam concentradas em desenvolver as Diretrizes da Educação Especial do município.

Para Mainardes (2006), nesses Conselhos, por exemplo, os profissionais locais, bem como demais integrantes, assumem um papel ativo nas políticas educacionais, evidenciando que o pensamento e as questões nas quais acreditam esses indivíduos, integram/interferem na implantação/implementação das

políticas. Diante dessa informação, fomos em busca da legislação que instituiu o Conselho no Município de Guaçuí.

Em geral, no que diz respeito à função dos conselhos, estes são considerados como órgãos normativos que permitem a tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que tomam decisões sobre determinado tema. Em sociedades primitivas, surgiram formas de organização e funcionamento, conhecidas sob diferentes denominações, em diferentes áreas da atividade humana. Em grego, a palavra conselho significa tomar decisões, cuidar, pensar, refletir e exortar (Teixeira, 2004).

Na época da entrevista, agosto de 2023, o Conselho Municipal de Educação de Guaçuí era regido pela Lei Municipal nº 4.362 de 16 de março de 2021 (Guaçuí, 2021b). Conforme o § 2º, do art. 1º, “o Conselho Municipal de Educação de Guaçuí é composto por duas Câmaras: I – Câmara de Educação Básica e II – Câmara do FUNDEB” (Guaçuí, 2021, n. p.). Segundo o art. 4º da referida Lei:

Art. 4º O Conselho Municipal de Educação será composto por 18 (dezoito) membros titulares representantes da sociedade civil e do Poder Público, eleitos por seus pares e indicados pelas suas respectivas entidades e nomeados, por ato do Prefeito Municipal.

§ 1º Os membros do Conselho serão distribuídos da seguinte forma:

- I. Câmara da Educação Básica, 5 (cinco) membros:
 - a. 1 (um) representantes da Secretaria Municipal da Educação;
 - b. 1 (um) representante do Magistério Público Municipal;
 - c. 1 (um) representante dos Diretores de Unidades de Educação e Ensino da Rede Pública Municipal;
 - d. 1 (um) representante dos Conselhos Escolares Municipais ou equivalentes; e) 1 (um) representante das Escolas Privadas, sendo de uma instituição que mantenha Educação Infantil, se houver;
- II. Câmara do FUNDEB: (13)
 - a. 2 (dois) representantes do Poder Executivo municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;

- b. 1 (um) representante dos professores da educação básica pública;
- c. 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas;
- d. 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;
- e. 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;
- f. 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais 1 (um) indicado pela entidade de estudantes secundaristas.
- g. 1 (um) representante do Conselho Tutelar a que se refere a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, indicado por seus pares;
- h. 2 (dois) representantes de organizações da sociedade civil;
- i. 1 (um) representante das escolas do campo (Guaçuí, 2021, n.p.).

Ao analisar a composição do Conselho Municipal de Guaçuí, percebemos que sua composição está de acordo com a Lei Federal nº 14.644, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023a), que alterou a LDB (Brasil, 1996) para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.

Os conselhos são, basicamente, um grupo de pessoas que discute, analisa e toma decisões sobre determinados temas. Os Conselhos de Educação estão divididos em âmbito nacional, estadual e municipal, com competências e atribuições relacionadas à condução da educação nestas instâncias.

Teixeira (2004, p. 34) afirma que “os conselhos, na sua função de intermediação entre o Estado e a sociedade, traduzem ideias e concepções mais amplas de educação e de sociedade que, num determinado momento histórico, influenciam a dinâmica das políticas educacionais em pauta”. Assim, podemos dizer que o conselho representa as diversas correntes e opiniões sobre o tema, sendo que algumas temáticas são, às vezes, consideradas polêmicas e pouco consensuais, como é o caso da Educação Especial.

Assim sendo, mesmo não estando previsto nas legislações federais, compreendendo as especificidades que envolvem o tema, acreditamos que na formulação/reformulação desses conselhos, tanto a nível municipal, como estadual

e federal, seria importante redefinir a composição dos membros de maneira que envolvesse a representação de profissionais que atuam/pesquisam e tenham formação voltada a cada uma das modalidades de ensino previstas na LDB (Brasil, 1996), principalmente a Educação Especial.

Essa ação é importante, pois os agentes institucionais não são meros receptores e executantes da política vigente. Ao contrário, são sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e dão novos significados à política. Assim, é preciso buscar novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalizando nas práticas cotidianas (micropolíticas), na heterogeneidade, no pluralismo e na articulação entre macro e microcontextos (Mainardes, 2006).

Em se tratando de Educação Especial, esta heterogeneidade e este pluralismo entre o macro e o micro só é possível com a participação de profissionais ligados diretamente à Educação Especial, afinal, para Mainardes (2006, p. 52), “[...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso”.

Desse modo, esses profissionais vivenciam na prática esses contextos e possuem mais embasamento para discutir pontos polêmicos voltados a esta realidade, que representa, como descrito por Mainardes (2006), o desenvolvimento de uma relação “simbiótica” entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto, o que leva à materialização da política por meio de textos legais oficiais e textos políticos de forma geral. Nessa concepção buscamos conhecer, além do Plano Municipal de Educação, textos legais existentes no município voltados à Educação Especial e/ou às pessoas com autismo.

Considerando o período de elaboração dos Planos Municipais de Educação, que já alcançaram uma década, buscamos identificar a existência de quaisquer outros textos legais voltados à Educação Especial e/ou as pessoas com autismo. Encontramos, no município de Guaçuí, a Lei nº 4.385, aprovada em 15 de setembro de 2021 (Guaçuí, 2021a), que dispõe sobre a política municipal de atendimento à pessoa com TEA e dá outras providências.

O art. 1º da referida lei (Guaçuí, 2021a) reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, que faz parte de um grupo exclusivo dentro das outras espécies de deficiência. No art. 2º, orienta a rede regular de ensino público sobre como realizar o reconhecimento e a inclusão do estudante com autismo. Dentre essas orientações, garante “III – incentivo a formação de um núcleo específico para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), para que as

crianças tenham devida atenção dentro das escolas e do mercado de trabalho, conforme necessidades específicas” (Guaçuí, 2021a, n.p.). No art. 3º, dentre outras garantias, está a “II – priorização do uso dos métodos pedagógicos e de comunicação, como facilitador no processo de ensino e aprendizagem” (Guaçuí, 2021a, n.p.). A referida lei destacou um artigo específico sobre os direitos do aluno com TEA na escola. Este artigo assim orienta:

Art. 5º São direitos do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola:

- I. Acessibilidade com estratégias específicas com oportunidade de desenvolver com dignidade e respeito dentro do ambiente escolar, otimizando ao máximo suas potencialidades e minimizando suas dificuldades e assim adquirir vida digna dentro de suas limitações;
- II. A proteção contra qualquer forma de desrespeito à condição específica do Autismo, principalmente àquelas relacionadas às disfunções sensoriais e comportamentais, que ocasionem qualquer forma de punição ou castigo;
- III. Recurso de comunicação facilitada dentro da sala de aula, que favoreça a compreensão verbal ou a expressão;
- IV. A atenção especializada proposta, deve garantir que a criança com autismo seja assistida com critério diferenciado, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento de forma harmônica;
- V. Informação aos profissionais da área sobre os manejos para a interação e os recursos de comunicação facilitada existentes e que favorecem a compreensão verbal ou a expressão destas pessoas, minimizando sofrimento no caso de autismo não verbais;
- VI. Adequação curricular, método estruturado, material adaptado, Tecnologia Assistiva, para garantir o direito ao aluno com Transtorno do Espectro do Autismo a aprender, tendo a oferta de diversos recursos dentro e fora da sala de aula, sendo este ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (Guaçuí, 2021, n.p.).

Analisando os trechos da lei, percebemos que o município se preocupou em contemplar aspectos relativos à acessibilidade, às potencialidades dos estudantes, ao combate ao desrespeito, às especificidades da pessoa com autismo, ao

currículo proposto aos estudantes e à formação dos profissionais que, de alguma forma, interagem com estes indivíduos.

Além da referida lei, por meio da Portaria nº 6.981, de 29 de março de 2023, estabeleceu o Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola (PMDDE), que neste ano de 2023 destinou o valor de R\$137.080,00 aos conselhos das escolas da Rede, dos quais, neste ano de 2023, R\$8.880,00 foi destinado para investimentos em Educação Especial.

O município ainda desenvolve o Programa de Atendimento ao Aluno Talento²⁹ (PAAT). A respeito do programa, Sanglard (2018, p. 30–31) esclarece:

O “Programa tem como filosofia proporcionar o desenvolvimento do potencial do aluno talentoso, apoiando-se em estratégias educacionais múltiplas, incluindo parcerias com a comunidade, e objetivando o desenvolvimento emocional, intelectual, criativo e social do jovem talentoso. [...] O atendimento no PAAT é individual ou em grupo de, no máximo, quatro alunos. Os alunos também participam de oficinas da comunidade, uma ou duas vezes por semana, de acordo com a sua área de interesse. A sala de recursos do PAAT tem como característica a suplementação ou o enriquecimento de conteúdos, ou de temas que sejam do interesse dos alunos. As estratégias desenvolvidas na sala do Programa são direcionadas para a construção de ideias, relacionadas às diversas áreas do conhecimento, por meio de metodologias diferenciadas. As atividades são executadas de acordo com um cronograma previamente estabelecido.

A descrição do programa, que integra a dissertação de mestrado de Selma Sanglard (2018) nos chamou atenção. A partir dela, fomos em busca de mais informações diretamente com a pesquisadora, que atua *in loco* no programa. Durante o diálogo, que aconteceu em agosto de 2023, a pesquisadora nos trouxe mais alguns esclarecimentos:

29 Mantivemos a denominação de talento conforme foi estabelecida no programa. A abordagem adotada é melhor descrita por Sanglard (2018) e não representa nossa concepção a respeito do tema, mas a abordagem apresentada pelos idealizados e participantes do programa.

O município de Guaçuí sempre investiu muito na área da Educação Especial. Não só na parte teórica como na parte prática. Entretanto, o PAAT surgiu em 2001, através de uma iniciativa do governo do estado e ficou aos cuidados da professora [nome da professora] até 2006, quando ela aposentou. Mas, na época, ele não era um programa com parcerias. Em 2007, quando assumi, pautada nos referenciais de Henzulli e Zenita Guenther, entendemos que o enriquecimento é favorecido por práticas externas e diferenciadas. Daí, mudamos a estrutura de direcionamento pedagógico do programa e começamos a estabelecer as parcerias. Por exemplo, uma das professoras é artista plástica e possui um MEI e a prefeitura fez um contrato. As oficinas de Ciências e robótica II são parcerias com a UFES. Temos as professoras que são efetivas na SEME e temos as parcerias com a sociedade, como o caso do [nome de uma empresa que oferece cursos de inglês] e do karatê. Neste caso, a empresa, ao notar a aplicação dos alunos, oferece bolsas que podem chegar a 100%. Já, no caso da música, tudo é feito aqui. Neste caso, específico, há alguns anos, existia uma escola de música, eles resolveram fechar e cederam os pianos para nós. Quanto ao professor, ele é contratado pela prefeitura (Sanglard, 2023).

Conforme o depoimento de Sanglard (2023), podemos afirmar que o município de Guaçuí tem buscado alternativas para oportunizar e estimular o desenvolvimento de diversos estudantes, focando em suas principais habilidades, por meio do PAAT.

Com base nas declarações da pesquisadora e de demais dispositivos legais apresentados nesta subseção, visualizamos o desejo da gestão do município de Guaçuí de melhorar a qualidade dos serviços prestados não somente aos estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes da rede. Assim, tendo como foco os objetivos iniciais definidos para esta pesquisa, em se tratando do município de Guaçuí, constatamos a existência de políticas voltadas ao atendimento dos estudantes com deficiência e identificamos movimentos direcionados especificamente para os estudantes com autismo. Entretanto, cabe destacar, que nesta subseção, somente analisamos o que é proposto nos dispositivos legais e no relato de pesquisadores com Sanglard. Ou seja, analisamos a presença ou não do que Mainardes (2006) chamou de textos políticos. A discussão sobre a efetivação de tais leis, na visão dos entrevistados, bem como aspectos relativos ao financiamento serão discutidos nas próximas subseções.

5.3 Guaçuí: entrelaçando os fios

Em todos os níveis de gestão da política pública, há dificuldades para os gestores, nas Diretorias de Ensino, nas Regionais de Ensino e, sobretudo, nas escolas, de implantação da política pública, tal como foi concebida e idealizada (Tibyriçá, 2019). Neste sentido, mais do que conhecer a existência de dispositivos normativos voltados aos estudantes com deficiência, especialmente com autismo, precisamos compreender como eles se efetivam na prática.

Conforme o último Censo Escolar da educação básica, o município de Guaçuí tinha 337 docentes atuando na rede pública de ensino. Deste total, 270 estavam vinculados a rede municipal de educação (Inep, 2024). Outra informação relevante é que do total de todos os professores que atuavam na rede pública do município, em 2023, apenas 24,3% se declararam pretos ou pardos. A este respeito, apesar de não ser diretamente nosso objeto de pesquisa, destacamos a necessidade de implementação da política de cotas raciais em concursos públicos, instituída no Brasil, por meio da Lei Federal nº 12.990 (Brasil, 2014) e da consolidação de pautas, sobretudo, práticas, voltas ao desenvolvimento de ações antirracistas na sociedade brasileira contemporânea e principalmente no interior da escola, que é espaço de formação da sociedade.

Voltando ao Censo Escolar, com foco na rede municipal de Educação de Guaçuí, no ano de 2023, dos 270 professores vinculados 266 possuíam licenciatura. Destes, 252 possuíam pós-graduação e 239 possuem formação continuada.

Apesar desses dados que sugerem uma formação adequada, em se tratando principalmente de formação acadêmica, os participantes da pesquisa consideram que nos cursos de licenciatura existe uma lacuna entre teoria e prática. Destacam que esta fragilidade é ainda maior nos cursos à distância e quando se trata do ensino de estudantes com autismo. Esta realidade, segundo os participantes da pesquisa, faz com que os professores se sintam perdidos e tenham que aprender com os erros, durante a prática.

Além dessa questão, os participantes da pesquisa nos fizeram refletir sobre as condições de trabalho do docente, que na maioria das vezes, é obrigado a participar de cursos de formação fora do seu horário de trabalho e, devido a excesso e burocracia, sempre leva serviço para casa.

Diante dessas questões, precisamos refletir sobre o atual contexto de formação e sobre as condições de trabalho do professor. Conforme os dados extraídos

da pesquisa que fundamentou este livro, os professores, apesar de possuírem curso de graduação, pós-graduação e formações continuadas, principalmente em se tratando de graduação e pós-graduação, concordam que estes cursos não têm atendido a demanda voltada à formação docente. Além disso, constatamos que os aspectos de formação são atravessados por condicionantes decorrentes das condições de trabalho que, muitas vezes, impedem o docente de formar-se/qualificar-se como gostaria.

A este respeito, a pesquisa de Viegas (2022) destaca esta questão. Em sua visão, o trabalho docente tem sido sob condições de pressão e sobrecarga, o que têm levado os docentes a apresentarem diversos problemas de saúde associados ao trabalho. Fatores como a possibilidade de perda de bonificações, cortes nos salários e ameaças de demissão, aliados ao compromisso profissional com as colegas de trabalho que, na ausência de um, tem que exercer também as atribuições do colega que faltou. Essa realidade tem trazido sobrecarga e desânimo aos docentes.

Essas condições não permitem que esses profissionais se dediquem à formação, tampouco cuidar de si mesmos, do seu corpo e de sua saúde, tendo em vista que, devido ao excesso de pressão, levam constantemente serviço para casa e sentem-se esgotados (Viegas, 2022).

Saviani (2009, p. 150) ratifica esta realidade. Segundo ele, “a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas”. Para superá-los é preciso considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. Essa observação é o ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura. Assim, tendo como foco o contexto da escola sugerido por Saviani (2009), buscamos, junto aos entrevistados, compreender melhor este contexto de formação, principalmente voltado à Educação Especial.

A este respeito, percebemos que todos os professores são graduados em Educação Especial, com pós-graduação na área e/ou cursinhos livres de 120 horas. No entanto, apesar dessas formações, possuem muitas dúvidas. O trabalho é baseado em tentativas, algumas bem-sucedidas e outras não, o que pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes.

Percebemos, assim, que os professores também estão buscando soluções. Contudo, é uma situação complexa, pois além dessas questões, os professores têm que conviver com a falta de profissionais de apoio e/ou com a presença

de profissionais sem formação mínima e/ou sem empatia para com o estudante, transparecendo a necessidade de cursos que tenham como enfoque a realidade prática desses profissionais.

Esta realidade também já foi enfatizada por diversos pesquisadores (Santos, 2020; Santos, 2020; Ferreira, 2015; Hernandez, 2021; Molina, 2021; Tiradentes, 2020; Bianchi, 2017; Soares, 2022; Lopes, 2020). Todos eles destacam a unanimidade docente em enfatizar a necessidade de acesso a cursos de formação voltados à prática pedagógica do aluno com autismo, bem como de articulação entre a gestão e a Secretaria de Educação para este fim.

Esta constatação revela a necessidade de reformular as políticas de formação docente, principalmente voltadas à Educação Especial. Grande parte dos professores que atuam nessa modalidade sentem-se despreparados, o que tem trazido consequências negativas para os estudantes.

Para resolver este problema, conforme Soares (2022, p. 116), como um dos primeiros passos:

[...] faz-se necessário reestruturar as grades de formações de docentes, ampliando-as para que todas as deficiências sejam trabalhadas de tal forma que subsidiem com preparo para a prática docente. A inclusão precisa ser trabalhada em toda sua plenitude, para que tenhamos uma educação inclusiva de fato.

Além disso, em se tratando do município de Guaçuí, precisamos analisar onde estão as principais falhas. Neste sentido, buscamos informações sobre requisitos de formação exigidos para atuar na Educação Especial do município. Para isso, analisamos o Edital nº 30/2024³⁰, último divulgado pela prefeitura de Guaçuí para contratação de professores.

O referido edital previu vagas para o AEE para área de deficiência auditiva, para intérprete e tradutor de Libras, para área de deficiência visual, para área de altas habilidades/superdotação e para área de deficiência intelectual. Entretanto em nenhum deles há a exigência de formação específica a nível de graduação e/ou de pós-graduação. A única área que menciona pós-graduação em Educação

30 O edital pode ser acessado por meio do link a seguir: https://guacui.es.gov.br/arquivos/files/2024/03/arquivo/edital_30_habilitados_2_65f21df883371.pdf.

Especial é na de deficiência intelectual, que coloca como critério para os que não possuem pedagogia, pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) na área de educação especial inclusiva. No entanto, apesar dessa menção, para aqueles que não possuem a pós-graduação, um curso de 120h na área de deficiência intelectual possui o mesmo valor.

Em se tratando da Educação Especial, Saviani (2009, p. 152) esclarece que “no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto”. É preciso considerar esta modalidade em todos os cursos de licenciatura, instituindo espaços específicos para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. “Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje” (Saviani, 2009, p. 53).

Nesse sentido, ainda a respeito dos aspectos de formação, os participantes da pesquisa nos apresentaram considerações muito relevantes, no que se refere a relação entre a rede municipal de educação e a universidade. Os participantes consideram que falta parceria entre essas instituições e, na visão deles, o estreitamento da relação entre esses órgãos seria importante para o desenvolvimento de formações mais adequadas aos profissionais da rede, principalmente no que se refere a Educação Especial.

Além disso, os participantes da pesquisa destacaram o número reduzido de profissionais da Educação na rede que possuíam curso de mestrado e entendem que seria importante que a universidade ampliasse a oferta de vagas nesses cursos para os profissionais que estão atuando na educação básica da região.

Na visão dos profissionais, na maioria das vezes os programas de mestrado priorizam as vagas para pessoas recém-formadas devido a disponibilidade de tempo, todavia, na visão dos participantes da pesquisa, os profissionais que já atuam na educação, possuem um olhar diferenciado que pode contribuir muito para o enriquecimento da qualidade das pesquisas desenvolvidas e, também, para o impacto social advindo dessas pesquisas na região.

Ainda em se tratando das pesquisas desenvolvidas, refletimos sobre a devolutiva para os envolvidos. Os participantes disseram que já contribuíram em muitas pesquisas e que, depois não tiveram acesso a nenhum desdobramento e/ou resultado delas.

Diante desses pontos, percebemos que os profissionais da educação sentem a universidade distante das secretarias municipais da região e destacam os benefícios que a aproximação traria para a prática dos docentes da região. Principalmente com relação aos cursos de mestrado, os entrevistados compreendem que a universidade deveria abrir mais possibilidades aos profissionais da educação, o que contribuiria para a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A respeito dos aspectos de formação que envolvem a universidade, trazidos pelos participantes da pesquisa, para o sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud (1999), para a melhoria da educação, é preciso tratar da responsabilidade da universidade em formar professores pesquisadores reflexivos, uma vez que a pesquisa deve ser aliada à reflexão. Na visão de Perrenoud (1999, p. 20):

[...] se a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, ela deve, para realizar esse potencial e provar sua competência, [...] se dispor a trabalhar com os atores em campo.

A solicitação de participação mais efetiva da universidade na escola, sobretudo no que diz respeito à desproblematização dos saberes práticos, nos remete a um momento de reconquista do papel da universidade. Esse olhar pensa a relação entre escola e universidade como um processo de aprendizagem colaborativo, uma vez que ambas servem de campo de ação no qual os discursos são questionados, e como um campo epistemológico onde essas questões problemáticas e discutidas sob diferentes pontos de vista (Tauchen; Devecchi; Trevisan, 2014).

No que se refere às questões de ofertas de vagas em programas de mestrado e/ou doutorado, para Lüdke, Rodrigues e Portela (2012), os professores buscam cursos de mestrado por diversas razões, que vão desde problemas de natureza prática, de suas escolas, até questões teóricas, políticas e também relativas às suas próprias carreiras e ao desenvolvimento profissional. O fato é que, segundo os pesquisadores, ao realizar estes cursos, esses professores conseguem ver a realidade na qual trabalham sob um prisma diferente, com reflexos positivos para sua atuação como professor.

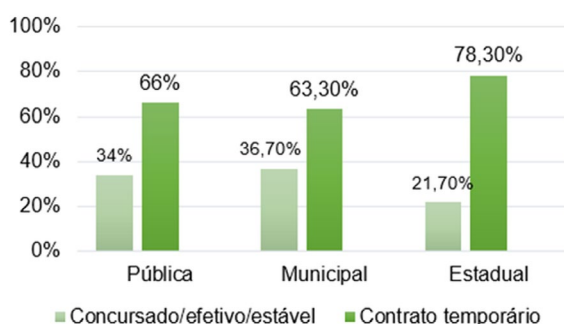
Para Lüdke, Rodrigues e Portela (2012), a parceria entre universidade e educação básica, por meio do mestrado de professores, possibilita discussões de temáticas que interessam a ambas. No entanto, para a efetivação dessas ações, os pesquisadores destacam o papel das políticas públicas em educação para oferecer

condições de estímulo a esses docentes que frequentam o curso de mestrado mediante ajuda financeira, por meio de bolsas e flexibilização de carga horária, além de condições propícias de trabalho e estudo. Dessa forma, caminharemos para uma aproximação entre a teoria e a prática, que oferece uma visão da realidade escolar, indispensável para a boa formação de todos os professores.

Para Saviani (2009), não podemos tratar da formação de professores sem considerar as condições de trabalho que permeiam a carreira docente, como as questões do salário e da jornada de trabalho. Assim, fomos em busca de informações referentes a essas questões.

Em se tratando de vinculação, 63,3% dos docentes que atuavam na rede pública municipal do município de Guaçuí em 2023 possuíam contrato temporário. O Gráfico 12, extraído dos painéis do Censo Escolar, detalham esta realidade.

Gráfico 12 – Percentual de docentes por forma de contratação segundo a rede de ensino – educação básica – Guaçuí – 2023



Fonte: adaptado de Inep (2024).

Analisando o Gráfico 12, assim como discutimos referente às condições estaduais, questionamo-nos sobre as razões pelas quais o número de professores contratados é quase o dobro do número de concursados. Conforme Sampaio e Marin (2004), consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no Brasil, todavia, assim como as pesquisadoras, precisamos destacar que, nos últimos anos, conforme observamos nos dados, eles têm se tornado mais constantes e crescentes.

Não desmerecemos os professores com contratos temporários, ao contrário, reconhecemos que eles são necessários para atender o previsto no art. 37, IX, da

Constituição Federal. Reconhecemos, ainda, que muitos deles se dedicam avidamente para melhorar a qualidade da Educação. Todavia, precisamos destacar que a ausência de estabilidade pode impedir o questionamento e gerar uma descon-tinuidade no processo educativo, visto que, no período e/ou no ano seguinte, este profissional pode não estar mais em determinada instituição. Com isso, tem-se um ciclo. Assim, nunca a instituição conseguirá formar/qualificar os professores da maneira devida, pois, quando estes já estão trabalhando de acordo com a ne-cessidade, o ano termina e, no ano seguinte, a equipe precisa ser reestruturada, com novas necessidades, novos ajustes, que acabam lançando por terra todo o trabalho feito no ano letivo anterior.

Além disso, conforme já elencamos na análise referente à esfera estadual, diante de maior número de profissionais em designação temporária, é mais fácil incorporar propostas, principalmente a longo prazo, que são questionadas pelos profissionais estáveis, mas que devido à incerteza da permanência não são alvos de questionamento por parte dos profissionais em designação temporária.

Nesse sentido, ainda com foco nas condições de trabalho mencionadas por Saviani (2009), buscamos informações referentes à remuneração e à carga horá-ria dos docentes do município de Guaçuí, bem como critérios para contratação de professores e profissionais de apoio à inclusão escolar. Como os dados do Censo só traziam estas informações referentes a 2020, fomos em busca dos últimos editais para contratação desses profissionais.

Em se tratando de professores, analisamos o Edital nº 30/2024.³¹ No que se refere aos Profissionais de Apoio Escolar (PAIEs) analisamos o edital nº 31/2024.³² Conforme o art. 9º do Edital nº 30/2024, a carga horária média dos professores é de 25h, respeitando o limite de 2/3, conforme regulamentado na Lei nº 11.738 (Brasil, 2008). Sobre os vencimentos, de acordo com o anexo II, professores com nível IV, V e VI não possuem diferença no valor dos vencimentos, ambos recebem R\$ 2.762,75, para 25h. Diante desta constatação, entendendo que pudesse haver

31 O edital pode ser acessado por meio do link a seguir: https://guacui.es.gov.br/arquivos/fi-les/2024/03/arquivo/edital_30_habilitados_2_65f21df883371.pdf.

32 O edital pode ser acessado por meio do link a seguir: <https://guacui.es.gov.br/processo-se-letivo/edital-educacao-n-031-2024-profissional-de-apoio-escolar.html>.

algum equívoco, fomos em busca de outros editais para contratação de professores e constatamos no Edital nº 22/2024,³³ os mesmos valores.

Esta constatação faz-nos refletir sobre como o poder público tem investido e incentivado a formação/qualificação docente. Compreendemos que o docente deve estar sempre se qualificando e buscando oferecer o melhor aos seus alunos. No entanto, a falta de incentivo financeiro pode desmotivar os professores a buscar novas experiências de formação. A este respeito, Saviani (2009, p. 153) esclarece:

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Diante da afirmação de Saviani (2009), entendemos a necessidade de compreender as condições de trabalho dos profissionais da educação que estão em contato direto com os estudantes TEA. Para isso, buscamos informações sobre como tem sido o atendimento a estes estudantes no município, considerando a implementação das políticas existentes.

Assim, por meio das entrevistas constatamos que no ano de 2023 o município possuía 15 professores de Educação Especial, atuando em diferentes áreas: deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual e o PAAT (Programa de atendimento ao Aluno Talentoso). Além disso, o atendimento Educacional especializado nas instituições do município é dividido em atendimento na SEM e atendimento colaborativo nas salas de aula regulares.

No entanto, o número de profissionais ainda é muito pequeno quando comparado ao número de estudantes que carecem e atendimento. Conforme já apresentamos, de acordo com o Censo Escolar, em 2023, o município de Guaçuí registrou 738 matrículas de estudantes público da Educação Especial e, dessas, 110 foram de estudantes com TEA. Apesar disso, G-PEI, nos informa a existência de, apenas, 15 professores de Educação Especial, incluindo neste número atendimento aos alunos deficiência auditiva e visual, que, geralmente, dependem deste apoio em

33 O edital pode ser acessado por meio do link a seguir: https://guacui.es.gov.br/arquivos/files/2024/02/arquivo/edital_022__2024_arte_ingles_libras__habilitados_222_65ca-3f3a3d8a6.pdf.

tempo integral. Assim sendo, parece que o número de professores é desproporcional à demanda de estudantes do município.

Diante dessa observação, considerando que G-PEI informa que o município segue as diretrizes do estado do Espírito Santo, analisamos o que as diretrizes orientam neste caso. A Figura 19 representa essa informação.

Figura 19 – Carga horária de cada tipo de atendimento da Educação Especial

ESCOLA EM TEMPO PARCIAL

Tabela 1 - corresponde ao parâmetro de estudantes público-alvo da educação especial e as respectivas cargas horárias dos professores especializados por área de atendimento.

Tabela 1 PROFESSOR DE AEE POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA - Nº DE ESTUDANTES			
	10/11 h /s Depend endo do tempo de aula e mana	16/17 h /semana Depend endo do tempo de aula	25 h /semana	40 h /semana (para atuação em dois turnos)
VISUAL - Baixa visão	01	02 a 03	04 a 05	06 a 08
VISUAL - Cegueira	-	01	02 a 03	04
AUDITIVA	01	02 a 03	04 a 05	06 a 08
INTELLECTUAL/TEA	-	01 a 03	04 a 05	06 a 07
ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO	01	02 a 09	10 a 20	21 a 30

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Tabela 2 - corresponde ao parâmetro de estudantes público-alvo da educação especial e as respectivas cargas horárias dos professores especializados por área de atendimento.

Tabela 2 PROFESSOR DE AEE POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA - Nº DE ESTUDANTES		
	25 h /semana	35 h /semana	40 h /semana
VISUAL - Baixa visão	01 a 05	06	07
VISUAL - Cegueira	-	01	02 a 04
AUDITIVA	01	02 a 03	04 a 08
INTELLECTUAL/TEA	01 a 03	04	05 a 07
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	01 a 04	05 a 09	10 a 16

Fonte: SEDU (2023).

Analisando a Figura 19, percebemos que somente para altas habilidades é permitido um número mais elevado de estudantes por professor. Todavia, conforme já destacado no Quadro 5 desta dissertação, de acordo com o Censo Escolar (Inep, 2024), apenas 16,8% das matrículas registradas no município foram de estudantes com altas habilidades ou superdotação. No entanto, 64,1% dessas matrículas foram de estudantes com deficiência intelectual. Ou seja, de um total de 738 estudantes matriculados, 473 são estudantes com deficiência intelectual.

Ao considerar que o município possui apenas 15 professores de Educação Especial, mesmo que não existissem estudantes com outras deficiências, o que não é o caso, principalmente considerando os estudantes TEA, que são o foco desta pesquisa, daria uma média de 30 estudantes para serem atendidos por cada professor.

Cabe destacar que, conforme as diretrizes estaduais representada pela Figura 19, o número máximo permitido para cada professor é de sete estudantes.

Diante dessa constatação, assim como Carmo, Fumes e Silva (2022), reconhecemos que apesar de alguns avanços relativos à Educação Especial nos últimos anos, necessitamos de mais políticas públicas que garantam a qualidade do ensino e melhores condições de trabalho aos docentes que atuam na Educação Especial.

A este respeito, outra informação que nos chamou atenção, foi referente a alternativa encontrada pelo município para atender a todos os estudantes. Nem todos os alunos são atendidos na escola. Estudantes que carecem de mais atenção devido aos eu nível de suporte, são atendidos pela APAE. A opção é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola ou a APAE. Embora a assistência simultânea em ambos os locais seja possível, o município optou por priorizar o atendimento na APAE para esses estudantes, sob a alegação de que a instituição conta com uma equipe multidisciplinar, incluindo neurologistas, para melhor atender a essas crianças.

Também constatamos fragilidades no que se refere a parceria com os serviços de saúde. A ausência dessas parcerias dificulta o processo de avaliação. Se os pais têm recursos financeiros, a família contrata profissionais particulares; caso contrário, a situação se torna mais complexa. Nesses casos, os alunos são encaminhados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para avaliação.

No entanto, o município reconhece que há dificuldades de acompanhamento por parte da APAE, que raramente visita as escolas e não colabora com horários conjuntos, mesmo após contatos e ofícios solicitando maior participação e orientação, especialmente para escolas maiores.

Observamos que o município entendeu que era mais vantajoso delegar a APAE a responsabilidade de atender esses estudantes, mesmo podendo ofertar o AEE na mesma escola que o estudante está matriculado. No entanto, conforme o relato, percebemos a insatisfação do município quanto ao serviço prestado, principalmente devido à ausência de trabalho colaborativo com os professores do ensino comum.

O argumento apresentado pelo município e a situação descrita também faz parte de outras pesquisas, dentre elas a dissertação de Isaura Zanardini (2006), intitulada *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Para a autora (2006, p. 75-76),

O argumento central para a oferta da educação especial por essas associações é o de que as APAEs são mais “eficientes”, portanto, necessárias à prestação do serviço público, através da descentralização, onde o ente público transfere determinada atribuição para pessoa jurídica diversa, ao tempo em que, assegura e reserva o controle ao Estado por meio dos contratos de gestão, onde consta os objetivos, os indicadores de desempenho e a garantia dos meios humanos, materiais e financeiros para sua consecução (Zanardini, 2006, p. 75-76).

Neste sentido, buscamos informações sobre os contratos de gestão descritos por Zanardini (2006) para compreender como se dá o envolvimento da APAE com os órgãos públicos. Neste caso, específico com o município de Guaçuí.

Apesar de encontrarmos termos de fomento que beneficiam a instituição tanto por parte do governo estadual³⁴ como por parte do governo municipal³⁵, não tivemos acesso a termos que tratassem diretamente da Educação. Além disso, assim como Lehmkuhl (2018), percebemos um número muito restrito de pesquisas envolvendo a relação entre público e privado na educação especial, principalmente com análises sobre as instituições privado-filantrópicas. O que, conforme Lehmkuhl (2018, p. 47), representa “um certo silenciamento da área”. A este respeito, Quadros (2022, p. 113), esclarece:

Na correlação de força entre o público e o privado e na disputa de interesses manifestado nos órgãos deliberativos e normativos, através de seus representantes, o próprio ordenamento jurídico e normativo brasileiro apresenta fragilidades na referência da oferta da educação especial ora no ensino regular, ora em escolas especializadas, apresentando direções distintas que interferem negativa e diretamente na efetivação de uma educação inclusiva.[...] Afirmamos a prejudicialidade da educação especial em espaços múltiplos, o ponto principal deste imbróglio consiste na diminuição

34 Link para acesso ao termo de fomento celebrado entre a APAE e o estado do Espírito Santo: https://setades.es.gov.br/Media/Seadh/Fomento%20e%20Colabora%C3%A7%C3%A3o/2023/Termo_de_Fomento_SETADES_N_018.2023_-APAE_DE_GUA%C3%87U%C3%8D.pdf.

35 Link para acesso ao termo de fomento celebrado entre a APAE e o estado do Espírito Santo: <https://guacui.es.gov.br/noticia/2022/08/termo-de-fomento-n-008-2022.html>.

da atuação estatal, no baixo investimento na educação pública, no remanejamento de recursos públicos para instituições privadas e na influência destas na gestão educacional, o que gera a privatização da pasta da educação e ampliação da atuação do setor privado em questões propriamente governamentais.

Deste modo, confrontando as observações de Quadros (2022), Lehmkuhl (2018), Zanardini (2006) e Adrião (2018), e analisando o relato de G-PE1 (2023), principalmente no que se refere as dificuldades encontradas pelo município, decorrentes da ausência de trabalho colaborativo com a escola, destacamos a necessidade o município revisar suas políticas no sentido de empreender esforços para que os estudantes da rede municipal tenham acesso ao AEE na mesma escola em que estão matriculados no ensino comum.

Para garantir a inclusão educacional completa, os sistemas educacionais públicos devem oferecer condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, e não apenas garantir sua entrada na escola. Assim sendo, é responsabilidade do poder público investir na educação especial com recursos financeiros, humanos e gerenciais na rede pública e no sistema educacional regular, não permitindo mais a existência de uma organização paralela à educação, como ocorre atualmente na manutenção de escolas especializadas, privadas e filantrópicas (Quadros, 2022). Como afirma Mantoan (2015, p. 38), a manutenção das instituições privada-filantrópicas na oferta da educação especial posterga a inclusão na rede regular.

Neste sentido, compreendemos a necessidade de recursos financeiros para prover uma educação Especial de qualidade, buscamos algumas informações sobre investimentos do município na modalidade. Assim, analisamos a Lei nº 4.407, de 27 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Plano Plurianual (PPA) para o período de 2022 a 2025 a fim de identificar programas/atividades voltados à destinação de recursos para a Educação Especial. O Quadro 6 representa os programas/ações presentes no PPA.

Quadro 6 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaçuí – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025 (continua)

Programa/ atividades ³⁶	2022	2023	2024	2025	Meta PPA
COMEMORAÇÕES EDUCACIONAIS					
Realizar eventos e comemorações da Secretaria Municipal de Educação	32.200,00	34.170,00	36.155,00	37.090,00	139.615,00
ALIMENTAÇÃO AOS EDUCANDOS					
Aquis, preparo e distribuição da merenda escolar ensino infantil – creches	193.000,00	204.810,00	216.680,00	222.280,00	836.770,00
Aquis., preparo e distribuição da merenda escolar do ensino fundamental	1.018.900,00	1.107.780,00	1.171.985,00	1.202.260,00	4.500.925,00
Aquis., preparo e distribuição da merenda escolar ens. infantil-pré-escolas	193.000,00	204.810,00	216.680,00	222.280,00	836.770,00
DE A A Z VAMOS APRENDER					
Aquis. de terreno para construção de obras do ens. infantil (pré-escolas)	19.300,00	20.480,00	21.670,00	22.230,00	83.680,00
Aquis. de veículos e mat. permanentes diversos p/ ensino fundamental	50.000,00	53.055,00	56.130,00	57.590,00	216.775,00
Aquis. veículos e mat. permanentes diversos p/ coord. ens. Fund. e infantil	20.000,00	81.220,00	22.460,00	23.040,00	146.720,00
Aquis. veículos e mat. permanentes diversos p/ o ens. infantil (creches)	130.000,00	137.960,00	145.950,00	149.720,00	563.630,00

36 As descrições e abreviaturas foram mantidas da forma que constavam no PPA.

Quadro 6 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaçuí – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025 (continua)

Aquis. veículos e mat. permanentes diversos p/ o ens. infantil (creches)	20.000,00	21.220,00	22.455,00	23.040,00	86.715,00
Aquis. veículos e mat. permanentes diversos p/ o ens. infantil (Pré-escolas)	133.400,00	141.565,00	149.765,00	153.635,00	578.365,00
Aquis. veículos e materiais permanentes diversos p/atender ensino fund.	350.000,00	371.420,00	392.940,00	403.100,00	1.517.460,00
Aquis. veículos e materiais permanentes diversos p/atender o ensino infantil (pré-escolas)	20.000,00	21.220,00	22.455,00	23.040,00	86.715,00
Aquisição de terreno p/construção na rede de Ensino Fundamental	60.000,00	63.670,00	67.360,00	69.100,00	260.130,00
Aquisição de terreno para construção de obras na rede do ens. infantil (creches)	35.000,00	37.140,00	39.295,00	40.310,00	151.745,00
Constr. reforma e ampliação do setor de ensino infantil (pré-escolas)	200.000,00	212.240,00	224.540,00	230.340,00	867.120,00
Constr. reforma e ampliação de imóveis da coord. ens. fundamental e infantil	25.000,00	26.530,00	28.065,00	28.790,00	108.385,00
Constr. reforma e ampliação para ens. infantil (Pré-escolas)	145.000,00	153.875,00	162.790,00	166.995,00	628.660,00
Constr. reforma, ampliações e manutenção de prédios do ens. fundamental	510.000,00	541.210,00	572.575,00	587.365,00	2.211.150,00

Quadro 6 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria
Municipal de Educação do Município de Guaçuí – ES,
presentes do PPA – 2022 – 2025 (continua)

Constr. reforma, ampliações e manutenção de prédios do ens. Infantil - creches	200.000,00	212.240,00	224.540,00	230.340,00	867.120,00
Constr., reforma e ampliação para funcionamento do ens. infantil (creches)	242.000,00	256.810,00	271.695,00	278.710,00	1.049.215,00
Construção, reforma, ampliações e manutenção de prédios do ensino fundamental	825.500,00	876.020,00	926.790,00	950.730,00	3.579.040,00
Manut. Ativ. de coordenação da educação do Ens. fundamental e infantil	1.829.500,00	1.991.450,00	2.053.980,00	2.107.035,00	7.981.965,00
Manut. ativ. do ensino p/jovens e adultos- profissionais magistério	184.000,00	195.260,00	206.575,00	211.910,00	797.745,00
Manut. atividades do ensino infantil (creche) - profissionais do magistério	3.531.200,00	3.747.305,00	3.964.485,00	4.066.885,00	15.309.875,00
Manutenção das atividades do ensino infantil (creches)	443.700,00	470.850,00	498.140,00	511.015,00	1.923.705,00
Manutenção ativ. do ensino infantil (pré-escola)- profissionais magistério	3.036.200,00	3.222.015,00	3.408.745,00	3.496.795,00	13.163.755,00
Manutenção atividades do ensino fundamental	3.336.090,00	3.725.960,00	3.941.905,00	4.043.725,00	15.047.680,00
Manutenção atividades do ensino fundamental – Outras despesas	697.110,00	739.775,00	782.645,00	802.870,00	3.022.400,00
Manutenção atividades do ensino fundamental - profissionais do magistério	8.897.000,00	9.041.490,00	9.988.665,00	10.246.675,00	38.173.830,00

Quadro 6 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaçuí – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025 (continua)

Manutenção atividades do transporte escolar	3.799.000,00	3.152.345,00	3.214.121,00	4.375.305,00	14.540.771,00
Manutenção das atividades (pré-escolas)	286.900,00	304.450,00	322.105,00	330.430,00	1.243.885,00
Manutenção do Ensino Especial - profissionais magistério	910.000,00	965.690,00	1.021.660,00	1.048.045,00	3.945.395,00
Manutenção do programa PDDE	8.900,00	9.445,00	9.990,00	10.250,00	38.585,00
Manutenção do programa PMDDE ³⁷ – (Ensino Fundamental)	80.000,00	84.895,00	89.815,00	92.135,00	346.845,00
Manutenção do programa PMDDE – (ensino infantil)	80.000,00	84.895,00	89.815,00	92.135,00	346.845,00
EMENDA IMPOSITIVA DO LEGISLATIVO					
Aquis. veículos e mat. permanentes diversos p/o ensino infantil (creches)	20.000,00	0,00	0,00	0,00	20.000,00
Aquisição de uniformes p/atender os alunos das EMEEF Fazenda Alcantilado e EMEEF Honório Pedro Siqueira	25.000,00	0,00	0,00	0,00	25.000,00
Aquisição de veículos e materiais permanentes diversos p/atender ensino fundamental	75.000,00	0,00	0,00	0,00	75.000,00
Manut. das ativ. do ensino infantil (creches)	40.000,00	0,00	0,00	0,00	40.000,00
Manut. das atividades (pré-escolas)	10.000,00	0,00	0,00	0,00	10.000,00

37 Programa Dinheiro Direto na Escola.

Quadro 6 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaçuí – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025 (conclusão)

Manutenção atividades do ensino fundamental	30.000,00	0,00	0,00	0,00	30.000,00
INCENTIVO AOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR					
Concessão de auxílios para alunos do ensino técnico e superior	20.500,00	21.755,00	23.015,00	23.610,00	88.880,00
Manutenção das atividades ajuda para alunos do ensino superior	25.800,00	27.380,00	28.965,00	29.715,00	111.860,00

Fonte: Elaborado pela autora (2024), tendo por base a Lei municipal de Guaçuí nº 4.407/2021.³⁸

Observando os programas e ações descritos, constatamos a existência de uma ação voltada para a Educação Especial, intitulada *Manutenção do Ensino Especial – profissionais magistério*, que sugere que seja voltada ao pagamento dos professores. Todavia, não foi possível analisar as minúcias referentes à aplicação de recursos. Para isso, necessitaríamos de um tempo maior para a pesquisa de forma a analisarmos, além da previsão no PPA, as Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e Leis Orçamentárias Anuais (LOAs), de cada um dos anos referentes ao PPA.

Apesar disso, conseguimos identificar, que além da previsão presente no PPA, no ano de 2023, por meio da Portaria nº 6.981 de 29/03/23, o município de Guaçuí, estabeleceu o Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola (PMDDE), que neste destinou o valor de R\$137.080,00 aos conselhos das escolas da Rede, dos quais, R\$8.880,00 foi destinado para investimentos em Educação Especial, conforme Quadro 6.

38 A lei pode ser acessada por meio do link: <https://spl.cmguacu.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=6318>.

Quadro 6– Anexo da portaria nº 6.981 de 29 de março de 2023

Conselho de escola (Educação Especial – Ensino Fundamental)	Número de alunos matriculados	Total
Conselho de Escola da EM “Anísio Teixeira”	83	R\$ 2.490,00
Conselho de Escola da EM “Deocleciano de Oliveira”	106	R\$ 3.180,00
Conselho de Escola da EM “Eugênio de Souza Paixão”	18	R\$ 540,00
Conselho de Escola da EM “Fazenda Alcantilado”	14	R\$ 420,00
Conselho de Escola da EM “Isaura Marques da Silva”	11	R\$ 330,00
Conselho de Escola da EM “José Antônio de Carvalho”	29	R\$ 870,00
Conselho de Escola da EM “Professora Elvira Bruzzi”	18	R\$ 540,00
Conselho de Escola da EM “São Geraldo”	17	R\$ 510,00
TOTAL	293	R\$ 8.880,00

Fonte: Portaria nº 6.981/2023.

Diante desses instrumentos legais, constatamos o desejo do município de melhorar a qualidade dos serviços prestados às pessoas com deficiência. No entanto, reconhecemos que são necessárias análises mais detalhadas, voltadas ao financiamento da Educação Especial, a fim de compreender se estes valores são suficientes. Sugestão que deixamos para pesquisas futuras.

No entanto, excetuando-se, os valores numéricos relativos a questões orçamentárias e financeiras, buscamos informações sobre a condição dos serviços prestados, para os estudantes Público da Educação Especial, principalmente com autismo, bem como apoios oferecidos a estes estudantes, para além do AEE.

A respeito disso, constatou-se que o município, durante o período da pesquisa, possuía 148 crianças com cuidador.³⁹ Esses cuidadores são vinculados a estágios ou ao CIEE, devendo estar cursando alguma graduação na área de educação e participando de uma formação oferecida anualmente pela Secretaria de Educação.

39 Denominação dada pelo município aos Profissionais de Apoio a Inclusão escolar.

No entanto, diante desses critérios, convém reiterar o disposto no parágrafo único do art. 3º da Lei 12.764/2012, que determina que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Cabe aqui, também uma curva, sobre o termo cuidador. Apesar de o termo cuidador escolar ser utilizado com certa frequência, Além da Lei nº 12.764/2012, a legislação recente que trata da educação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), apresenta o termo profissional de apoio escolar (art. 3, inc. Seção XIII):

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

A este respeito, surgem duas indagações: o PAIE tem função de ajudar nas tarefas escolares? Um estudante de licenciatura pode ser considerado especializado para esta função?

Para responder a estes questionamentos, partindo do diálogo que realizamos com os participantes da pesquisa, chegamos à conclusão que não, pois são em sua maioria estagiários, ou seja, não possuem a formação adequada para o exercício desta função. Necessitando de apoio do professor para compreender sua prática.

Compreendemos, então, que os critérios definidos pelo município para contratação de profissionais de Apoio Escolar, carece de análise e reformulação. Todavia, reconhecemos que esta não é uma fragilidade apenas do município de Guaçuí. Na visão de Tibyriçá (2019), ainda que existam políticas pública específicas, falta uma legislação mais detalhada, que não dê margem para a dupla interpretação.

Partindo do princípio de orientações legais, conforme a visão dos entrevistados, compreendemos que em Guaçuí, a gestão tem se empenhado, com forte investimento em tecnologia na educação. O trabalho docente, baseado em sequências didáticas da Secretaria de Educação e registrado em planilhas há cerca de quatro anos. O município oferece formação contínua aos professores, incluindo a área de Educação Especial.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados. A falta de direcionamento da equipe de educação especial impacta o processo avaliativo, como exemplificado na avaliação diagnóstica de alunos com deficiência auditiva, onde a utilização de avaliações padronizadas, sem considerar a Libras, pode levar a resultados equivocados, subestimando as habilidades de alunos que se expressam melhor nessa linguagem.

Embora existam professores de AEE e intérpretes, falta um trabalho focado na independência dos alunos e conhecimento específico para avaliações direcionadas. A cobrança de padrões iguais para todos os alunos, desconsiderando suas realidades, impede a participação de muitos na avaliação, resultando em registros de “não avaliado” em áreas como fluência de leitura. Apenas alunos com domínio da leitura conseguem participar plenamente.

A este respeito, vemos a necessidade de uma mudança na forma de avaliação, com foco em um trabalho específico para cada aluno, permitindo a avaliação de seus progressos com base em seus recursos e habilidades, em vez de utilizar uma planilha única para todos. Muitas crianças progridem, embora em ritmo diferente, e merecem avaliações adaptadas que reflitam seu desenvolvimento individual.

Este contexto de dificuldade, de necessidade de revisão de critérios avaliativos e a qualificação profissional também foi descrito por Ferreira (2015, p. 156):

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, os com transtornos de aprendizagem e aqueles com deficiência podem acabar sendo excluídos deste processo avaliativo, pois a política acaba por incentivar que se mantenha afastado aqueles que possam afetar no bom desempenho destes testes e afetar a imagem social destas instituições escolares ou sobrecarregar os professores e materiais disponíveis, caso se busque alcançar resultados satisfatórios.

Sobre o contexto apresentado, Rebelo e Kassir (2018) esclarecem que os mecanismos para monitoramento da educação inclusiva concentram-se no acesso (matrículas) e não se observa como deveria as condições de aprendizagem do aluno com deficiência.

Os dados consolidados e/ou compilados, indicam a participação crescente dos estudantes com deficiência nas diferentes etapas na educação básica brasileira. Com este aumento, é preciso reformular as políticas educacionais, garantindo

melhores condições de acesso e participação desses estudantes, sobretudo em avaliação de larga escala, de forma a demonstrar efetivamente, as condições de desenvolvimento educacional do país (Rebelo; Kassar, 2018).

A implementação de uma política de inclusão requer superar diversos obstáculos, relacionados à educação especial. Esses obstáculos são representados pela falta de acessibilidade, pelo despreparo dos profissionais, pela falta de consenso na interpretação da legislação vigente, entre outros fatores que dificultam a mudança dessa perspectiva. Por esta razão, como afirma Silva (2013, p. 78), “discutir a inclusão é uma tarefa no mínimo desafiadora, uma vez que implica dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, resta a dizer”.

Deste modo, pela necessidade de dizer o que já foi dito e/ou o que resta a dizer, solicitamos que os participantes da pesquisa nos dissessem, na visão deles, quais as maiores conquistas e dificuldades do município de Guaçuí em se tratando da Educação Especial.

Assim constatamos que um ponto positivo foi o investimento de aproximadamente R\$ 2.800,00 destinado à compra de material escolar, no entanto, segundo a escola, por orientação da Secretaria, toda a verba foi destinada ao Programa de Atendimento às Altas Habilidades (PAAT). Embora reconhecendo a necessidade do programa, uma das participantes da pesquisa argumentou que outros estudantes com deficiências também necessitam de recursos para seu desenvolvimento. A verba destinada à complementação, não foi direcionada para outras deficiências.

Os participantes da pesquisa ainda destacaram que frequentemente utilizam recursos próprios para adquirir e confeccionar materiais didáticos acessíveis e destacaram que a confecção de materiais é uma necessidade e que essa verba representou a primeira iniciativa do município voltada para a Educação Especial, lamentando a pouca sensibilidade de outros gestores para as reais necessidades dessa área.

Embora reconhecendo os esforços da secretaria de Educação em melhorar a situação, os participantes da pesquisa criticaram a falta de inclusão verdadeira nas escolas do município e da região, considerando que o que se pratica ainda é segregação. Mesmo havendo progressos, consideram que a situação está distante do mínimo necessário para a verdadeira inclusão, carecendo de acessibilidade física como rampas e adaptações nos banheiros e defendem a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação de professores, e parcerias com as famílias.

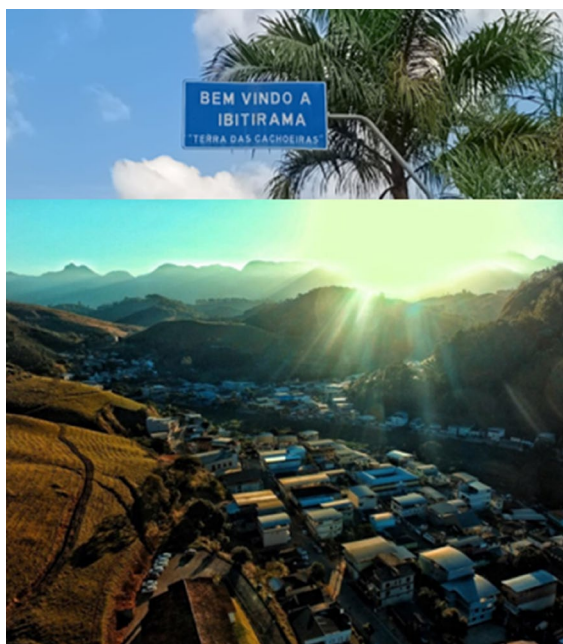
Todas as discussões apresentadas neste capítulo, nos levam a constatação de que o município de Guaçuí tem realizado um movimento no sentido de melhorar a cada dia a educação ofertada aos estudantes com deficiência, principalmente com autismo, matriculados na rede. Por diversas vezes, os participantes da pesquisa, destacam a preocupação da gestão da pasta da Educação com a melhoria da qualidade do ensino ofertada a estes estudantes. Esta ação é importante, afinal, o homem está cheio de possibilidades não realizadas e o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (Vygotsky, 1983).

Como exemplo dessas ações de melhoria, constatamos iniciativas importantes como a forma com que as metas e ações são descritas no PPA, presença de dispositivos legais voltados à pessoa com autismo, bem como de ações do Plano Municipal de Educação, a presença do PAAT, a elaboração de diretrizes para a Educação Especial, o trabalho colaborativo, a presença de salas de recursos bem estruturadas e a preocupação em destinar recursos para a Educação Especial.

Apesar disso, não podemos ignorar que muitos pontos aqui apresentados ainda precisam ser realinhados, principalmente no que se refere a aspectos de formação e acessibilidade e avaliação. Mas, mediante o movimento que o município vem desenvolvendo, desejamos que as fragilidades aqui apresentadas, gerem reflexão e fundamentem as ações futuras da gestão municipal e das universidades. Do mesmo modo, esperamos que as experiências positivas desenvolvidas pelo município, divulgadas por meio deste trabalho, sirvam de exemplo e inspiração para outras gestões nas mais diversas esferas brasileiras.

Ibitirama: Terra das cachoeiras

Figura 20 – Ibitirama, terra das cachoeiras



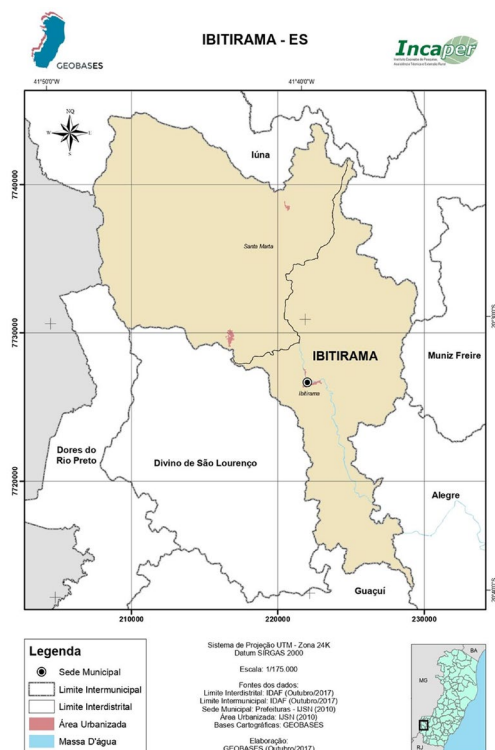
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

6.1 Ibitirama: conhecendo os fios das políticas públicas

Ibitirama, ou como muitos ibitiramenses (gentílico dos cidadãos do município) preferem chamar, a Terra das Cachoeiras, fica localizada na região Sul do estado do Espírito Santo, microrregião do Caparaó Capixaba. Fica aproximadamente a 217 quilômetros da capital Vitória pela BR-262 e 255km pela BR-101.

O município ocupa uma área de 330,30 km², e em parte desta área encontramos o Pico da Bandeira, que tem seu cume localizado em território do município, mas fica localizado na divisa entre Ibitirama e Alto Caparaó/MG (Figura 21). O município de Ibitirama faz fronteira ao norte com o município de Iúna; ao sul com Alegre e Guaçuí; à leste com Muniz Freire; a oeste com Dorés do Rio Preto e Divino de São Lourenço, e a noroeste com o Estado de Minas Gerais, através do Parque Nacional do Caparaó (Espírito Santo, 2023).

Mapa geopolítico de Ibitirama/ES



Fonte: Adaptado de SEDU (2023).

Iniciamos esta seção fazendo uma caracterização do município de Ibitirama. Para esta caracterização, iniciamos nossa busca, pelo histórico do município, no site da prefeitura de Ibitirama⁴⁰ e da Câmara municipal de Ibitirama. A busca iniciou-se no dia 15 de agosto de 2023 e a última tentativa foi no dia 03 de maio de 2024. Durante este período, apesar de existir uma aba, no site⁴¹ da prefeitura, indicando história e outras informações do município, não conseguimos acessar as informações. Ao clicar, a página indicava erro 404 e exibia a mensagem “Ops! Página não encontrada!”.

No site da Câmara Municipal, encontramos um breve histórico⁴² que tomamos como referência junto a informações do município extraídas do site do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022), do portal Cidades@.

Apesar de os documentos oficiais indicarem um histórico a partir de 1820, a história do município começou bem antes, afinal, a área onde está o Parque Nacional foi ocupada, em tempos remotos, por diferentes grupos indígenas. Conforme Derby (1890, p. 69-70) “não podia se conhecer a Serra devido às hordas de índios que a atravessavam”. Eram encontrados Botocudos, Poris (ou Puris), várias tribos Tapuias e, posteriormente, os Tupis (Dean, 1996; Ribeiro, 1996).

No entanto, esta realidade mudou a partir de 1820, quando o Capitão Manoel João Esteves, juntamente com um grupo de pessoas, saiu de Mariana-MG e encontrou o maciço do Caparaó. Na região, o capitão constituiu sítios nas cercanias do maciço e estabeleceu uma fazenda que denominou Santa Marta, onde viveu até sua morte em 1856 (Espírito Santo, 2023).

Na sede, em 1899, o casal Silvério José Pereira e Cândida Maria Assis, fizeram a doação de uma Fazenda, denominada Santa Bárbara, com aproximadamente cinco alqueires de terra para construção do patrimônio. Em função da devoção dos doadores à Santa Bárbara, o patrimônio permaneceu com o nome da fazenda. Cabe destacar que na região, já viviam vários agricultores com suas famílias, muitos deles suíços, portugueses e italianos. A partir de 1917 instalaram-se na região famílias de imigrantes árabes (Espírito Santo, 2023).

40 Disponível em: <https://www.ibitirama.es.gov.br/>.

41 Para quem deseja mais informações sobre o histórico e sobre a realidade do município, nas referências incluímos três vídeos que valem a pena conferir: *Viajando Todo o Brasil* (2021b), Wilder Barbosa (2021) e *Histórias capixabas* (2022).

42 Disponível em: <https://ibitirama.es.leg.br/historico-de-ibitirama.html>.

Em 1965, com a política de erradicação dos cafeeiros, desativação do ramal ferroviário, o impulso da Indústria automobilística, a abertura de novas frentes de trabalho nas siderúrgicas nacionais, o Distrito de Santa Bárbara, foi vítima de êxodo rural e com isso uma parada brusca se deu em seu desenvolvimento. Apesar disso, o município de Ibitirama teve grande destaque no Movimento Revolucionário de 1964. Por ter fácil acesso, foi escolhido pelos guerrilheiros como base de suas atividades de resistência ao regime militar que se instalava no país (Espírito Santo, 2023).

Ibitirama se tornou município pela Lei Estadual nº 4.161, em 15 de setembro de 1988. Antes dessa data o território que hoje compreende o município pertencia a Alegre e Ibitirama era um de seus distritos (Espírito Santo, 1988).

Conforme o portal cidades do IBGE (2023b), o topônimo Ibitirama, tem origem indígena, existem várias versões para explicar o significado do nome. Para alguns estudiosos, pela junção dos termos *ybytyra* (montanha) e *ram* (promissor), significaria montanha promissora. Outros explicam que poderia significar um o conjunto de montanhas, serras e cordilheiras. Duarte (2008, p. 73), no livro *O Incalistrado: Topônimos Capixabas de origem tupi*, assim define:

Ibitirama: *Ybytyra-rama*. Município e cidade na região sudoeste do Espírito Santo. O topônimo traduz-se, sem possibilidade de erro, como muitas montanhas, [...] ou “a cordilheira. É formado pelas palavras *ybytyra* (de *yby-tyr*, “a terra levantada, a montanha, o monte), e o sufixo *rama* (o que será).

Esta versão encontra sentido em outros autores. De acordo com Sampaio (1901), Tibiriçá (1984), Masucci (1978), Tastevin (1922), *ibitira + rama* significa o que será monte, ou o que ainda não é monte. Dallapiccola e Miranda (2023) também concordam com a versão, pois conforme os autores, Ibitirama é um Geomorfo-topônimo, ou seja, um topônimo relativo a formas topográficas.

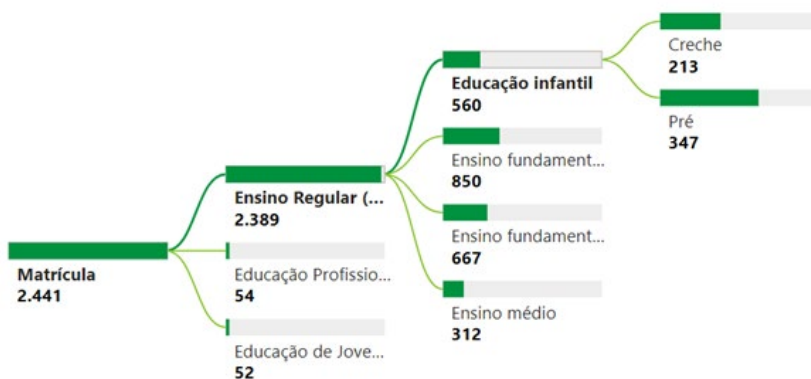
Com relação a características territoriais, em divisão datada de 1995, o município é constituído de dois distritos: Ibitirama e Santa Marta. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2017.

Conforme dados do Censo 2022 (2023c), o município possui uma população de 9.520 habitantes, mostrando um crescimento populacional em relação ao Censo de 2010, que indicou uma população de 8.957 pessoas, representando uma taxa de crescimento anual da população: 0,51%. O município possui 331km²

de área e uma densidade demográfica de 28,77 habitantes por quilômetro quadrado. No ranking populacional brasileiro, ele ocupa a posição 3.138, dentre os 5.568 mil municípios existentes no Brasil. O município possui 4.599 domicílios e uma média de Média 2,81 (hab/domicílio). O município possui 13 pessoas identificadas como indígenas e não possui nenhum cidadão indicado como quilombola.

De acordo com o censo escolar, no ano de 2023, levando em consideração as diferentes dependências administrativas, 2.441 estudantes estavam matriculados na Educação Básica do município de Ibitirama (Inep, 2024). Entretanto, mesmo este estudo tendo como foco a Rede Municipal do Município, nesta etapa de caracterização, consideramos a necessidade de apresentar os dados totais do município, de forma a comprovar a necessidade de estabelecer/elaborar políticas públicas que atendem este público. Assim, conforme fizemos referente ao município de Guaçuí, a Figura 22, extraída dos painéis estatísticos do Censo Escolar detalha a distribuição dessas matrículas, incluindo todas as escolas do município.

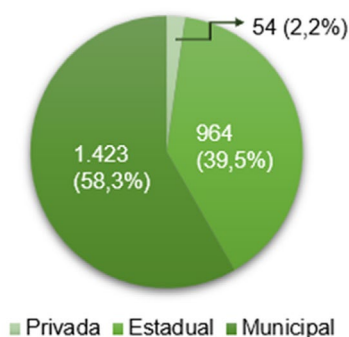
Figura 22 – Número de matrículas por etapa de ensino – Ibitirama – 2023



Fonte: Inep (2024).

Ao observar a Figura 22, assim como constatamos a nível estadual, percebemos que o número de estudantes matriculados no ensino fundamental sobressai, quando comparado as outras etapas de ensino. Todavia, considerando que esta etapa também compreende as escolas estaduais, que não foram nosso foco de investigação, é preciso identificar os números que representam cada esfera administrativa. A este respeito, o Gráfico 13 apresenta o número de matrículas por rede de ensino.

Gráfico 13 – Número de matrículas por rede de ensino – Educação Básica – Ibitirama – 2023



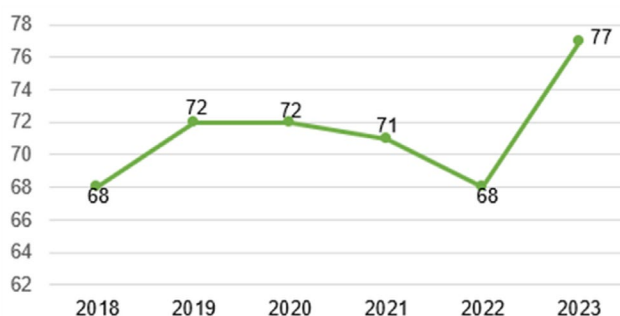
Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Analisando o Gráfico 13, percebemos uma situação similar a observada no município de Guaçuí, pois o maior número de matrículas do município se concentra na rede municipal, representando 58,3% das matrículas do município. O gráfico também chama a atenção para a responsabilidade do poder público, tendo em vista que apenas 2,2% das matrículas são em instituição privada. Diante deste dado, cabe destacar, também, que a instituição privada existente no município, é vinculada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)⁴³ uma instituição filantrópica que, dentre outras, também tem a prefeitura e o estado como fontes de recursos.

Cientes dessas informações, considerando que nosso foco de estudo é a rede municipal de Educação do Município de Ibitirama, o Gráfico 14 representa a evolução das matrículas na Educação Especial no município de Ibitirama, no período de 2018 a 2023.

43 Mais informações sobre o MEPES: <https://www.mepes.org.br/institucional/>.

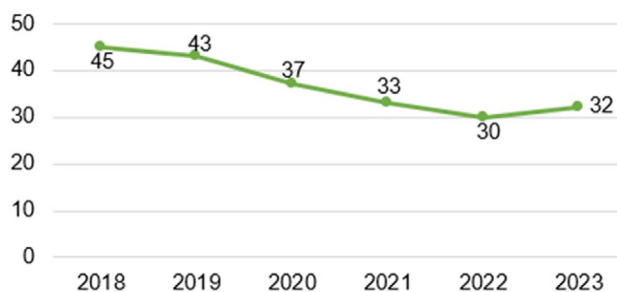
Gráfico 14 – Evolução de matrículas na Educação Especial no município de Ibitirama no período de 2018 a 2023



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Conforme observamos no Gráfico 14, em 2023, 77 estudantes de educação especial, estavam matriculados em escolas públicas do município de Ibitirama, o que representa um aumento de 14%, quando comparado ao ano de 2018. No entanto, em se tratando apenas da rede municipal de Educação, constatamos uma ligeira queda, saindo de 45 estudantes, em 2018, para 32 estudantes em 2023. O Gráfico 15 representa esta evolução.

Gráfico 15 – Evolução de matrículas na Educação Especial da rede municipal de educação do município de Ibitirama no período de 2018 a 2023



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Apesar de não termos observado aumento considerável no período, em se tratando do TEA, houve grande modificação ao longo do tempo. O Quadro 7 apresenta o detalhamento dessas matrículas conforme o tipo de deficiência.

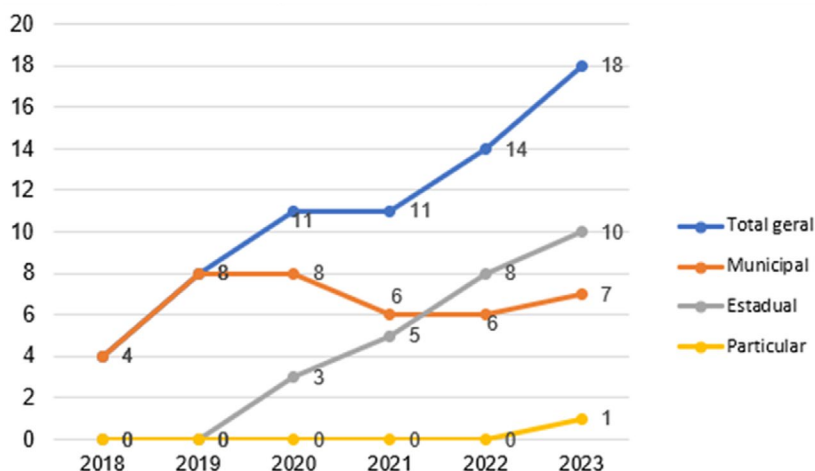
Quadro 7– Evolução das matrículas na Educação Especial, por tipo de deficiência, no município de Ibitirama, no período de 2018 a 2023

Número/percentual de matrículas por tipo de deficiência	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total geral Educação Básica	68	72	72	71	58	77
Deficiência intelectual	83,8%	87,5%	84,7%	77,5%	76,5%	72,7
Deficiência física	5,9%	5,6%	2,8%	5,6%	7,4%	5,2%
Surdez	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Deficiência auditiva	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	1,3%
Surdocegueira	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cegueira	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%	1,5%	1,3%
Baixa visão	4,4%	9,7%	6,9%	5,6%	2,9%	2,6%
Visão monocular (coletado a partir de 2023)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Deficiência múltipla	4,4%	11,1%	5,6%	4,2%	4,4%	1,3%
Altas habilidades ou superdotação	1,5%	1,4%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Transtorno do Espectro autista	5,9%	11,1%	15,3%	15,5%	20,6%	23,4%
Síndrome de Rett (coletado até 2018)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Síndrome de Asperger (coletado até 2018)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TDI (coletado até 2018)	7,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Analisando o Quadro 7, apesar de o número de estudantes com deficiência no município ter apresentado pequeno aumento e, na rede municipal, ligeira queda, as matrículas de estudantes com TEA saltaram de 5,9% para 23,4%. Destaca-se que, considerando todas as instâncias administrativas, o número de alunos com autismo aumentou 350%, passando de 4 em 2018 para 18 em 2023. O Gráfico 16 apresenta esse percentual em números exatos, por esfera administrativa.

Gráfico 16 – Evolução no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, no município de Ibitirama, no período de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

A partir do Gráfico 16, constatamos, também, uma realidade diferente daquela observada no município de Guaçuí. Pois, apesar de identificarmos o crescimento no número de matrículas de estudantes com autismo em todas as esferas educativas do município, o destaque para este crescimento foi identificado na esfera estadual que, em 2018, não houve divulgação de dados pelo Inep, mas que, a partir de 2019, progressivamente, ampliou este número, chegando a dez estudantes em 2023.

No entanto, como a rede estadual não é nosso foco de investigação, concentramos nosso olhar na rede municipal de Educação. Todavia, diante dessa constatação, destacamos a necessidade de pesquisas desenvolvidas na esfera estadual a fim de identificar aspectos de implantação e implementação das políticas estabelecidas pelo governo estadual, voltadas aos estudantes com autismo, no contexto das escolas estaduais do município de Ibitirama.

6.2 Ibitirama: esticando os fios no urdume

Para ter uma ideia das políticas municipais, conforme realizamos no município de Guaçuí, procuramos informações sobre a implantação e implementação de políticas de educação voltadas à Educação Especial no município. Para iniciar

a investigação, buscamos dados sobre a implantação. Iniciamos com o Plano Municipal de Educação e como foi a elaboração deste plano.

Como no período de entrevistas, não havia técnico na SEME de Ibitirama responsável pela Educação Especial, mas buscamos informações sobre a elaboração desses documentos, sobre os pontos considerados nessa política e se a Educação Especial estava contemplada nesses documentos.

Constatamos que não houve participação dos participantes da pesquisa na elaboração inicial do plano de ação da educação, mas no ano de 2023 houve uma reformulação. A reformulação incluiu uma formação para secretários com a superintendência, focada na metodologia PDCA (Planejar, Fazer, Checar, Agir), que serviu de base para a criação do plano de ação da Secretaria de Educação.

Após a elaboração do plano da Secretaria, as escolas elaboraram seus próprios planos, com base nas demandas da Secretaria e nas especificidades de cada unidade. No entanto, o município ainda não possuía, no período da pesquisa, uma política pública específica para a educação especial. No período, a secretaria de educação dizia estar focada em conscientizar o gestor municipal sobre a necessidade da implementação dessa política para avançar no atendimento aos alunos com deficiência.

Além disso, o plano de ação do município tinha como foco o avanço das competências, habilidades e descritores, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e, consequentemente, aumentar a nota do IDEB. Tendo o aumento da nota do IDEB como foco principal do ano letivo de 2023.

Diante dessas informações, muitos pontos nos trouxeram preocupações. Todaavia, o maior deles é quanto ao fato de, ainda hoje, haver a necessidade de convencer os gestores municipais sobre a relevância da Educação Especial e de uma política para esta modalidade. A este respeito, para Camargo e Carvalho (2019), a percepção dos agentes políticos é o pano de fundo para a implementação da política e pode explicar aspectos relacionados a naturalização da precarização. Segundo as pesquisadoras, a discricionariedade desses agentes é pequena. Por esta razão, destacam a relevância de pesquisas voltadas para essas questões.

Pesquisas que enfoquem os “panos de fundo”, tais como este estudo, são necessárias, pois apontam fatores que, possivelmente, iluminarão a compreensão da situação atual desses atores: tanto das condições dos agentes

implementadores quanto das pessoas com deficiência (Camargo; Carvalho, 2019, p. 630).

Para Tiradentes (2020, p. 104), “a legitimidade da escolarização dos alunos com autismo perpassa pelo pressuposto da inclusão no mundo, cuja ação política, cultural, social e pedagógica defende o direito de todos aprenderem juntos”. Diante disso, entendemos que a Educação de qualidade é um direito, portanto, não deveria ser atravessada por relações políticas.

Nesse sentido, ainda com enfoque no Plano Municipal de Educação de Ibitirama, buscamos identificar se a Educação Especial está contemplada neste documento. O atual Plano Municipal de Educação de Ibitirama, com vigência para o período de 2015 a 2024, foi instituído pela Lei Municipal nº 891 de 3 de julho de 2015 (Ibitirama, 2015). Para iniciar nossa análise, seguimos os mesmos passos adotados para análise do Plano de Guaçuí, fazendo uma busca pelos termos “educação especial”, “autismo” e “autista”.

No Plano Municipal de Educação de Ibitirama, o termo “educação especial” é mencionado seis vezes. Cabe destacar que dessas menções, cinco são referentes a meta 04 e uma (01) referente à meta 15. Os termos “autista” e “autismo” em nenhum momento são mencionados no plano. A este respeito, essas metas assim orientam:

Meta 04 – universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 anos (dezessete), o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e ampliar a oferta de 06 (seis) meses a 03 (três) anos de forma a atender toda a demanda manifesta até o final da vigência deste PME.

Meta 15 – garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Ibitirama, 2015, n.p.).

Quanto à cada uma das estratégias, constatamos que o termo está presente nas 4.2, 4.3, 4.5 e 4.6, que assim orientam:

4.2 – Cumprir as diretrizes legais específicas da **educação especial** no que se refere ao quantitativo de estudantes público-alvo da **educação especial** inseridos em salas regulares da educação infantil e fundamental.

4.3 – Garantir o atendimento escolar de 0 a 3 anos na perspectiva de estimulação precoce para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da **educação especial**.

[...]

4.5 – assegurar o acesso, permanência e qualidade do atendimento dos estudantes público alvo da **educação especial** nas escolas da rede pública municipal, garantindo aos professores cursos de aperfeiçoamentos, voltados para a prática pedagógica, nas instituições de tempo parcial ou integral, conforme estabelecido em lei, e em parceria com a família, a comunidade, os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e a juventude, no redimensionamento e na execução do projeto político pedagógico das escolas.

4.6 estabelecer permanentemente articulação com a EJA objetivando a inserção dos estudantes público-alvo da **educação especial** no mundo do trabalho.

[...]

15.5 implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Fazendo uma análise, percebemos que a Educação Especial é tratada de forma bastante sutil e generalizada no plano. Levando em consideração a ausência de metas e estratégias voltadas aos estudantes com autismo, concordamos com Lima e Laplane (2006, p. 281): “apesar das garantias expressadas em leis [...], a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas”.

A realidade constatada no documento também vai ao encontro com as pesquisas de Guareschi, Alves e Naujorks (2016). Para as autoras, muitos documentos nacionais tratam a Educação Especial e o autismo de maneira bastante superficial e inespecífica. A este respeito elas esclarecem que, ao falar desses alunos de forma pouco clara, trazemos como consequência o tangenciamento acerca da

discussão sobre o trabalho pedagógico. Assim como as autoras, entendemos ser importante fazer essas constatações para problematizarmos a inclusão escolar desses sujeitos e pensar em propostas que sejam mais efetivas para garantir a educação de qualidade a que estes indivíduos têm direito.

Diante dessa confirmação, buscamos, junto aos entrevistados, informações sobre a existência de outros dispositivos legais, como diretrizes voltadas à Educação Especial, bem como outros documentos que nos trouxessem indícios sobre a configuração das políticas de educação e de Educação Especial voltadas aos estudantes com TEA no município.

Constatamos que o município não possui diretrizes próprias para Educação Especial, seguindo as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e contando com o apoio técnico da Superintendência. Há uma deficiência no número de cuidadores, situação que necessita de revisão, pois a quantidade atual de profissionais é insuficiente para atender à demanda da rede.

No entanto, identificamos que a solução não depende exclusivamente da Secretaria de Educação, sendo necessário um trabalho de convencimento junto aos gestores e outros setores (administração e finanças) para que compreendam a necessidade de uma política que garanta atendimento de qualidade aos alunos com necessidades especiais.

Neste sentido, entendendo que a gestão democrática contribui para a redução dos níveis de insatisfação e reclamações em relação às decisões, devido ao fato de que todos os membros da comunidade poderem expressar e compreender, através do diálogo, os motivos e as necessidades de cada ação implementada, bem como identificar e sanar as dificuldades existentes. Como fizemos com o município de Guaçuí, buscamos informações sobre a existência e funcionamento de Conselho Municipal de Educação.

No município de Ibitirama, o Conselho Municipal de Educação é orientado pela Lei nº 988, de 28 de outubro de 2021 (Ibitirama, 2021), sob a denominação de Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CACS). Conforme o art. 7º da referida Lei, o CACS é constituído por:

- I. Membros titulares, na seguinte conformidade:
 - a. 2 (dois) representantes do Poder Executivo, sendo pelo menos 1 (um) deles da Secretaria Municipal de Educação;

- b. 1 (um) representante dos professores da educação básica pública que atuam na Rede Municipal de Ensino (para análise da Procuradoria do Municípios recomendamos que sejam escolhidos representantes da Rede Municipal, uma vez que os recursos da conta municipal do Fundeb não serão destinados para escolas de outras redes de ensino);
 - c. 1 (um) representante dos diretores das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino (idem alínea b);
 - d. 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas da Rede Municipal de Ensino (idem alínea b);
 - e. 2 (dois) representantes dos pais ou responsáveis de estudantes da Rede Municipal de Ensino (idem alínea b);
 - f. 2 (dois) representantes dos estudantes da Rede Municipal de Ensino (quando houver estudantes emancipados ou com mais de 18 anos de idade) (idem alínea b);
 - g. 1 (um) representante do Conselho Municipal de Educação (CME);
 - h. 1 (um) representante do Conselho Tutelar, previsto na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, indicado por seus pares;
 - i. 2 (dois) representantes de organizações da sociedade civil;
 - j. 1 (um) representante das escolas do campo (quando houver);
 - k. 1 (um) representante das escolas indígenas (quando houver);
 - l. 1 (um) representante das escolas quilombolas (quando houver).
- II. Membros suplentes: para cada membro titular, será nomeado um suplente, representante da mesma categoria ou segmento social com assento no Conselho, que substituirá o titular em seus impedimentos temporários, provisórios e em seus afastamentos definitivos, ocorridos antes do fim do mandato.

Parágrafo único. Na hipótese de inexistência de estudantes emancipados, a representação estudantil poderá

acompanhar as reuniões do conselho, com direito a voz (Ibitirama, 2021, p. n.p.).

Ao analisar a organização do conselho presente na lei, constatamos que a Lei nº 988/2021 não menciona a existência de membros representantes da Educação Especial (Ibitirama, 2021). A este respeito, destacamos que o art. 3º, inciso VIII, da LDB, repassa aos municípios a tarefa de definir a gestão democrática nos seus sistemas de ensino (Brasil, 1996). A LDB ainda detalha esta orientação nos artigos 14 e 15:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Confrontando a orientação relativa à gestão apresentada na LDB e o relato de IB-PEI, concordamos com Brzezinski (1997, p. 61), pois, para a pesquisadora, “a lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar”.

Sobre estas medidas, o art. 182 da Lei Orgânica Municipal de Ibitirama reforça que “a lei regulará a composição, o funcionamento e as atribuições do conselho municipal de educação, incumbido de normatizar e fiscalizar o sistema municipal de ensino, e garantindo a paridade entre seus membros” (Ibitirama, 2006).

Diante dessa realidade, reconhecemos que a normalização e adequação da lei parte de uma reflexão sobre a realidade presente. Diante disso, entendemos que, mesmo não existindo a orientação de representantes da Educação Especial na lei que instituiu o conselho, ao identificar a necessidade, modificar esta realidade só depende da gestão mediante a atuação eficaz da gestão democrática. Apesar disso, entendemos também que o exercício de cargos de gestão é atividade bastante

complexa, pois exige estudo constante, principalmente dos dispositivos legais, de suas atualizações e da análise das modificações necessárias.

Assim, com foco na Educação Especial e na organização dos conselhos municipais de educação, reforçamos aquilo que já discutimos anteriormente neste texto, sobre os benefícios que representantes da Educação Especial trariam na constituição desses conselhos, tendo em vista que, por sua formação e experiência, possuem maior embasamento para apresentar alternativas de melhoria para esta modalidade de ensino e para o desenvolvimento de um ensino voltado a diversidade e a equidade.

Mas, não é só o conselho municipal que pode exercer influência sobre as políticas públicas. Cientes disso, também é preciso conhecer outros instrumentos legais que possam conduzir a Educação Especial no município. Assim, buscamos informações sobre a existência de diretrizes voltadas à Educação Especial, bem como outros dispositivos legais que fossem direcionados aos estudantes com autismo e/ou com deficiência.

Cabe destacar, também que o fato de que o município é um sistema de ensino. A este respeito, o § 2º, do art. 8º, da LDB, determina que os sistemas de ensino têm liberdade de organização (Brasil, 1996). Além disso, a Lei Orgânica Municipal de Ibitirama, nos artigos 175 e 176, assim orienta:

Art. 175 – O Município organizará e manterá sistema de ensino próprio com extensão correspondente às necessidades locais de educação geral e qualificação para o trabalho, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela legislação federal e as disposições supletivas da legislação estadual.

Art. 176 – O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

- II. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Ibitirama, 2006, p. 42-43).

Analisando o artigo da LDB e, principalmente, a Lei orgânica do município, constatamos que ambas conferem liberdade para o sistema de ensino observar a realidade local e realizar as ações que forem necessárias para a melhoria da

Educação local. Apesar disso, parece que a gestão municipal desenvolve pouco esta autonomia.

Em 9 de novembro de 2022, o município aprovou a Lei Complementar nº 43 (Ibitirama, 2022), que alterou a Lei nº 264/1997 e criou o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva na Secretaria de Educação do Município. Conforme a referida Lei, no art. 1º:

- I. O NEEI visa apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino aprendizagem dos educandos público-alvo da Educação Especial, implementando ações necessárias para garantir a qualidade do processo educativo desses estudantes, com apoio fonoaudiólogo, psicológico, pedagógico e de acessibilidade.
- II. O NEEI tem a expertise no atendimento multidisciplinar e atende aos estudantes público-alvo da Educação Especial (Ibitirama, 2022, p. 1).

Ao observar o texto da Lei, concordamos que o município descreveu ações que trariam muitos benefícios para os estudantes público da Educação Especial. Ainda com o propósito de melhorar a qualidade dos serviços prestados, o art. 2º da Lei nº 3/2022 (Ibitirama, 2022, n.p), assim determina:

Art. 2º – Para atender às necessidades decorrentes da criação do NEEI ficam criados, no quadro do Magistério Municipal, os seguintes cargos:

- I. O cargo de Professor de Educação Especial – “MAP-EE” – Nível “V”, Símbolo “EE” na Lei Municipal nº 264, de 31 de dezembro de 1997;**
 - a. O professor de educação especial atuará nas unidades escolares prestando assistência aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na Rede Municipal de Educação.
 - b. A carga horária de atuação do professor de educação especial será de 25h (vinte e cinco horas) semanais podendo ser ampliada conforme a necessidade da Secretaria Municipal de Educação, conforme o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial.
 - c. O cargo de professor de educação especial será exercido nas unidades escolares por professor com pós-graduação específica na área de Educação Especial.

- d. A carga horária do professor MAP-EE. poderá ser desenvolvida em mais de uma unidade escolar de acordo com a necessidade da SEME.

II. O cargo de Coordenador de Educação Especial;

- a. O cargo de coordenador de educação especial será exercido no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária de 25h (vinte e cinco horas) semanais, por professor efetivo do magistério municipal com, no mínimo, 1 (um) ano de experiência na Educação Especial e pós-graduação específica na área de Educação Especial.
- b. A carga horária descrita na alínea anterior poderá ser ampliada para até 40h (quarenta horas) semanais, conforme necessidade da SEME.

Parágrafo único. Os profissionais ocupantes dos cargos oriundos desta lei atuarão no atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial, matriculados nas unidades escolares do município, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 e demais leis que disciplinem o aluno especial.

Analisando os trechos da Lei nº 3/2022 (Ibitirama, 2022), percebemos que houve cuidado, por parte do município, em criar mecanismos que contribuíssem para a oferta de uma Educação Especial de qualidade. Para isso, garantiu, na lei, que os cargos e funções relativos à essa modalidade sejam ocupados por profissionais com formação adequada a nível de pós-graduação. Além disso, assegurou que o cargo de coordenador de Educação Especial seja ocupado por profissional com qualificação, com experiência e que seja efetivo na rede, o que dificulta a descontinuidade de políticas públicas e favorece o estabelecimento de políticas de qualidade voltadas à modalidade.

Essas ações demonstram que o município de Ibitirama não desconhece o caminho que deve seguir e observa a necessidade de melhorar suas políticas direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, é importante salientar que, nesta subseção, apenas analisamos a existência ou não de dispositivos legais e o que está previsto neles. Na próxima subseção, discutiremos aspectos relativos ao contexto prático de implementação de tais dispositivos, sob a ótica dos profissionais da Educação que atuam no município.

6.3 Ibitirama: entrelaçando os fios

É preciso envolver todos os membros da comunidade escolar na tarefa de incluir, viabilizando estratégias de ensino e avaliação, tendo em vista que o aluno com autismo e/ou com deficiência, deve ser considerado como um ser humano e não apenas como uma pessoa com limitações, mas também por suas habilidades. Dessa forma, é possível planejar ações educativas que sejam participativas e atendam a todos os envolvidos no processo (Lopes, 2020). Com este intento, nesta subseção, apresentamos aspectos inerentes à implementação de políticas públicas a partir do olhar dos profissionais da Educação do município de Ibitirama.

Para iniciar esta discussão, assim como fizemos referente ao município de Guaçuí, buscamos informações sobre os profissionais da Educação do município de Ibitirama.

De acordo com o Censo Escolar da educação básica, no ano de 2023, 161 docentes estavam vinculados a rede pública de ensino do município de Ibitirama, sendo que 110 pertenciam a rede municipal de educação (Inep, 2024).

Outro dado relevante é que, em 2023, apenas 26,2% dos docentes da rede pública municipal de Ibitirama se declararam-se pretos ou pardos. Embora não seja nosso foco de estudo, conforme destacamos, também na análise do município anterior, enfatizamos a importância da implementação da política de cotas raciais e antirracistas de forma a ampliar o acesso deste público à escolarização e/ou à docência (Inep, 2024).

No que diz respeito a aspectos de formação, na rede municipal de educação do município de Ibitirama, em 2023, dos 110 professores vinculados, 109 possuíam licenciatura, 97 tinham pós-graduação e 110 tinham formação continuada (Inep, 2024).

Embora os dados apresentados indiquem uma formação adequada, sobretudo em termos de formação acadêmica, os participantes da pesquisa destacaram a importância da seriedade nos cursos de formação e/ou pós-graduação, principalmente aqueles que são voltados ao ensino de estudantes com autismo.

Conforme os participantes da pesquisa, no município existe um grande número de profissionais sem o devido conhecimento e/ou comprometimento. Os participantes esclareceram que estes profissionais realizam cursos online, de forma superficial e sem embasamento, buscando apenas a obtenção do certificado para fins financeiros.

Os entrevistados esclareceram, ainda, que, para eles, a diferença na qualidade do trabalho entre profissionais com formação presencial e online é nítida e visível. Constatamos que grande número de profissionais do município busca cursos on-line, de instituições particulares, apenas para atender a requisitos burocráticos, como a mudança de nível de atuação profissional.

Esta constatação destaca a riqueza da troca de experiências, de relatos e aprendizado prático proporcionados pelo contato presencial. A comparação entre os cursos de pós-graduação na modalidade online e presencial, demonstra, ainda, a necessidade de avaliar a insuficiência de alguns desses cursos para a atuação docente, tendo em vista que os participantes da pesquisa esclareceram que, na maioria das vezes, esses cursos não preparam o professor para a docência e que o conhecimento é adquirido por meio de erros e acertos no dia a dia do exercício da profissão.

Diante disso, mesmo no exercício da função, os profissionais se sentem despreparados, inclusive aqueles que atuam em função pedagógica e que deveriam fornecer orientações aos docentes recém formados. Assim, na maioria das vezes, os docentes recorrem a pesquisas informais da internet, o que reforça uma prática baseada em tentativas, erros e incertezas.

Diante de todo o exposto, especificamente se tratando da Educação Especial, para os profissionais participantes da pesquisa, a Educação Especial no município está abandonada, pois, segundo eles, não tem uma referência a quem recorrer para auxiliá-los em suas dificuldades. Eles enfatizam que um profissional com experiência e formação adequada, atuando na área, na secretaria de Educação, seria fundamental para direcionar os demais profissionais da rede.

Deste modo, observamos que apesar de o Censo indicar que a maioria possui formação adequada, os profissionais do município de Ibitirama não se sentem preparados para ensinar os estudantes público da Educação Especial. Esta realidade, conforme sugerem Sampaio e Marin (2004, p. 1208), demonstra que “formação no ensino superior não significa formação específica para docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função”.

Conforme sugerem os pesquisadores, a maioria dos cursos de formação são rasos e/ou teóricos e não disponibilizam os conhecimentos necessários para a prática no contexto da escola. Os profissionais participantes da pesquisa buscam informações da internet ou, junto a outros professores para orientar

sua prática devido as fragilidades advindas dos cursos de licenciatura e/ou de pós-graduação cursados por eles.

A realidade apresentada pelos profissionais de Ibitirama se assemelha à observada em diversas pesquisas desenvolvidas em outras localidades do país (Santos, 2020; Santos, 2020; Ferreira, 2015; Hernandez, 2021; Molina, 2021; Tira-dentes, 2020; Bianchi, 2017; Soares, 2022; Lopes, 2020).

Para Lopes (2020), os docentes chegam à sala de aula despreparados para lidar com os alunos com autismo e têm dificuldades em diversas situações. A pesquisadora ainda destaca que a formação continuada é limitada, não abordando as reais dificuldades dos professores em sala de aula, o que gera insegurança e dúvidas em relação ao comportamento e aos aspectos inerentes ao estudante com autismo.

No mesmo sentido, Soares (2022) considera que as formações iniciais possuem poucas disciplinas que abordam a inclusão escolar de uma forma geral. Neste sentido, além da necessidade de revisar as grades de formação, que já abordamos no capítulo anterior, é preciso que esses cursos deem suporte para o professor saber lidar melhor com o aluno, compreendendo suas especificidades.

Além disso, principalmente com foco nas informações apresentadas por IB-PE2, concordamos com Hermida e Bonfim (2006, p. 179-180):

A educação, mais do que nunca, tem se tornado um produto de mercado como qualquer outro e, ainda pior, muitas vezes sem a qualidade necessária [...] é preciso reconhecer que a EAD apresenta algumas possibilidades de inclusão educacional, mas faz-se necessário que o processo de credenciamento de instituições para implantação projetos de EAD sejam rigorosamente avaliados. O elevado número de cursos de EAD, especialmente para cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu, evidencia um aprofundamento [...] do processo de mercantilização da Educação Superior e o consequente afastamento do papel do Estado na implementação das políticas públicas que realmente venham a atender a demanda de democratização do conhecimento.

Diante disso, resta evidente a necessidade de rever as normas instituídas para os cursos de formação docente no Brasil, de forma a diminuir a distância existente entre as práticas de cada instituição, principalmente entre público

e privado, e combater a precarização da formação docente observada no discurso dos entrevistados.

Neste sentido, analisando a Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024 (Brasil, 2024c), e confrontando com a realidade apresentada aqui, podemos dizer que o MEC está buscando meios de resolver a questão, pois esta portaria estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e novo marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância (EaD).

Além disso, a referida portaria suspende a criação de novos cursos de graduação nesta modalidade, não vinculados aos cursos de instituições públicas do Sistema Federal de Ensino vinculados a políticas ou a programas governamentais. A portaria também suspende o aumento de vagas em cursos de graduação EaD e a criação de polos nessa modalidade por instituições do Sistema Federal de Ensino, inclusive por universidades e centros universitários, até 10 de março de 2025 (Brasil, 2024b).

Sabemos que a realidade apresentada envolve diversos fatores, muitos deles bem questionáveis. Apesar disso, entendemos que o primeiro passo foi dado pelo Governo Federal e esperamos que os passos seguintes orientem caminhos mais promissores, principalmente para a formação docente no Brasil.

Em se tratando de universidade, os profissionais de Ibitirama, assim como os de Guaçuí, fizeram algumas ponderações muito importantes. Eles acreditam que a UFES poderia proporcionar formações, oficinas, troca de experiência e, principalmente, ofertar/ampliar a oferta de vagas em programas de mestrado para esses profissionais. Além disso, os participantes da pesquisa sentem falta de retorno referente aos resultados das pesquisas e/ou de pesquisas voltadas ao contexto, principalmente da Educação Especial da região. De forma resumida, sentem falta de mais parceria com a Universidade.

Sobre o distanciamento entre as redes municipais e a universidade, de acordo com Gatti (2021), a universidade tem pouco esforço para se aproximar e, consequentemente, o diálogo nem sempre é possível, uma vez que, de acordo com a autora, as instituições que produzem conhecimento têm pouca iniciativa de se aproximar das realidades.

A respeito da parceria entre universidade e escola, entendemos que esta deve ser uma construção coletiva, fundamentada no respeito e na abertura para

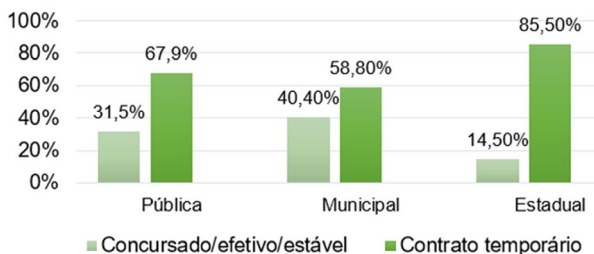
o diálogo. Não há um guia para fazer isso acontecer, ela é construída ao longo do processo. No entanto, Nóvoa (2013, p. 206) esclarece:

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Todavia, conforme fizemos no capítulo anterior, que a formação docente é influenciada por diversos fatores, que vão muito além das universidades e da organização dos cursos de formação. As condições de trabalho e o incentivo salarial, estão entre os principais fatores de motivação e/ou de desmotivação para a busca de formação e qualificação profissional. Assim, como fizemos para o município de Guaçuí, fomos em busca de informações referentes a essas questões.

No que diz respeito à vinculação, 58,8% dos docentes que atuavam na rede pública municipal do município de Ibitirama, no ano de 2023, foram vinculados por contrato temporário. Considerando toda a rede pública, 67,9% dos docentes são contratados. O Gráfico 17, extraído dos painéis do censo escolar, apresenta essa realidade.

Gráfico 17 – Percentual de docentes por forma de contratação segundo a rede de ensino – educação básica – Ibitirama – 2023



Fonte: adaptado de Inep (2024).

Analisando o Gráfico 17, conforme também constatamos a nível estadual e no município de Guaçuí, em todas as esferas administrativas públicas, no município de Ibitirama, a maior parte dos docentes é vinculada por contratos temporários. Conforme discutimos nos capítulos anteriores, esta constatação favorece a precarização do trabalho docente, principalmente em razão das descontinuidades. Em razão disso, fomos em busca de informações sobre concursos públicos no município de Ibitirama.

Recentemente, o município ofertou um concurso público, mediante o edital nº 1/2020, retificado em 29 de agosto de 2023.⁴⁴ Nesse concurso, o município destinou vagas para quase todos os cargos da administração pública, inclusive muitos deles já tomaram posse. Apesar disso, mesmo diante da organização de um concurso e 58,8% de docentes contratados, o município não ofertou vagas, no concurso, para o magistério. Convém mencionar que o último concurso público realizado no município com vagas para o magistério aconteceu por meio do edital nº 1/2006, ou seja, a quase duas décadas.

Essas constatações, para Saviani (2008) destacam a necessidade de identificar a diferença entre escola e política e a influência que uma exerce sobre a outra. Para ele “as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca” (Saviani, 2008, p. 92-93). Nesse sentido, é preciso questionar a autonomia da educação mediante a subordinação política e como esta subordinação tem interferido na qualidade da educação.

Para compreender melhor estas interferências, diante da ausência de concursos públicos e tendo em vista que os dados do Censo apenas apresentavam essas informações referentes ao ano de 2020, procuramos os últimos editais para a contratação desses profissionais e outros documentos para buscar informações sobre a remuneração e a carga horária dos professores do município de Guaçuí, bem como os critérios para a contratação de professores e Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar.

Assim, partimos da análise do Edital nº 5/2023⁴⁵ – Processo seletivo simplificado de contratação temporária de professores – cadastro reserva para as

44 O edital pode ser consultado por meio do link: <https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/227/concursos/28/anexos/SmSeOha3NrXcL6kEV9MHYZNaR5MKemxidbJTL7ST.pdf>.

45 Para mais informações sobre o edital, acesse o link a seguir: <https://edu04.cloud.el.com.br/es-ibitirama-pm-processo-seletivo/paginas/candidato/>.

unidades de ensino da rede municipal de Ibitirama. O artigo 9 do referido edital apresenta a remuneração conforme o nível de escolaridade para a carga horária de 25h semanais. Para o professor MAP-EE (professor de Educação Especial), o parágrafo único do referido artigo orienta que a remuneração será de acordo com o nível na documentação apresentada.

Parágrafo único: A remuneração do Professor MAP-EE será de acordo com o nível na documentação apresentada.⁴⁶

CARGO	NÍVEL	REMUNERAÇÃO (CH 25h)
PROFESSOR MaPA	I	R\$ 1.715,65
	II	R\$ 1.852,90
	III	R\$ 2.001,13
	IV	R\$ 2.161,22
	V	R\$ 2.334,12
	VI	R\$ 2.520,85

Vemos que o município adota um padrão de 8% de diferença entre os níveis de escolarização, padrão este considerado, inclusive, para aqueles que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. Esta realidade pode ser uma das razões pela qual até o ano de 2023, apesar de quase todos os profissionais da educação municipal possuírem pós-graduação *lato sensu*, o município não possuía nenhum profissional do magistério com formação *stricto sensu*. A este respeito, como assevera Saviani (2009), as condições de trabalho e incentivos advindos dele, são fatores que interverem na busca por melhores cursos de formação docente, pois melhores salários, atraem profissionais mais qualificados e/ou induzem os profissionais a buscarem melhores qualificações.

Apesar disso, de acordo com o anexo II do Edital nº 5/2023, para atuar na Educação Especial do município, é necessário qualquer Licenciatura acrescida de curso de Especialização na área de AEE ou Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Educação Especial Inclusiva (Ibitirama, 2022).

Esta constatação representa um ponto favorável da gestão municipal, ao reconhecer a necessidade de formação adequada para os professores de Educação

⁴⁶ Revisemos o quadro por questões de resolução de imagem. Mas a configuração e informações se mantêm fiéis ao disposto no Edital nº 5/2023.

Especial. Diante dessa constatação, por meio do diálogo com os entrevistados, buscamos identificar o contexto de influência que envolve a ação docente no município de Ibitirama, principalmente voltado à Educação Especial.

Considerando a existência da Lei nº 3/2022 (Ibitirama, 2022), discutida na unidade anterior, iniciamos pela busca de informações sobre a atuação dos professores de Educação Especial e sobre o coordenador de Educação Especial, mencionados na Lei.

Nesta busca, um fator que nos chamou muita atenção, foi que mesmo existindo a lei, no período de entrevista (agosto de 2023), o município não tinha nenhum representante ocupando o cargo de Coordenador de Educação Especial e, dispunha de, apenas, três professoras de Educação Especial.

A este respeito, ainda é importante destacar que, apesar de o município informar que segue as diretrizes da Educação Especial da SEDU, este número de profissionais não está de acordo com o que sugere as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, também já apresentadas neste trabalho (Figura 18), tampouco atende à realidade do município. Conforme as informações obtidas, isso ocorre pois apesar da obrigação de cumprir determinadas legislações, como, por exemplo a que implantou o núcleo de educação especial, o comprometimento da autonomia/gestão orçamentária, impede o cumprimento das ações.

Diante dessa constatação, fomos em busca de dados que pudessem fornecer indícios sobre o planejamento orçamentário do município, principalmente voltado a Educação Especial. Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio do portal da transparência do município.

O Plano Plurianual (PPA) 2022-2025 do município de Ibitirama foi regulamentado pela Lei nº 990, de 30 de novembro de 2021. Entretanto, sofreu alterações através da Lei nº 1007, de 29 de dezembro de 2022, que dispõe sobre alteração de anexos do Plano Plurianual do quadriênio 2022-2025. No site, o município disponibilizou a Lei,⁴⁷ mas não disponibilizou o anexo com o detalhamento das alterações feitas. Para ter acesso ao referido anexo, solicitamos diretamente a administração municipal informando a constatação da ausência. Cumpre mencionar que a admi-

47 A Lei pode ser acessada por meio do link a seguir: <https://s3.amazonaws.com/el.com.br/portal/uploads/1885/arquivos/A4CDC34A8B6EE7C1C954270DB44CF813.pdf>.

nistração nos forneceu os dados, entretanto, até a data de elaboração deste texto, não atualizou a informação no site.

Ciente dessas informações, partimos para a análise do referido documento. O Quadro 8 apresenta os programas e as ações referentes à Secretaria Municipal de Educação do Município de Ibitirama.

Quadro 8 – Programas e ações referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ibitirama – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025, conforme a Lei nº 1007/2022⁴⁸ (continua)

Programa e ações	2022	2023	2024	2025	Total
0008 - Programa de desenvolvimento de ensino - 07001.12.122					
Manutenção das atividades da Secretaria de Educação	990.441,00	1.001.180,00	1.100.000,00	1.200.000,00	4.291.621,00
Manutenção dos Conselhos das Escolas Municipais	6.500,00	6.500,00	6.500,00	6.500,00	26.000,00
Treinamento e Capacitação de Servidores da Educação	500,00	500,00	500,00	500,00	2.000,00
0008 - Programa de desenvolvimento de ensino - 07001.12.136					
Manutenção e regência das atividades do Ensino Fundamental	2.169.600,00	8.760.760,00	8.686.050,00	8.499.650,00	28.116.060,00
Manutenção das atividades do Ensino Fundamental – FUNDEB – 60%	5.905.700,00	0,00	0,00	0,00	5.905.700,00

48 Os valores não foram corrigidos. Mantivemos conforme foram apresentados no anexo da Lei.

Quadro 8 – Programas e ações referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ibitirama – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025, conforme a Lei nº 1007/2022 (continua)

Administração e Regência do Transporte escolar – Ensino Fundamental	1.680.500,00	2.654.050,00	2.700.000,00	2.750.000,00	9.784.550,00
Manutenção do Centro de Pesquisa e Capacitação de Recursos Humanos	400,00	0,00	0,00	0,00	400,00
Administração da Dívida e demais obrigações da Educação	300,00	0,00	0,00	0,00	300,00
Manutenção da Merenda Escolar – Ensino Fundamental	435.300,00	300.000,00	300.000,00	300.000,00	1.335.200,00
Expansão e melhoria da Rede Física do ensino Fundamental	2.600,00	2.600,00	2.600,00	2.600,00	10.400,00
Manutenção e regência das atividades da Educação Infantil	93.600,00	0,00	0,00	0,00	93.600,00
Manutenção e regência da educação infantil - pré-escola ⁴⁹	0,00	1.611.900,00	1.650.000,00	1.700.000,00	4.961.900,00
Manutenção e regência da educação infantil - creche	0,00	1.262.900,00	1.300.000,00	1.350.000,00	3.912.900,00

49 O detalhamento destacado de laranja, aparece na Lei nº 1007/2022, contudo não estava presente na Lei nº 99/2021.

Quadro 8 – Programas e ações referentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ibitirama – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025, conforme a Lei nº 1007/2022 (conclusão)

Expansão e melhoria da Rede Física da Educação Infantil.	21.400,00	7.400,00	7.400,00	7.400,00	43.600,00
Administração e Regência da Educação Infantil – FUNDEB 60%	1.240.600,00	0,00	0,00	0,00	1.240.600,00
Administração e Regência do Transporte escolar – Educação Infantil	1.685.300,00	2.132.700,00	2.200.000,00	2.300.000,00	8.318.000,00
Manutenção da Merenda Escolar – Educação Infantil	300,00	300.000,00	300.000,00	300.000,00	900.300,00
Manutenção das atividades da Educação de Jovens e Adultos	400,00	400,00	400,00	400,00	1.600,00
Estruturação e melhoria do Ensino Fundamental – FUNPAES	4.000,00	4.000,00	4.000,00	4.000,00	16.000,00
Estruturação e melhoria da Educação Infantil – FUNPAES	2.000,00	2.000,00	2.000,00	2.000,00	8.000,00

Fonte: elaborado pela autora, conforme anexo II da Lei nº 1007/2022 do município de Ibitirama.

Ao analisar o Quadro 8 não identificamos nenhum programa ou ação voltado à Educação Especial. Além disso, as ações foram apresentadas de forma muito generalista, o que não permite compreender, de fato, onde e como estes recursos deveriam ser aplicados.

Cabe destacar, assim como evidenciamos no município de Guaçuí, que não analisamos as minúcias referentes à aplicação de recursos, pois dependeríamos de um tempo maior para a pesquisa de forma a analisar, também, as Leis de Diretrizes LDOs e LOAs, de cada um dos anos referentes ao PPA.

No entanto, considerando o PPA, concordamos com Tibyriçá (2019, p. 146) ao mencionar a necessidade de adoção de mecanismos claros e detalhados relativos aos procedimentos “de identificação, avaliação e concessão de medidas de apoio necessários para eliminar barreiras de comunicação, informação, tecnológicas, arquitetônicas, urbanísticas e nos transportes”.

Outro ponto que nos chamou atenção foi com relação a duas ações: “Treinamento e Capacitação de Servidores da Educação” e “Manutenção do Centro de Pesquisa e Capacitação de Recursos Humanos”. Quanto à primeira, PPA previu apenas, R\$500,00 reais para esta finalidade. Em relação à segunda, o PPA previu uma destinação de recursos para o ano de 2022, mas não houve previsão para os anos seguintes.

A este respeito, para Garcia (2016, p. 13), “as políticas educacionais no Brasil vêm sendo alvo de um conjunto de redefinições que atingem desde a organização escolar via novos mecanismos de gestão, até a formação de professores”. Na visão de Lopes (2020, p. 108):

Nem todas as dificuldades, na busca pela inclusão do estudante com autismo podem ser sanadas, mas, através da formação inicial e continuada dos profissionais da educação de maneira mais aprofundada é possível almejar e buscar alternativas mais eficientes para que realmente haja ações mais objetivas nos processos que envolvam o ensino aprendizagem do estudante com o transtorno do espectro autista, pois uma formação superficial nos estudos de inclusão pouco contribui para o trabalho do corpo docente e menos ainda para a efetivação da inclusão do estudante com autismo.

Além disso, Minayo (2008) afirma que a pesquisa articula pensamento e ação, uma vez que parte de uma construção teórica do objeto presente na realidade, que é realizada através do pensamento. Dessa forma, dada sua natureza investigativa e reflexiva, a pesquisa, é considerada uma ferramenta indispensável para um processo de formação que se baseie na busca de uma aproximação entre a realidade e na criticidade do sujeito. No mesmo sentido, para Glat e Pletsch (2012, p. 105):

A efetivação em larga escala do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais demanda que se combatam os problemas educacionais em nível macro que levam ao fracasso escolar e à

deterioração da qualidade do ensino para todos os alunos. Sem maiores investimentos no sistema educacional brasileiro que proporcionem condições de ensino aprendizagem mais adequadas, incluir alunos com deficiências ou outras condições atípicas no atual contexto de precariedade pode significar tão somente a manutenção da exclusão em novas bases.

Por esta razão, de acordo com Gatti (2001), é preciso uma mudança nas estruturas institucionais, pensando no potencial didático da pesquisa e na necessidade de proporcionar uma aproximação com o campo prático, acreditamos que a pesquisa é uma atividade investigativa, capaz de promover a atitude investigativa, fundamentada em um modelo de formação que se baseie na investigação. Neste sentido, visando uma compreensão sobre a estrutura educacional, buscamos, junto aos entrevistados, identificar suas principais dificuldades e, a seguir, elencamos as principais dificuldades mencionadas pelos professores:

- **Ausência de Salas de Recursos Multifuncionais;**
- **Número insuficiente de professores de Educação Especial;**
- **Número insuficiente de profissionais de apoio;**
- **Profissionais de apoio despreparados e fragilidades nos critérios de seleção;**
- **Desvios de função e incompatibilidade de horários;**
- **Despreparo dos pedagogos quanto a Educação Especial e ausência de profissional referência da Secretaria de Educação.**

Os pontos destacados acima transparecem um contexto com diversos aspectos que trazem muita preocupação. O primeiro deles é quanto ao cumprimento da lei. O segundo, que é consequência do primeiro, é quanto à qualidade da Educação oferecida, a função de cada profissional e as condições de trabalho e sobrecarga que o professor tem vivenciado.

Analisando os depoimentos acima, afirmamos que eles vão ao encontro às constatações de Tibyriçá (2019, p. 146). Para a pesquisadora, “ainda que possa haver uma política pública específica, falta uma força cogente para que as transformações necessárias possam se realizar, ficando dependente da força de vontade e disposição dos gestores”.

A este respeito, chamamos atenção para a consequências que tal contexto podem trazer para o desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky (1935/2010, p. 683):

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Nesse sentido, a realidade apresentada precisa ser analisada sob a ótica política que influencia a escola e que determina os aspectos de aprendizagem. Assim, um novo questionamento é proposto: que influências o contexto apresentado pelos participantes da pesquisa, de ausência de tempo para planejamento, de salas superlotadas, de ausência de espaços adequados, de ausência de profissionais qualificados tem exercido nos estudantes?

Acreditamos que a prática educativa da escola possui um sentido político em si. Os entrevistados evidenciam falhas que vão desde o número de profissionais PAIE, perpassa aspectos de formação e culmina nos critérios de contratação. De acordo com os entrevistados, o número de profissionais é inferior a necessidade e muitos PAIE que exercem esta função, não possuem as habilidades básicas para este exercício. Depreende-se das falas dos entrevistados que isso se deva a fragilidades nos processos de contratação.

Para tentar compreender como se dá a contratação desses profissionais, fomos em busca dos editais de contratação e tivemos acesso ao Edital nº 1/2022⁵⁰ (processo seletivo simplificado para suprimimento de vagas em regime de designação temporária de excepcional interesse público) e a Lei Complementar nº 22/2019,⁵¹ que instituiu o novo plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores do município de Ibitirama/ES.

50 O edital mencionado, pode ser consultado por meio do link a seguir: https://www.ibitirama.es.gov.br/abrir_arquivo.aspx/EditalProcessoSeletivo012022ESTRUTURAADMINISTRATIVA1pdf?cdLocal=2&arquivo={5A329D66-AAF7-4756-B957-A4244B05D986}.pdf#search=edital%2001/2022.

51 A Lei pode ser consultada por meio do link a seguir: https://www.ibitirama.es.gov.br/arquivo/legislacao/lei-complementar_22_2019.

Analisando o anexo II do Edital nº 1/2022, constatamos que o único pré-requisito solicitado é Ensino Fundamental completo. O edital ainda esclarece, no item 1.1, que está fundamentado, dentre outras legislações, na Lei nº 31/2021, que modificou a Lei nº 22/2019. Assim, analisamos as duas Leis e constatamos que as modificações advindas da Lei nº 31/2021, não envolveram o cargo de cuidador. Assim sendo, orientamos nossa análise pela Lei nº 22/2019.

O termo cuidador, aparece cinco vezes na Lei nº 22/2019, integrando os anexos I (descrição), IV (situação), V (Carreira e padrão) e VI (descrição de cargos). Conforme essas informações, o cargo de cuidador integra Carreira I. Conforme o anexo V, o cargo não exige experiência anterior comprovada e como requisito para provimento no cargo, é exigido o ensino Fundamental (Ibitirama, 2019).

Após analisar o edital e a Lei, concordamos com os entrevistados quanto às fragilidades na contratação dos PAIEs (cuidadores). Em nenhum momento esses dispositivos solicitam experiência e/ou conhecimentos mínimos para o exercício da função. A este respeito, Mantoan (2015, p. 28) destaca que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. De acordo com Saviani (2012, p. 65), “É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”. Para Freire, Brito e Silva (2019, p. 17):

É necessário ações e práticas dinâmicas, além de iniciativas da própria escola para que as situações de ensino/aprendizagem ganhem forma significativa. Desenvolver planejamentos e momentos para ouvir cuidadores e professores é uma boa estratégia, pois a funcionários gestão também faz parte da educação inclusiva, e se essa não der ênfase ao seu desenvolvimento pode correr o risco de excluir ao invés de incluir com respeito a toda diversidade que a escola acolhe.

Portanto, entendemos a necessidade de o município rever os moldes de contratação, fazendo uma equiparação entre o número de funcionários e a necessidade dos estudantes. Além disso, é preciso que as atribuições desses funcionários estejam bem definidas e, mais que isso, que aqueles que assumam essa função possuam as habilidades necessárias para o exercício do cargo e para contribuir de forma efetiva com o processo educativo dos estudantes com deficiência.

Outro ponto apresentado pelos entrevistados diz respeito às parcerias com instituições filantrópicas, como a APAE. No entanto, sobre esta parceria, constatamos uma situação similar a observada no município de Guaçuí. Os professores participantes da pesquisa, alegaram a falta de parceria. Segundo os profissionais, as visitas da instituição ficam restritas a uma, ou no máximo duas, visitas anuais. Os profissionais destacam que a falta de interação para planejamentos e direcionamentos das atividades prejudica os estudantes, devido à ausência de trabalho colaborativo entre a instituição e os professores do ensino comum.

A este respeito, Adrião (2018) faz algumas críticas quanto a parceria entre as Secretarias de Estado da Educação e as APAEs. Na visão da pesquisadora, esta ação privatiza a gestão da educação, pois a política educativa do sistema público de ensino é delegada e subordina-se as decisões das instituições privadas filantrópicas.

Neste sentido, fomos em busca dos termos de cooperação para compreender melhor o processo. Nesta busca, identificamos que a instituição possui parceria com o governo do estado, através do Termo de fomento nº SETADES/062/2023⁵² e o termo de colaboração nº 2/2022, processo nº 6663 e 6417/202, com o município de Ibitirama, que envolve o fundo municipal de ação social. Não tivemos acesso ao termo de colaboração com a secretaria de educação.

Assim, ao examinar as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, sobre a falta de colaboração, acreditamos ser importante rever os moldes desta parceria a fim de considerar os benefícios que o AEE oferece quando é desenvolvido na mesma escola e/ou reformular as ações de forma a, realmente, desenvolver um trabalho colaborativo, que atenda aos interesses dos principais envolvidos: os estudantes e seu direito de aprender com qualidade.

Diante de todo o exposto, buscamos junto a todos os participantes da pesquisa, conhecer as principais dificuldades e/ou fragilidades do município, principalmente relativas a Educação Especial. Abaixo estão os principais pontos elencados:

- Falta e/ou escassez de projetos para captação de recursos;
- Ausência e/ou limitação da secretaria de Educação com a gestão financeira;
- Fragilidades na formação dos profissionais;

52 O termo pode ser acessado por meio do link a seguir: <https://setades.es.gov.br/Media/Seadh/Fomento%20e%20Colabora%C3%A7%C3%A3o/TFO45.2021%20-%20APAE%20-IBITIRAMA.pdf>.

- Ausência e/ou número insuficiente de recursos pedagógicos;
- Ausência de salas de Recursos Multifuncionais;
- Necessidade de melhoria nos aspectos de acessibilidade;
- Necessidade de melhorias nos critérios dos processos seletivos de profissionais.

Avaliando os relatos dos participantes, percebemos que alguns apresentam dificuldades relativas a questões relativas a aspectos atitudinais e de formação profissional. No entanto, está clara que a principal dificuldade do município, na opinião dos entrevistados, decorre da falta de recursos financeiros, que tem comprometido desde a estrutura da escola, com a ausência de SRM, por exemplo, até a prática docente. Pautando-nos em Garcia (2019, p. 19), “podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante está matriculado, frequenta o ensino regular, mas não dispõe de atendimento adequado”.

Diante dessa constatação, “dado o empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, essa proposta se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação” (Saviani, 1999, p. 130). Entretanto, é necessário contrapor esta racionalidade presente no contexto atual e fazer uso adequado dos recursos reconhecendo o valor social da educação.

A este respeito, conforme França e Prieto (2021), acreditamos que uma educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino está relacionada ao aumento do investimento público, à gestão democrática da educação, ao controle social e à definição do regime de colaboração entre os entes federados.

Apesar disso, do mesmo modo que Tiradentes (2020), mesmo encontrando nas falas dos entrevistados enormes desafios, também constatamos fatores preponderantes para o sucesso de toda a inclusão escolar, que envolvem a ansia por melhorias e a coragem. Coragem de questionar, de fazer e de refazer. Acreditamos que ao questionar, apostar e desejar, esses profissionais tornam-se capazes de contribuir para alterar a história acadêmica e a vida dos alunos.

A este respeito, a criação do Núcleo de Educação Especial é considerada uma grande conquista. A expectativa é que a secretaria de educação mantenha o núcleo ativo e preencha as vagas, evitando o abandono de projetos como tem acontecido.

No entanto, em relação ao investimento, apesar de haver uma mudança de percepção, ainda há muito a ser feito. É necessário um olhar humano e investimento em recursos para oferecer uma educação de qualidade e digna. A experiência de uma profissional, que precisava improvisar para a higiene de uma aluna com deficiência física, ilustra a falta de recursos básicos, como um banheiro adequado. A inclusão escolar necessita de espaços acessíveis às necessidades individuais dos estudantes, inclusive no que diz respeito à alimentação, garantindo a humanidade e investimento adequado por parte do poder público.

Deste modo, a Educação Especial no município ainda carece de atenção. É necessário investimentos mínimos em estrutura e recursos. As reformas são lentas, e faltam materiais básicos. As salas de aula estão superlotadas, ultrapassando a capacidade ideal. Há cortes em áreas onde os participantes da pesquisa consideram que deveria haver investimentos, e a qualidade do trabalho é comprometida pelas precárias condições.

Educação de qualidade requer investimentos adequados, evitando cortes de professores e superlotação de turmas, além da valorização da humanidade no trato com os estudantes. É necessário maior interesse da administração em atender as necessidades desses alunos, disponibilizando recursos e profissionais engajados. O trabalho deve ser pautado não apenas no aspecto financeiro, mas no compromisso com a aprendizagem e a socialização. A formação e a informação para as famílias também são essenciais para o entendimento da crescente demanda da educação especial e a importância do carinho e do amor no cuidado com essas crianças.

Deste modo, analisando as informações obtidas, observamos que o município de Ibitirama possui muitos pontos relativos a políticas e Educação Especial que precisam ser revistos. Eles vão desde aspectos atitudinais até a planejamento orçamentários e financeiro. No entanto, de forma nenhuma poderíamos deixar de destacar que alguns avanços já foram conquistados e, principalmente, que, o município possui o desejo de melhorar.

Este desejo vai ao encontro aos pressupostos de Vygotsky sobre o papel da Educação. Afinal, para ele: “educar significa organizar a vida” (Vigotski, 2003, p. 220), ou seja, é preciso organizar a vida da escola, através de planejamentos e práticas que convertam a escola em um ambiente onde todos tenham suas singularidades respeitadas.

Sobre esta organização, Prieto (2015), em entrevista concedida para a Revista Olh@res, fez um apontamento bem propício ao contexto atual do município. Para ela, os estados e municípios brasileiros têm a responsabilidade de elaborar, rever e aprimorar os seus planos de educação, o que pode resultar na inclusão de objetivos e metas com o intuito de ampliar os direitos dessas pessoas e promover sua inclusão social e escolar.

Para colocar em prática as ações descritas por Prieto (2015), Saviani (1999) faz algumas sugestões. Para ele é preciso ajustar a Lei Orgânica do Município à nova situação, aprovando, se necessário, projetos de Lei na Câmara, organizando e/ou reorganizando os conselhos municipais de educação, elaborando, cuidadosamente, o novo plano municipal de Educação, diagnosticando as necessidades, explicitando diretrizes e justificando as opções adotadas e prioridades assumidas.

Ainda com relação a legislação, tivemos muita dificuldade de encontrar determinados textos legais. Alguns não tivemos acesso. Todavia, mesmo aqueles que foram disponibilizados nas páginas da prefeitura e da Câmara do município são disponibilizados de forma digital, alguns, com resolução ruim, o que dificulta o acesso e conhecimento de atualizações que possam ter ocorrido ao longo do tempo. Neste sentido, sugerimos adotar o padrão nacional, que já é adotado na maioria dos estados e municípios brasileiros, no qual as atualizações das leis são descritas e podem ser acessadas na própria Lei.

Observamos, também, que a forma com que estes dispositivos legais são disponibilizados dificulta e, em muitos casos, não permite a acessibilidade por meio de audiodescrições. Isso ocorre em razão da digitalização, da resolução e das fontes utilizadas. Deixamos como sugestão evitar a utilização de fontes com serifa nestes documentos públicos. A utilização de Arial ou Verdana seria o ideal, tendo em vista que favorecem a leitura de pessoas com baixa visão.

Além disso, conforme Saviani (1999), as ações, principalmente voltadas à questão financeira e orçamentária, devem ser claras e detalhadas e serem definidas através de cronograma de metas e etapas a serem vencidas, ao longo do tempo de vigência do plano, atribuídas para cada setor, conforme sua função e o seu nível de qualificação e que sejam de fácil acesso, pelas razões já descritas.

Apesar de tudo isso, também encontramos ações positivas no município voltadas a Educação Especial, como a Lei Complementar nº 43/2022, que alterou a Lei nº 264/97 e criou o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva na Secretaria de Educação do Município e o cargo de Professor de Educação Especial no município.

Conforme Glat e Pletsch (2012), acreditamos que a inclusão de alunos com deficiência requer que sejam enfrentados os problemas educacionais em nível macro, que levam ao fracasso escolar e à deterioração da qualidade do ensino para todos, sem mais investimentos no sistema educacional brasileiro, que proporcionem melhores condições de ensino e aprendizagem. Incluir alunos com deficiências ou outras condições atípicas no atual contexto de dificuldades pode significar apenas a manutenção da exclusão em novas bases.

Ílúna: Terra do café

Figura 40 – Ílúna, terra do café



Fonte: Portal Férias (2024).

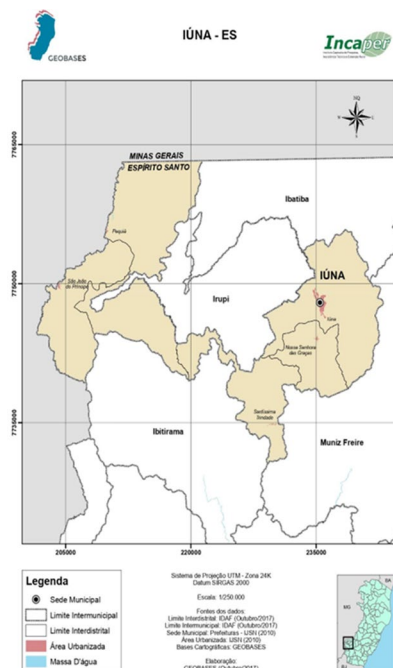
7.1 Iúna: conhecendo os fios das políticas públicas

A cidade de Iúna, ou como os iunenses preferem chamar, a Terra do Café, fica localizada na região Sul do estado do Espírito Santo, microrregião do Caparaó Capixaba. Fica aproximadamente a 184 quilômetros da capital Vitória pela BR-262.

Conforme Sampaio (1901), Tibiriçá (1984), Masucci (1978), Tastevin (1922), os itens lexicais do *tupi* *y + una* compõem o topônimo aglutinante Iúna, que significa rio pardo ou rio preto. Esta versão encontra sentido na pesquisa de Dallapiccola e Miranda (2023), pois conforme os autores, Iúna é um Hidrotopônimo, ou seja, um topônimo relativo a acidente hidrográfico.

A divisão territorial atual, do município é datada de 2017. Conforme ela, o município é constituído de cinco distritos: Iúna, Nossa Senhora das Graças, Pequió, Santíssima Trindade e São João do Príncipe. O município possui uma área de 460,586 km² e faz fronteira com os municípios de Ibatiba, Irupi, Ibitirama e Muniz Freire (Espírito Santo, 2023).

Figura 23 – Mapa geopolítico de Iúna/ES



Fonte: Adaptado de Espírito Santo (2023).

De acordo com dados do Censo 2022 do IBGE (2023c), o município possui uma população de 28.590 pessoas. O município possui uma densidade demográfica de 62,07 habitantes por quilômetro quadrado. Conforme o censo (2010) o município possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, de 97,4%. O IDEB do município em 2021, foi 5,8 para os anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) e 5,6 para os anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021].

Conforme informações disponíveis no site da Prefeitura do Município, antigamente Iúna era conhecido como Villa de Rio Pardo. Inicialmente, a região era habitada por índios “puris” e “botocudos” e foi desbravada a partir de 1814, quando construíram a Estrada Real São Pedro de Alcântara, por determinação do Comandante Francisco Alberto Rubim, então Governador da Capitania do Espírito Santo (Iúna, 2023).

A inauguração do Quartel do Rio Pardo, em 24/10/1815, pelo Coronel Ignácio Pereira Duarte Carneiro, deu início a colonização e repovoamento⁵³ do local, pois existiam muitos índios puris espalhados pelo território, principalmente na região de São João do Príncipe. Assim, conforme o histórico, por meio de quartéis que foram estabelecidos para manutenção da estrada real e segurança aos seus transeuntes. A distância entre os quartéis era de 3 léguas (aproximadamente 21 km) (Iúna, 2023).

Por esta razão, em 23/04/1825, foi criado o Aldeamento Imperial do Rio Pardo, sendo nomeado seu primeiro diretor o alferes Joaquim Antônio Rodrigues Justo. Em 1845 foi inaugurada a primeira capela e o primeiro cemitério, dedicados a São Pedro de Alcântara, construídos pelos índios puris liderados pelo missionário italiano frei Paulo de Casanova, da ordem dos capuchinhos. O maior incentivador dessas primeiras obras foi o 1º Barão de Itapemirim (Joaquim Marcelino da Silva Lima) (Iúna, 2023).

Deste período em diante, o território banhado pelo Rio Pardo e seus afluentes, foi lentamente colonizado, principalmente por fazendeiros que deixavam a Província de Minas Gerais e se aventuravam pela Estrada Real São Pedro de Alcântara. Dentre as famílias que chegaram nesse período, podemos citar: Ferreira Valle, Ferreira da Costa (Laje), Mariano Pereira (Osório Pereira), Castro, Silveira, Almeida, Ribeiro de Almeida, Justo, Leite, Machado, Florindo de Freitas, Toledo, Ferreira de Amorim (Tebas),

53 Apesar de o histórico indicar povoamento, entendemos e respeitamos a presença indígena. Assim, se eles já habitavam o local, este espaço já era povoado.

Nunes de Oliveira, Moraes, Teixeira, Amorim, Oliveira, Goulart de Almeida, Trindade, Lima, Barros, Gonçalves, Fonseca, Gomes, Rios, Lima, Monteiro (lúna, 2023).

No dia 02 de outubro de 1855 o alferes José Joaquim Ferreira Valle e sua esposa fizeram a doação do terreno para início do povoado, visando a construção da nova capela e o novo cemitério. Em 1858 Frei Bento di Gênova liderou a construção da Capela de Nossa Senhora da Pureza, que foi elevada à categoria de Matriz em 1859, quando, pela Lei Provincial nº 10 foi criada a Freguesia de São Pedro de Alcântara do Rio Pardo (lúna, 2023).

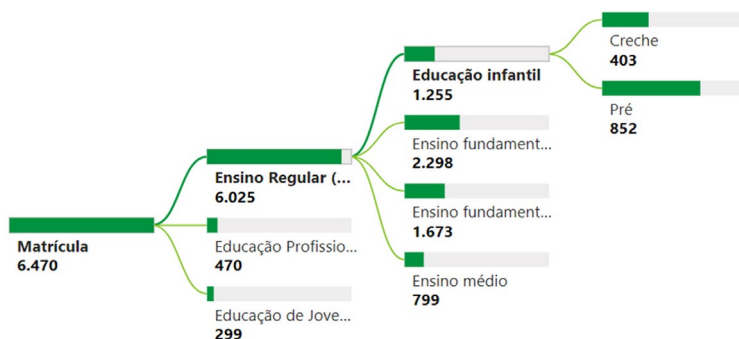
A partir de 1872, começou a imigração italiana e vieram para o município as famílias: D'Amico (Amigo), Scardino (Scardini), Lofiego (Lofêgo), Vivacqua, De Biase, Bevilacqua, Poncio, Crispino (Chrispim), Pagano (Pagani), Flora, Carlomagno (Carlomanho), Ippolitto (Hypolito), La Banca (Labanca), Milione, Martorano, Noia, Celano, Limongi, Fittipaldi, Peluso, Pinto, Conte (Conde), Bazzarella, Tomaz (Tomazzi), Rossi, Saletto, Gallotti (de Casaletto Spartano), Parente, Pividori (Pevidor), Bendia, Bertolini, Furieri, Quarto, Prottes, Cassini, Henriques, Vimercati, Rampin, Marcon, Viotti, Salotto, Sartori, Oggioni, Cosentino, Colleta, Finamore (lúna, 2023).

Entre o final do século XIX e início do século XX, imigraram, em menor número, outros grupos: austríacos (Rein, Cousaquevit, Cousaqueve, Montemor), suíços (Roncen de Ponce, Suíço) francês: (Lamy), inglês (Johnston) alemães (Hubner, Sathler, Emmerich, Eller, Heringer, Von Randow, Raider, Wenzel) espanhóis (Ruiz, Lopez, Salles), e tempos mais tarde famílias libanesas e turcas (Antonio, Mansur, Amar), Trad, Amim, Tanure, Alcure, Chequer, Bou-Habib, Abikahir). E, assim, com toda esta miscigenação é formado o município de lúna (lúna, 2023).

Conforme já mencionado na apresentação dos municípios anteriores, esta pesquisa, tem como foco a Rede Municipal do Município, entretanto, nesta etapa de caracterização, julgamos que seria necessário apresentar os dados totais do município, de forma a comprovar a necessidade de estabelecer/elaborar políticas públicas que atendem este público.

Conforme o censo escolar, no ano de 2023, 6.470 estudantes estavam matriculados na Educação Básica do município de lúna (Inep, 2024). Deste modo, a imagem abaixo, extraída dos painéis "Inep Data", detalha o número de matrículas efetivadas em 2023, incluindo todas as escolas/dependências administrativas do município.

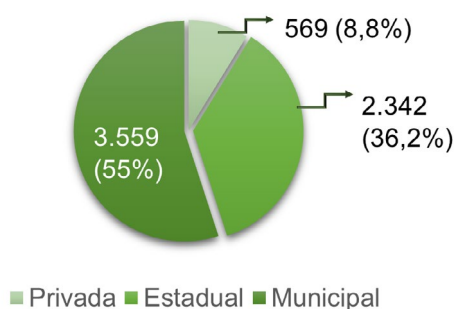
Figura 24 – Infográfico do Número de matrículas por etapa de ensino – Iúna – 2023



Fonte: Inep (2024).

Ao observar a Figura 24, percebemos que a distribuição de matrículas, no município, segue o mesmo padrão observado a nível estadual, e nos municípios de Guaçuí e Ibitirama. Ou seja, quase 60% dos estudantes no município se encontram matriculados no ensino fundamental. Diante dessa realidade, mais que isso, é necessário identificar a participação de cada esfera administrativa na composição desses números. Neste sentido, o Gráfico 18 apresenta a distribuição de matrículas por rede de ensino.

Gráfico 18 – Número de matrículas por rede de ensino – Educação Básica – Iúna – 2023

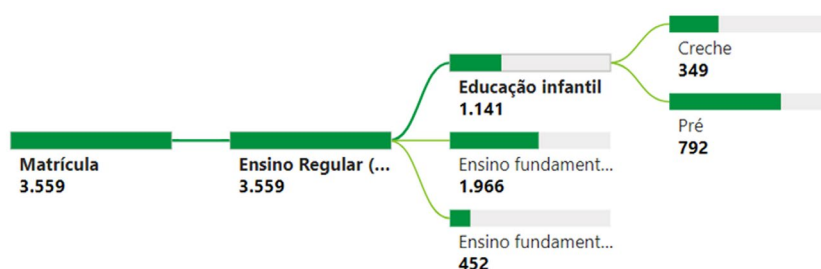


Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Analisando o Gráfico 18, constatamos que mais da metade das matrículas efetivadas na Educação básica do município estão concentradas na rede municipal

de Educação. Enquanto a rede estadual representa pouco mais de 36% e a rede privada, quase 9% das matrículas. Diante dessa realidade e considerando que nosso foco de investigação é a rede municipal de educação, buscamos entender melhor a distribuição dessas matrículas da rede municipal de Educação do município. A Figura 25 detalha esta realidade.

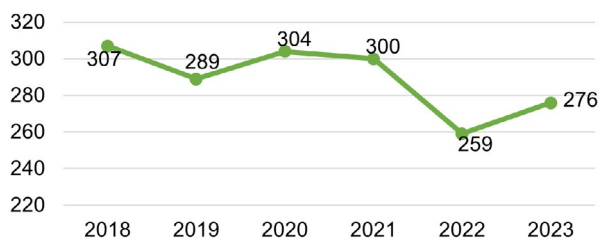
Figura 25 – Infográfico do Número de matrículas na rede municipal de educação, por etapa de ensino – Lúna – 2023



Fonte: Inep (2024).

Conforme o infográfico, constatamos, que na rede municipal de Educação no município de Lúna, prevalece o ensino fundamental séries iniciais, com 1.966 matrículas, seguido da pré escola com 792 matrículas, de um total geral de 3.559. Ciente desses dados, assim como nos municípios anteriores, estreitamos nosso foco para a Educação Especial e para os estudantes com autismo. O Gráfico 19 mostra o aumento das matrículas na Educação Especial no município de Lúna.

Gráfico 19 – Evolução de matrículas na Educação Especial no município de Lúna no período de 2018 a 2023



Fonte: Adaptado de Inep (2024)

Conforme observa-se no Gráfico 19, no ano de 2023, 276 (duzentos e setenta e seis) estudantes de educação especial, estavam matriculados em escolas públicas do município de lúna. Destacamos, ainda, que deste total 167 estudantes estavam matriculados na rede municipal de educação do município.

Apesar de ser um número expressivo, comparado ao número de matrículas, observamos uma queda de aproximadamente 11%, no número de matrículas deste público, quando comparado ao ano de 2018. No Quadro 9 é possível identificar este percentual conforme o tipo de deficiência.

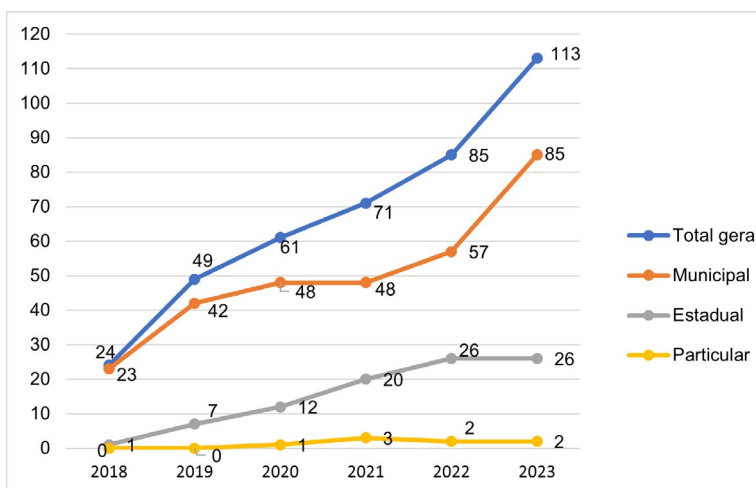
Quadro 9 – Evolução das matrículas na Educação Especial, por tipo de deficiência, no município de lúna, no período de 2018 a 2023 (continua)

Número/percentual de matrículas por tipo de deficiência	Período					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total geral Educação Básica	307	289	304	300	259	276
Deficiência intelectual	74,6%	74,4%	71,4%	68,0%	59,5%	54,7%
Deficiência física	7,2%	11,4%	10,9%	10,3%	11,6%	7,2%
Surdez	1,0%	1,0%	2,0%	1,3%	1,2%	0,7%
Deficiência auditiva	1,3%	0,3%	1,6%	1,0%	0,4%	1,1%
Surdocegueira	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cegueira	0,3%	0,3%	0,0%	0,3%	0,4%	0,7%
Baixa visão	3,6%	3,8%	3,6%	4,3%	3,9%	3,3%
Visão monocular (coletado a partir de 2023)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Deficiência múltipla	4,6%	5,5%	5,9%	5,3%	5,4%	3,3%
Altas habilidades ou superdotação	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%
Transtorno do Espectro autista	7,8%	17,0%	20,1%	23,7%	32,8%	40,9%
Síndrome de Rett (coletado até 2018)	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Síndrome de Asperger (coletado até 2018)	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TDI (coletado até 2018)	10,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Analisando o Quadro 9, cabe destacar que envolvendo todas as escolas e esferas administrativas do município de Iúna, apesar de o número de matrículas da educação ter caído ao longo do tempo, o número de matrículas de estudantes com autismo quase quadruplicou, saltando de 24 matrículas em 2018, para 113 matrículas em 2023. O Gráfico 20 representa este percentual em números exatos, por esfera administrativa.

Gráfico 20 – Evolução no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, no município de Iúna, no período de 2018 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Inep (2024).

Analisando o Gráfico 20, apesar de constatar que o número de matrículas de estudantes com autismo aumentou em todas as esferas administrativas, sem dúvida, a proporção apresentada na rede municipal salta aos olhos, devido ao fato de o número de matrículas ter quase triplicado, saindo de 23 matrículas em 2018 para 85 em 2023.

Diante dos dados apresentados nesta seção, é necessário analisar como o município tem se organizado para atender a este público. Dessa forma, na próxima subseção, discutiremos aspectos voltados à implantação, implantação e manutenção de políticas de Educação e Educação Especial no município de Iúna.

7.2 Iúna: esticando os fios no urdume

Assim como fizemos nos municípios anteriores, para compreender as políticas municipais, começamos procurando informações sobre a criação e implementação de Políticas de Educação voltadas à Educação Especial no município. Para iniciar a investigação, buscamos dados sobre a implantação. Iniciaremos com o Plano Municipal de Educação e o processo de elaboração deste plano. Para isso, buscamos, junto aos entrevistados, informações relativas à participação e elaboração do plano, bem como de pontos considerados nessa política, voltados à Educação Especial. A este respeito, dentre os participantes da pesquisa, apenas uma teve uma pequena participação, assim, fomos em busca do referido documento.

O Plano Municipal de Educação do município de Iúna foi consolidado através da aprovação da Lei nº 2.637 de 28 de agosto de 2017 (Iúna, 2017). Seguindo os critérios de análise adotados nos municípios de Guaçuí e Ibitirama, realizamos uma busca pelos termos “educação especial”, “autismo” e “autista” no referido plano. O termo “Educação Especial” é mencionado três vezes no plano, especificamente nas metas 03, 16 e 20. Os termos “autista” e “autismo” não são mencionados no plano.

Quanto às especificações voltadas a Educação Especial o plano orienta:

Meta 3 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME Iúna.

[...]

Estratégia 3.3⁵⁴– Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial e das escolas do campo.

[...]

Meta 16 – Oportunizar, em nível de pós-graduação, 100% (cem por cento) dos professores da educação

54 No Plano Municipal de Educação de Iúna, as estratégias não foram numeradas. Contudo, para facilitar a identificação, numeramos as estratégias conforme os parágrafos. Assim sendo, a estratégia, numerada como 3. 3 é referente ao terceiro parágrafo na meta 3.

básica, até o último ano de vigência deste PME lúna, e garantir a todos (as) os (a) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino.

[...]

Estratégia 16.2 – Incentivar, durante a vigência deste Plano, os profissionais do magistério, para que, por meio de parcerias promovidas pelas mantenedoras com as instituições de educação superior, frequentem cursos de educação especial, anualmente, a fim de que possam atender, com qualidade, os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusos nas salas regulares.

[...]

Meta 20 – Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir no mínimo, o patamar de 30% do orçamento do município em educação e ou 7% do Produto Interno Bruto até o 5º ano da vigência deste PME lúna, atingir 35% do orçamento do município em educação e ou 10% do Produto Interno Bruto até o final do decênio.

[...]

Estratégia 20.4 – no prazo de dois anos, a contar da implantação deste PME lúna, realizar estudo dos fatores que, no município de lúna, impactam o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), orientando-se pela legislação federal pertinente, como referência para a construção de matriz de padrões mínimos de qualidade para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Especial (lúna, 2017, n.p.).

Conforme o que foi apresentado aqui, similar ao observado no plano do município de Ibitirama, constatamos a ausência de metas e estratégias voltadas aos estudantes com autismo e uma abordagem muito discreta da Educação Especial no Plano Municipal de Educação no município de lúna. Neste sentido concordamos com Prieto (2006, p. 4):

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender alunos público-alvo da educação especial, requerem domínio conceitual sobre inclusão

escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re)definição dos papéis da educação especial e do lócus do atendimento desse alunado.

Confrontando a fala de Prieto (2006) com a realidade observada no plano, é preciso refletir sobre a importância que as esferas municipais têm, ou não, dado à Educação Especial, afinal, “uma política de Educação Especial é parte da política educacional do país e compõe o conjunto de políticas sociais” (Kassar; Lockmann; Rebelo, 2023, p. 227).

Neste sentido, principalmente quanto a ausência de planos, metas e estratégias para os estudantes com autismo, observados nos documentos, os participantes da pesquisa esclareceram que as escolas do município já utilizam uma política de atendimento, mas ela não está formalmente registrada. Conforme os participantes, os documentos são antigos, e as práticas evoluíram ao longo do tempo para atender às necessidades individuais dos alunos.

Os participantes esclarecem que isso ainda não foi feito devido a demandas que eles consideram urgentes e a rotina intensa. Embora o programa seja desejado há muito tempo, ele está apenas começando a se concretizar. A demanda de atendimento em todo o município é muito grande, e o processo de convencimento das pessoas envolvidas é demorado. A revisão dos documentos permitirá formalizar essa política e estabelecer diretrizes internas, uma vez que atualmente a escola segue as diretrizes estaduais, apesar de ser um sistema próprio.

Depreende-se das informações fornecidas pelos participantes da pesquisa que a preocupação com os estudantes com autismo e/ou a educação especial, seja algo que esteja ficando em segundo plano e “caminhando devagar”, por não ser considerado uma ação urgente. Neste sentido, podemos afirmar que “a situação de inclusão do aluno com deficiência na classe comum nem sempre é a que se deseja” (Mazzota; D’Antino, 2011, p. 383). Pois, conforme Mazzotta (2003, p. 13), “a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei”.

A este respeito, conforme Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 567), constatamos que “a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva, após a popularização do paradigma da inclusão”. Entretanto,

também conforme os autores, observamos que as práticas educacionais adotadas têm produzido poucos efeitos na aprendizagem do aluno com autismo.

Especificamente no município de Iúna, os participantes da pesquisa evidenciam que no município a corrida pelo cumprimento de metas, a ausência de diretrizes e outros fatores, tem gerado tensão dos profissionais da Educação e feito com que os estudantes com deficiência fiquem em segundo plano.

Esta constatação com relação as políticas públicas adotadas, com a escassez de informações sobre a educação especial no plano e com a ausência de menção voltada ao autismo, fomos em busca da lei que instituiu o Conselho Municipal de Educação no município, tendo em vista as atribuições legais deste órgão quanto as ações desenvolvidas no município.

No município de Iúna, o Conselho Municipal de Educação, foi instituído pela Lei 2.177/2008 e, ao longo do tempo, sofreu alterações. Dentre elas, através das leis nº 2459/2012, e 2460/2012 e a última alteração foi decorrente da Lei nº 2.629 (Iúna, 2017). Conforme a lei em vigor:

Art. 1º O artigo 5º, inciso I, da Lei Municipal n.º 2.177/2008, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 5º O Conselho Municipal de Educação será composto por 19 (dezenove) membros titulares e igual número de suplentes, nomeados por Decreto Municipal pelo Prefeito Municipal, dentre os quais:”

- I. 06 (seis) representantes, titulares e suplentes, do Quadro Próprio do Pessoal do Magistério, sendo 02 (dois) representantes dos professores da educação infantil (creche e pré-escola), 02 (dois) representantes do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e 01 (um) representante dos técnicos pedagógicos e 01 (um) representante dos diretores de escolas;
- II. 02 (dois) representantes de pais de alunos da rede municipal de ensino;
- III. 01 (um) representante das instituições privadas da educação infantil e ensino fundamental;
- IV. 01 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes;

- V. 01 (um) representante das organizações sociais de interesse público e apoio a educação da criança e adolescentes;
- VI. 01 (um) representante do SINDISPII;
- VII. 02 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, indicados pelo Prefeito Municipal, sendo que, preferencialmente, servidores dos setores de recursos humanos e contabilidade;
- VIII. 01 (um) representante do Conselho Tutelar;
- IX. 01 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas municipais de educação básica;
- X. 02 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública para compor o Conselho Municipal de Educação/Câmara FUNDEB deste Conselho (Iúna, 2017, p. 1).

Observando a estrutura do Conselho municipal de Iúna, constatamos o que também foi observado nos municípios anteriores, identificamos, o que consideramos como fragilidades nas legislações vigentes. A Lei nº 14.644 (Brasil, 2023a) alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Entretanto, não há nenhuma exigência de que os Conselhos sejam compostos por membros representantes da Educação Especial.

Conforme Shiroma, Garcia e Campos (2011), examinar os contextos ou arenas em que a política é produzida e implementada, produz efeitos e gera estratégias (contexto dos resultados) nas estratégias políticas.

Conforme Andrade, Silva e Macedo (2020), a instituição dos conselhos visa a participação social, no intuito de encontrar respostas para os desafios da implantação e uma gestão democrática que realmente contemple todos os atores da educação Municipal, especialmente os estudantes.

Assim, compreendo o contexto atual da sociedade brasileira e as dificuldades vividas pelos estudantes com deficiência (Vygotsky, 1989; Kassar; Lockmann; Rebelo, 2023; Tibyriçá, 2019; Castanha, 2016; Santos, 2020; Camurça, 2017; Bianchi, 2017; Mousinho *et al.*, 2010; Laplane, 2016; Sampaio; Oliveira, 2017) entendemos que é essencial a participação de representantes da Educação Especial na constituição desses conselhos, afinal, nesses espaços as experiências se somam,

contribuindo para ampliar as ações, que realmente ofereçam uma educação verdadeiramente equitativa à todos os estudantes.

Acreditamos que mudanças são possíveis e, para que elas se efetivem, o primeiro passo é repensar ações que possibilitem elaborar uma política verdadeiramente inclusiva, analisando o contexto e construindo planos e diretrizes que, de fato, contemplem e atendam às necessidades de todos os estudantes com deficiência.

Neste desejo, buscamos conhecer outras legislações e/ou orientações existentes no município voltadas a Educação Especial e/ou as pessoas com autismo. Nesta busca, encontramos algumas legislações.

A primeira lei que encontramos foi a Lei Municipal nº 3.015 de 31 de outubro de 2022.⁵⁵ A referida Lei “implementa Programa Municipal de Educação Especial e autoriza a contratação temporária de equipe, conforme dispõe a Lei Federal nº 13.935, de dezembro de 2019, que trata sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social rede pública na educação básica” (Iúna, 2022, n.p.).

Através desta lei, conforme o anexo I, ficou autorizado a contratar, por tempo determinado, 01 psicólogo, 1 assistente social, 1 psicopedagogo, com 30h semanais cada e 50 cuidadores, com 40h semanais cada (Iúna, 2022).

Analisando a Lei, consideramos que esta é uma importante iniciativa do município em favor das pessoas com deficiência. Entretanto, não conseguimos compreender a razão pela qual os cargos foram criados de forma temporária e o Edital nº 1/2023,⁵⁶ de concurso público, não previu vagas para estes cargos.

Mas além desta Lei, também tomamos conhecimento da Lei Municipal n.º 3.000/2022, que instituiu a Semana Municipal de Conscientização sobre o autismo no município de Iúna. A referida Lei assim orienta:

Art. 1º. Fica instituída, no Município de Iúna/ES, a Semana Municipal de Conscientização sobre o Autismo, a ser realizada, anualmente, no mês de abril.

55 O acesso a lei pode ser realizado por meio do seguinte link: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/documentos/iuna/2022/10/lei/lei-3015-2022-blpdn.pdf>.

56 O acesso ao edital pode ser realizado através do seguinte link: https://d676e6gwpn3ec.cloudfront.net/concursos/1189/52_744465.pdf.

Art. 2º. A Semana Municipal de Conscientização do Autismo tem como finalidade, informar e orientar a população sobre o autismo, a importância do diagnóstico precoce, as formas de tratamento, os serviços de apoio à família e respeito ao cidadão autista.

Art. 3º. Para desenvolvimento e implementação das atividades da Semana Municipal de Conscientização do Autismo, o Poder Executivo poderá realizar convênio, por meio das Secretarias de Educação, Cultura e Esporte, Secretaria de Saúde, Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social em parceria com entidades governamentais sociais.

Art. 4º. O Poder Executivo poderá realizar parceria com a sociedade civil organizada e grupos organizados de pais, para realizar eventos sobre a Semana Municipal de Conscientização do Autismo, a exemplo de campanhas, debates, seminários, aulas, palestras, eventos esportivos, distribuição de panfletos, cartilhas, cartazes com ações educativas, capacitação de profissionais da Educação, Assistência Social e Saúde entre outras atividades que contribuam para a divulgação do Transtorno do Espectro Autista-TEA (Lúna, 2022, n.p.).

Conforme os dispositivos mencionados acima, tendo como foco os dois primeiros objetivos específicos de nossa pesquisa, podemos afirmar que o município de Lúna já deu alguns passos importantes, relativos às políticas de Educação Especial, no sentido de buscar melhores alternativas para os indivíduos com autismo e/ou com deficiência.

De acordo com Garcia (2004), entendemos que é importante perceber os modelos teóricos, como se sustentam e relacioná-los a outros elementos fundamentais, pois conforme a pesquisadora, “no contexto de um debate sobre educação especial como política pública, os elementos aqui apresentados nos levam a pensar sobre o movimento social em torno das reivindicações dos deficientes” (Garcia, 2004, p. 7).

No entanto, ressaltamos que os aspectos de implementação, sobre a ótica dos participantes da pesquisa, sobre como estes dispositivos legais se efetivam na prática, discutiremos na próxima subseção.

7.3 Lúna: entrelaçando os fios

Na unidade anterior, conhecemos sobre as políticas existentes do município de Lúna, voltadas as pessoas com deficiência. Todavia, conforme Garcia (2004), não é suficiente conhecer essas políticas, precisamos compreender melhor as propostas políticas de inclusão e as implicações trazidas por estes modelos teóricos.

Isso porque, conforme esclarece Tiradentes (2020, p. 107), no contexto brasileiro, na maioria das vezes, tem-se dificuldade de colocar em prática os escritos legislativos. “Na hora do ‘vamu vê’ a realidade destoa dos documentos, e a cortina de fumaça recobre as reais necessidades daqueles que estão no chão das escolas, enfrentado com a família o desafio de incluir com respeito e responsabilidade”. Diante desta realidade, precisamos conhecer a materialidade destas políticas sob a ótica daqueles que lidam diretamente com isso e é o que passamos a discutir.

De acordo com o censo escolar da educação básica realizado em 2023, o município de Lúna contava com 393 docentes, sendo que 356, atuavam na rede pública de ensino e 238 estavam vinculados à rede municipal de educação (Inep, 2024).

Outra informação relevante é que do total de todos os professores que atuavam na rede pública do município, em 2023, apenas 25,8% se declararam pretos ou pardos. Assim reforçamos, mais uma vez, a necessidade de políticas públicas voltadas a diminuir esta realidade (Inep, 2024).

Dito isso, o censo ainda informa que, na rede municipal de educação do município de Lúna, em 2023, dos 238 professores, 230 eram licenciados, 207 tinham pós-graduação e 234 possuíam formação continuada (Inep, 2024).

Embora esses dados indiquem uma formação adequada, a respeito dos cursos de formação, os participantes da pesquisa, trazem algumas considerações diferente. Os professores sentem falta de cursos práticos, segundo eles, os cursos oferecidos ainda são muito teóricos.

Sobretudo em relação à Educação Especial e ao autismo, para os participantes da pesquisa, no município ainda existe outros agravantes, dentre eles o fato de que a função de professor de Educação Especial, muitas vezes, é ocupada por profissionais efetivos, na maioria das vezes, sem a formação necessária e/ou por profissionais com experiência apenas em instituições como a APAE e que, por isso, não possuem conhecimentos de fato voltados ao real contexto das escolas. Ainda

existem os professores que possuem cursos feitos a distância e que, mesmo com curso, não se sentem preparados para lecionar para os estudantes com deficiência.

Observando as situações descritas acima, constatamos que mesmo os professores que possuem formação em Educação Especial e/ou Inclusiva, se sentem despreparados para trabalhar com estudantes público da Educação especial e/ou com autismo. Além disso, a maneira como as políticas públicas estão estruturadas, principalmente, caminhando para uma educação gerencial, como menciona Chiote (2017), tem deixado muitos estudantes com deficiência invisíveis dentro da escola. Esses estudantes com deficiência são deixados de lado, devido ao fato de não serem vistos como prioridade, tendo em vista o mecanicismo instituído pelas avaliações externas.

A este respeito, como esclarece Soares (2022), formações de qualidade podem mudar esta realidade, pois elas “dão um suporte para lidar melhor com o aluno, compreendendo suas especificidades, e até mesmo auxiliam na identificação de outros alunos sem diagnósticos, a fim de que busquem profissionais que poderão avaliar suas necessidades” (Soares, 2022, p. 116-117).

Diante desses benefícios, buscamos conhecer, através dos dispositivos legais, quais são as exigências do município para contratação dos profissionais que atuam na educação Especial. O Edital nº 1/2023,⁵⁷ de 8 de maio de 2023, destinou cadastro reserva para atuar como “professor A – Sala de AEE”.⁵⁸ Para o exercício desta função, os pré-requisitos foram: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior e curso de 120 horas na área da Educação Especial ou Pós-Graduação na área da Educação Especial.

Além deste edital, com o propósito de identificar o movimento realizado pelos municípios, também analisamos o Edital nº 1/2024,⁵⁹ de 15 de fevereiro de 2024. E o Edital nº 2/2024,⁶⁰ de 29 de maio de 2024.

57 Disponível em: https://iuna.es.gov.br/arquivos/files/2023/05/arquivo/pss_012023_edital__012023__processo_seletivo__iuna1_645908744cdf9.pdf.

58 Mantivemos a nomenclatura conforme foi descrita no edital.

59 Disponível em: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/files/2024/02/arquivo/PSS-EDITAL-DT-01-2024.pdf>.

60 Disponível em: https://iuna.es.gov.br/arquivos/files/2024/05/arquivo/edital__dt__022024_maio_1_6656361ce682a.pdf.

O Edital 001/2024, disponibilizou cadastro reserva para atuação como professor de libras e braile. Contudo não houve nenhum cargo destinado ao atendimento dos estudantes com outras deficiências, inclusive autismo. Neste edital, para atuar como professor de libras e/ou braile, os pré-requisitos foram: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior e curso de 120 horas na área da Educação Especial ou Pós-Graduação na área da Educação Especial.

O Edital nº 2/2024 também destinou cadastro reserva para professor atuar com Libras e Braile. No entanto, para Libras, a exigência foi “Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior e curso adicional em Libras”. Para Braile, a exigência foi: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior e curso adicional em Braile.

Analisando os referidos editais, constatamos que existe um movimento do município no sentido de criar um direcionamento para a atuação dos profissionais envolvidos com a Educação Especial. Todavia, percebemos, ainda, fragilidades na atribuição desses critérios que hora exigem especializações, ora não.

Além disso, nenhum dos editais de 2024 mencionou vagas para atuar com estudantes com autismo e/ou outras deficiências. O Edital nº 2/2024 disponibilizou apenas cadastro reserva para cuidador, exigindo apenas Ensino Médio Completo. No entanto, esses profissionais exercem funções distintas, e a presença de um professor de Educação Especial traz muitos benefícios, como o trabalho colaborativo com os professores regentes, o acompanhamento de um especialista na área e de um pedagogo responsável por esse trabalho na instituição.

Esses fatores reforçam a necessidade de instituir diretrizes claras para orientar os processos de contratação e formação dos professores, bem como de definição das atribuições de cada um no que se refere a Educação Especial. Diante disso, Garcia (2016, p. 17) faz alguns questionamentos:

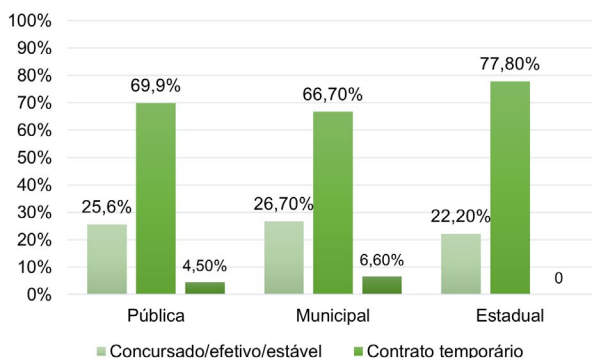
Quais seriam as justificativas consistentes para dispormos de profissionais sem formação pedagógica nas classes comuns do ensino regular? Como sustentar as contratações de profissionais sem formação pedagógica e especializada para uma atuação com estudantes vinculados à educação especial?

A resposta a esses questionamentos, segundo Saviani (1999, p. 134), está na proposta de “Plano e educação” como um instrumento de política educacional. Para ele, o plano de Educação deve ser uma política que “visando atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscará

introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação”.

Concordo com esta visão, seguindo o caminho da racionalidade sugerida por Saviani, fomos em busca de informações sobre a contratação de professores no município. O Gráfico 21 apresenta a realidade do município conforme o Censo Escolar de 2023. Observando a ilustração, percebemos que no município de Lúna a maior parte dos docentes que atuam nas escolas públicas, possuem contratos temporários. Esses funcionários representam 69,9% os docentes da rede pública de forma geral, 77,8% dos docentes que atuam da rede estadual e 66,7% dos docentes da rede municipal.

Gráfico 21 – Percentual de docentes por forma de contratação segundo a rede de ensino – educação básica – Lúna – 2023



Fonte: Adaptado de Inep (2024).

Analisando o Gráfico 21, assim como constatamos nos demais municípios investigados, constatamos a necessidade de políticas para retomada de concursos públicos envolvendo todas as esferas públicas e, apesar de não ser diretamente nosso objeto de pesquisa, chamamos atenção, também para a rede estadual, por apresentar um percentual de contratos temporários ainda maior que as redes municipais. Dito isso, retomamos nosso olhar para a rede municipal, que no ano de 2023, apresentou 66,7% dos docentes com contratos temporários.

Entretanto, cabe destacar que a gestão do município de Lúna já constatou esta realidade e já se movimentou para modificá-la. Para isso, abriu concurso

público através do Edital nº 1/2023,⁶¹ disponibilizando quase trinta vagas diretas, mais cadastro reserva, para docentes e pedagogos.

No entanto, dentre as vagas abertas no concurso público, mesmo havendo a necessidade, conforme os editais para processo seletivo 001/2023, 001/2024, 002/2024, não foram disponibilizadas vagas para professores com atuação voltada à Educação Especial.

Diante dessa situação, Mousinho *et al.* (2010) esclarecem que a cooperação entre os profissionais de apoio e a escola favorece o estabelecimento de metas realistas em termos de desenvolvimento, bem como a avaliação da criança de acordo com suas próprias conquistas.

O objetivo principal do professor de Educação Especial é atuar na criação de instrumentos, estratégias e ações que garantam um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência, por meio da colaboração com os professores regentes (Brasil, 2009b). Apesar de, conforme a LBI, Professor de Educação Especial e Professor de Apoio, exercerem funções distintas, em algumas localidades, o professor de educação Especial é chamado de professor de apoio. O apoio é o vínculo que este professor estabelece com o aluno, de acordo com a deficiência que o aluno com o qual trabalha apresenta. O significado de apoio é auxílio e proteção. A interação o estudante com deficiência professor regente e os outros alunos também é mediada pelo professor de Educação Especial. A socialização, a compreensão, o respeito e o carinho são constantemente estimulados por esses profissionais. “Na sala de aula, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado visando à melhoria do ambiente de aprendizagem (Machado *et al.*, 2010, p. 345).

Compreendendo esses benefícios que o professor de apoio traz para a escola, buscamos conhecer mais sobre as dificuldades encontradas pelos entrevistados, relativas a este trabalho e/ou a ausência dele. A este respeito, depreende-se dos diálogos com os entrevistados, que a maioria dos profissionais da educação, apesar de atuarem na área, encontra dificuldades em descrever e relacionar os métodos de ensino empregados.

A principal dificuldade parece ser a falta de conhecimento sobre as práticas adequadas, embora haja também falta de vontade em alguns casos. Muitos de-

61 Disponível em: https://d676e6gwpn3ec.cloudfront.net/concursos/1189/52_744465.pdf.

monstram boa vontade, mas não sabem o que fazer, apresentam dificuldades de escrita e insegurança para realizar as tarefas. Há necessidade de apoio de profissionais com conhecimento específico na área, pois, segundo os profissionais, a demanda tem aumentado significativamente no município, e as escolas não conseguem atender adequadamente todas as necessidades dos estudantes, levando os profissionais a buscarem apoio na internet (o “pai Google”), de forma improvisada, devido à ausência de tempo para um aprendizado mais sistemático e aprofundado.

Diante dessas constatações, podemos afirmar que “a inclusão ainda está muito aquém do que se almeja [...] estudantes se encontram mais integrados do que incluídos, principalmente na sala de aula do ensino comum” (Lopes, 2020, p. 106). Isso reforça a importância que o professor de Educação Especial exerce na escola, com seus conhecimentos específicos em favor dos estudantes com deficiência.

Todavia, mais que isso, quando os participantes da pesquisa mencionam que estão sempre sozinhos, sufocados, sem saber o que fazer e sem tempo para estudar, levanta questionamentos sobre as condições de trabalho e a formação docente e a influência que ambas exercem entre si, pois, como afirma Kassar (2011, p. 54), “na complexidade da formulação das políticas públicas, as relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas”. A este respeito, principalmente voltado ao contexto de formação, os participantes da pesquisa, apresentaram seus pontos de vista sobre as principais dificuldades e/ou possibilidades relativas às universidades.

Observa-se a necessidade de integrar teoria e prática na educação especial. Apesar da dedicação à leitura, a experiência prática *in loco* difere significativamente, sendo necessária uma maior consonância entre pesquisa e ação. Sugere-se um monitoramento mais próximo, com a presença de um profissional experiente que possa oferecer orientação prática e direcionamento, identificando e corrigindo falhas no processo.

Uma parceria com profissionais que ofereçam formação, informação e orientação à Secretaria Municipal seria benéfica. Essa parceria deve ser recíproca, com a universidade contribuindo com conhecimento e formação em troca dos dados fornecidos pelo município. A falta de conhecimento sobre a utilização dos dados registrados como material de pesquisa e sobre as formas de publicação é uma dificuldade apontada. A parceria com a universidade poderia proporcionar maior visibilidade aos professores, incentivando a participação em programas de mestrado e doutorado.

As manifestações dos profissionais produzem muita reflexão sobre a função política da Universidade e, principalmente, dos cursos de formação de professores. De acordo com Chauí (2001), a universidade é definida como uma organização social que segue princípios de administração, planejamento, previsão, controle e sucesso. Assim, sua atuação social é determinada pela sua capacidade instrumental, ou seja, a organização percebe a divisão social, econômica e política da sociedade em que está inserida e, dessa forma, repensa sua função social.

Para Vygotsky (1998), o aprendizado individual não pode ser apartado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. O ser humano precisa se relacionar com outros seres da espécie, com o meio ambiente e com a cultura para se desenvolver, pois as relações sociais podem se tornar aprendizado através da mediação, que é a ação que interpõe entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.

Diante disso, conforme os fatos observados e presentes, também, na análise dos outros municípios, os participantes da pesquisa sentem-se despreparados e distantes da Universidade, no entanto, veem na aproximação entre a universidade um caminho para melhorar a realidade. Para Saviani (1980, p. 51) a função das instituições educacionais é “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações”.

Saviani (1980) defende a luta pela disseminação de oportunidades e pela ampliação da escolaridade sob o ponto de vista qualitativo e, por isso, acredita que as instituições de ensino devem desempenhar a função de fornecer à população os instrumentos básicos de participação na sociedade. Diante disso, acreditamos que é preciso repensar as trajetórias percorridas pelas instituições de ensino superior, na região do Caparaó Capixaba, analisando como têm exercido essa função social e como os cursos de formação de professores podem contribuir na superação das dificuldades apresentadas pelos municípios, principalmente, em relação à Educação Especial.

Cabe destacar, porém, que a Universidade não é capaz de solucionar todas as dificuldades relativas a Educação Especial, presentes nos municípios, pois boa parte delas, advém de aspectos políticos. No município de Lúna, dentre essas dificuldades, os participantes da pesquisa destacaram que a realidade do município já foi melhor. Segundo eles, o município já teve brinquedoteca com recursos como jogos educativos, livros e fantoches. No entanto, atualmente, destacam a ausência de um espaço apropriado para lidar com a agitação e dispersão dos alunos. A sala

de AEE existente é considerada inadequada, pequena e com poucos recursos, necessitando de um espaço maior que estimule as questões sensoriais.

A SRM carece de recursos básicos, como quadro branco, computadores, impressora e televisão. Os poucos jogos disponíveis estão danificados, e a maioria foi confeccionada pela própria professora. A sala a que tivemos acesso, apresenta problemas estruturais, como mofo, dificultando o uso por alunos com alergias. A falta de recursos básicos, como plastificadora e impressora colorida, obriga a professora a improvisar, utilizando fita adesiva para proteger os materiais didáticos. A impressão de materiais coloridos precisa ser feita em casa, e a única plastificadora disponível na secretaria de educação, no período de pesquisa, estava quebrada.

Essas constatações chamam nossa atenção para a precariedade das condições de trabalho do professor, condições estas que envolvem desde a estrutura física até a ausência de recursos, dentre eles, recursos pedagógicos básicos.

A respeito dessa realidade, para Mazzota e D'Antino (2011), os professores que atuam em classes comuns do ensino fundamental têm demonstrado a disponibilidade para acolher alunos com deficiência. Contudo, fatores como a limitação do número de alunos por professor, a falta de recursos materiais e pedagógicos, a falta de orientação e suporte das instâncias administrativas das escolas públicas e as condições, principalmente de acessibilidade, dos edifícios escolares, agravam, em diversos casos, as dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos.

Diante dessa realidade, conforme Mazzota e D'Antino (2011, p. 381), "é oportuno ressaltar a responsabilidade do Estado pela educação de todos os cidadãos e a responsabilidade das escolas", identificando as fragilidades buscando mecanismos eliminar os principais obstáculos que tem comprometido a qualidade do ensino oferecido aos estudantes com deficiência.

Neste sentido, reconhecendo a necessidade de conhecer a realidade, para identificar fragilidades e/ou potencialidades, fomos em busca de informações sobre a forma de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.

O atendimento aos estudantes público da Educação Especial, ocorre geralmente no contraturno escolar. Apesar das dificuldades, os profissionais buscam atender da melhor forma possível. O planejamento com os professores da sala regular ocorre quinzenalmente, para troca de informações sobre o comportamento e o conteúdo trabalhado.

A professora de Educação Especial atende 12 estudantes em horários diferentes. A duração desses atendimentos é variável. Estudantes que exigem maior nível de suporte, como uma aluna com síndrome de Down e dificuldades de comunicação, ficam menos tempo em atendimento, pois, segundo a professora, atividades como coordenação motora são o foco. No período da entrevista, a carga horária da professora é de 30 horas semanais, sendo 20 para atendimento e 10 para planejamento. Não há tempo para intervenção na sala regular, apenas na sala de AEE e no município haviam 3 SRMs em funcionamento. Duas em escolas maiores e uma em uma escola de distrito. As demais crianças são atendidas pela APAE através de parcerias com o município.

Conhecendo esta realidade referentes a oferta do AEE, no município de Lúna, percebemos uma certa frustração nas falas. Todos reconhecem que a oferta do AEE no município é precária. Constatamos precariedade desde a forma de organização, uma vez que o atendimento só começou a ser feito no segundo semestre, até aspectos como a falta de trabalho colaborativo nas salas de aula, comprometimento da estrutura física (presença de mofo e tamanho da sala), e a escassez materiais pedagógicos. Contudo, apesar disso, os participantes da pesquisa concordam que a realidade do município já foi melhor.

Esta realidade vai ao encontro às proposições de Tibiriça (2019). Para a pesquisadora, percebe-se que ao longo dos níveis de gestão da política pública, há dificuldades para os gestores de implantação da Política Pública tal como pensada e idealizada, faltando estrutura para as salas de recursos multifuncionais. Além disso, Tibiriça acrescenta sobre os prejuízos advindos da falta e/ou dificuldade de colaboração entre professores da sala comum e da SRM, colaboração tão defendida atualmente por pesquisadores para a política atual. “Sem a colaboração, ainda que haja a SRM e o aluno esteja matriculado e frequentando, as medidas de apoio ficam praticamente restritas àquele espaço” (Tibiriça, 2019, p. 147).

Outro ponto que também nos chamou atenção, foi a concordância entre os participantes da pesquisa, quanto ao fato de que as condições das salas de recursos do município já foram muito melhores. A este respeito, para Nogueira (2006), muitas vezes, isso ocorre devido a predominância do enfoque político-partidário sobre outros aspectos, resultando em ações (des)continuadas, desperdício de recursos públicos, desestímulo das equipes e outros prejuízos. Infelizmente, a (des)continuidade administrativa é uma das características marcantes do setor público brasileiro, principalmente nos municípios. Todavia, Nogueira (2006), também menciona que a continuidade, por si só, não é solução,

pois ela pode trazer isolamento, continuísmo, dificuldade de adaptação a mudanças no ambiente e na falta de transparência.

Neste sentido, segundo Farah (2000), para amenizar esta situação, o principal caminho é a vontade política dos governantes em estabelecer arranjos institucionais que reúnam atores sociais, para discutir as melhores alternativas de efetivação de mudanças. Assim, na visão de Ferreira (2015, p. 157), a escola inclusiva “prima pela adoção de estratégias físicas e pedagógicas que minimizem as dificuldades dos alunos com deficiência, o que tornará o currículo acessível e a educação com grandes significados”.

Conforme a fala nos entrevistados, podemos dizer que Iúna tem tentado caminhar para suprir o proposto por Farah (2000) e Ferreira (2015), através da iniciativa de reativar as salas e de reconhecer as fragilidades e onde precisa melhorar.

No que se refere aos arranjos institucionais, também buscamos informações, junto aos entrevistados, sobre como ocorre a parceria com a APAE. A este respeito, I-PEI (2023) explica: “Temos parceria com a APAE. Temos termo de cooperação. [...] Não sei te informar o valor, mas existe. Que é um valor bem grande”.

Diante dessa afirmação, fomos em busca de mais informações sobre esta parceria, tivemos acesso ao termo de colaboração nº 5/2023,⁶² voltado “implantação do Serviços Especializado sem Reabilitação para Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista (TEA)”.

Sobre os valores do termo, a cláusula segunda, assim descreve:

2.1. O valor global da presente parceria é de R\$288.000,00 (duzentos e oitenta e oito mil reais), divididos em 12 parcelas mensais de R\$24.000,00 (vinte e quatro mil reais) mensais, sendo R\$14.400,00 (quatorze mil e quatrocentos reais) para o Estado e R\$9.600,00 (nove mil e seiscentos reais) para o município, mensais, para custeio do objeto desta parceria, em depósito bancário [...].

Analisando esta informação presente no termo, percebemos que mesmo diante das condições que se encontram o AEE das escolas da rede municipal, no ano de 2023, o município investiu R\$9.600,00, na APAE, mediante termo de colaboração.

62 O termo pode ser consultado através do seguinte link: <https://iuna.es.gov.br/documento/detalhe/termo-de-colaboracao-n-05-2023.html>.

Sobre esta questão, França e Prieto (2021) esclarecem que a disputa pelo fundo público, especialmente para direcionar recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos, como prestadoras de serviços ao governo, pode resultar em um financiamento precário para escolas públicas, comprometendo a inclusão e o investimento em educação especial nas escolas. Segundo as pesquisadoras, um ensino de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino está relacionado ao aumento do investimento público para a educação pública, à gestão democrática da educação, ao controle social e à definição do regime de colaboração entre os entes federativos. Portanto, as pesquisadoras destacam a necessidade de redimensionar as relações entre o público e o privado.

Cientes dessa realidade, diante das sugestões de França e Prieto (2021), fomos em busca de outras informações relativas a investimentos e/ou parceiros para a Educação Especial nas escolas. Assim, conforme fizemos nos municípios de Guacuí e Ibitirama, direcionamos nossa busca para o PPA do município.

O Plano Plurianual 2022–2025 do município de Iúna/ES foi regulamentado pela Lei nº 2.961/2021.⁶³ Entretanto, até a consulta feita dia 03/04/2024, o plano sofreu diversas alterações. Relacionadas à Educação, quatro alterações foram realizadas.

A primeira alteração ocorreu por meio da Lei nº 2.999/2022.⁶⁴ Esta Lei, através do termo 100001.1236100102.125, incluiu no Plano Plurianual, o “Termo de colaboração a entidade educacional”. A segunda modificação ficou a cargo da Lei nº 3.016/2022,⁶⁵ que conforme o art. 1º, incluiu no PPA o projeto/atividade investimentos no Ensino Infantil. A terceira modificação ocorreu mediante a Lei nº 3.028/2023,⁶⁶ que, conforme o art. 1º, incluiu vários detalhamentos no PPA de 2022/2025. Os detalhamentos foram direcionados a diversos órgãos do município. Entretanto, aqui, nos atemos àqueles que foram direcionados à Educação. Observa-se, que mediante a Lei nº 3.028/2023, 17 programas passaram por alterações. No Quadro 10 apresentamos os programas que foram envolvidos no detalhamento.

63 O plano pode ser acessado por meio do link: <https://iuna.es.gov.br/legislacao/localizar/a/lei-ordinaria/p/PPA.html>.

64 O acesso pode ser feito através do seguinte link: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/documentos/iuna/2022/05/lei/lei-2990-2022-lokpy.pdf>.

65 O acesso pode ser feito através do seguinte link: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/documentos/iuna/2022/10/lei/lei-3016-2022-oafzm.pdf>.

66 O acesso pode ser feito através do seguinte link: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/documentos/iuna/2023/03/lei/lei-3028-2023-ejlxr.pdf>.

Quadro 10 – Programas direcionados à Educação envolvidos no detalhamento da Lei 3.028/2023 do município de Iúna

01	160001.0430600102.086 – Manutenção do programa merenda escolar
02	160001.1212200102.083 – Manutenção das atividades da secretaria de educação
03	160001.1212200102.084 – Manutenção das atividades do programa de alimentação ao servidor
04	160001.1212200102.085 – Manutenção das atividades do programa bolsa estágio
05	160001.1236100102.087 – Manutenção das atividades do transporte escolar municipal
06	160001.1236100102.089 – Programa de demissão voluntaria
07	160001.1236100102.090 – Programa dinheiro direto nas escolas municipais - PDDEM
08	160001.1236100102.094 – Manutenção e regência do ensino fundamental
09	160001.1236100102.125 – Termo de colaboração a entidade educacional
10	160001.1236100103.019 – Investimentos nas atividades de educação
11	160001.1236100103.041 – Investimentos no ensino fundamental
12	160001.1236200102.088 – Ação de apoio ao transporte de alunos no ensino médio e superior
13	160001.1236400102.091 – Manutenção das atividades do polo municipal de apoio presencial Ifes/Ufes
14	160001.1236500102.096 – Manutenção e regência da educação infantil
15	160001.1236500103.028 – Convênio creche pro-infância
16	160001.1236500103.038 – Investimentos no ensino infantil
17	160001.1236700102.092 – Termo de colaboração a entidade educacional especial

Fonte: Adaptado de Lei nº 3.028/2023.

Dentre todos os programas não encontramos nenhum que estivesse diretamente relacionado à Educação Especial nas unidades escolares do município. Todavia, constatamos a presença do programa – 160001.1236700102.092 – Termo de colaboração a entidade educacional especial, discutido anteriormente. A quarta e última modificação constatada durante o período da pesquisa, ocorreu com a Lei nº 3.045/2023,⁶⁷ que incluiu no PPA, alguns detalhamentos. No que se refere a secretaria de Educação, o detalhamento ocorreu no programa 0010 – Gestão de

67 O acesso pode ser feito através do link a seguir: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/documentos/iuna/2023/03/lei/lei-3028-2023-ejlxr.pdf>.

políticas de Educação, por meio do projeto/atividade 3.059 – reforma e ampliação de uma escola do município, contudo não tivemos acesso aos anexos.

Assim sendo, tendo por base os documentos que tivemos acesso, o Quadro 11 representa o consolidado de secretarias/órgãos presentes no município de Iúna. No Quadro, os órgãos foram organizados por ordem decrescente, de forma que o primeiro é responsável pela maior quantia de investimentos e o último, a menor, no período compreendido no quadriênio de 2022-2025.

Quadro 11 – Plano Plurianual (PPA) – 2022 a 2025 –
Consolidado do Município de Iúna/ES (continua)

Órgão	2022	2023	2024	2025	Total
050 - Secretaria municipal de gestão, planejamento e finanças	85.000.000,00	93.500.000,00	102.850.000,00	113.135.000,00	394.485.000,00
110 - Fundo municipal de saúde (total do programa de apoio administrativo)	75.481.400,00	83.029.540,00	91.332.494,00	100.465.743,40	350.309.177,40
100 - Secretaria municipal de educação, cultura e esporte	30.338.000,00	33.371.800,00	36.708.980,00	40.379.878,00	140.798.658,00
110 - Fundo municipal de saúde (total do órgão)	20.500.000,00	22.550.000,00	24.805.000,00	27.285.500,00	95.140.500,00
080 - Secretaria municipal de meio ambiente, limpeza pública e turismo	9.468.600,00	10.415.460,00	11.457.006,00	12.602.706,60	43.943.772,60
070 - Secretaria municipal de infraestrutura e serviços urbanos	5.428.200,00	5.971.020,00	6.568.122,00	7.224.934,20	25.192.276,20
080 - Secretaria municipal de meio ambiente, limpeza pública e turismo	4.269.500,00	4.696.450,00	5.166.095,00	5.682.704,50	19.814.749,50

Quadro 11 – Plano Plurianual (PPA) – 2022 a 2025 –
Consolidado do Município de Iúna/ES (conclusão)

010 - Câmara municipal de Iúna	3.500.000,00	3.850.000,00	4.235.000,00	4.658.500,00	16.243.500,00
090 - Fundo municipal de assistência e desenvolvimento social	3.500.000,00	3.850.000,00	4.235.000,00	4.658.500,00	16.243.500,00
060 - Secretaria municipal de agricultura e interior	2.035.200,00	2.238.720,00	2.462.592,00	2.708.851,20	9.445.363,20
050 - Secretaria municipal de gestão, planejamento e finanças.	2.000.200,00	2.200.220,00	2.420.242,00	2.662.266,20	9.282.928,20
0004 - Assessoria jurídica ao executivo municipal	1.669.500,00	1.836.450,00	2.020.095,00	2.222.104,50	7.748.149,50
020 - Gabinete do prefeito	1.116.000,00	1.227.600,00	1.350.360,00	1.485.396,00	5.179.356,00
040 - Controladoria geral	375.500,00	413.050,00	454.355,00	499.790,50	1.742.695,50
050 - Secretaria municipal de gestão, planejamento e finanças	7.420.000,00	8.162.000,00	8.978.200,00	9.876.020,00	34.436.220,00
060 - Secretaria municipal de agricultura e interior	2.792.900,00	3.072.190,00	3.379.409,00	3.717.349,90	12.961.848,90

Fonte: Adaptado de Lei nº 3.028/2023.

Observando o Quadro 11, constatamos que a Secretaria de Educação aparece como a terceira maior destinação de recursos do município. Diante dessa constatação, analisamos os programas/ações referentes a esta secretaria no sentido de identificar iniciativas voltadas a Educação Especial. O Quadro 12 apresenta este detalhamento.

Quadro 12 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria Municipal de Educação Cultura E Esporte⁶⁸ do Município de Iúna – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025 (continua)

Programa/ atividades ⁶⁹	2022	2023	2024	2025	Total
010 - Gestão das políticas de educação					
2.086 - Manutenção do programa merenda escolar	1.200.000,00	1.320.000,00	1.452.000,00	1.597.200,00	5.569.200,00
2.083 - Manutenção das atividades da secretaria de educação	1.731.000,00	1.904.100,00	2.094.510,00	2.303.961,00	8.033.571,00
2.084 – Manut. ativ. do programa de alimentação ao servidor	400.000,00	440.000,00	484.000,00	532.400,00	1.856.400,00
2.085 - Manutenção das atividades do programa bolsa estágio	20.000,00	22.000,00	24.200,00	26.620,00	92.820,00
2.087 - Manutenção das atividades do transporte escolar municipal	7.150.000,00	7.865.000,00	8.651.500,00	9.516.650,00	33.183.150,00
2.089 - Programa de demissão voluntaria	100,00	110,00	121,00	133,10	464,10
2.090 - Programa dinheiro direto nas escolas municipais - PDDEM	50.000,00	55.000,00	60.500,00	66.550,00	232.050,00

68 Apesar de o setor da educação, da cultura e do esporte estarem inseridos na mesma secretaria, para manter um padrão similar ao observado nos outros municípios, no quadro, não consideramos ações relativas as subsecretarias de Cultura e Esporte, de forma a manter um padrão mais próximo possível do que foi adotado nos municípios de Guaçuí e Ibitirama.

69 As descrições e abreviaturas foram mantidas da forma que foram inseridas no PPA.

Quadro 12 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria
Municipal de Educação Cultura E Esporte do Município
de lúna – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025 (conclusão)

2.091 – Manut. ativ. polo municipal de apoio presencial - Ifes/Ufes	41.000,00	45.100,00	49.610,00	54.571,00	190.281,00
2.093 - Manutenção e regência do ensino fundamental - FUNDEB 70%	10.200.000,00	11.220.000,00	12.342.000,00	13.576.200,00	47.338.200,00
2.094 - Manutenção e regência do ensino fundamental	2.320.000,00	2.552.000,00	2.807.200,00	3.087.920,00	10.767.120,00
3.019 - Investimentos nas atividades de educação	140.000,00	154.000,00	169.400,00	186.340,00	649.740,00
2.088 - Ação de apoio ao transporte de alunos no ensino médio e superior	100.000,00	100.000,00	121.000,00	133.100,00	464.100,00
2.095 - Manutenção e regência da educação infantil - FUNDEB 70%	4.820.000,00	5.302.000,00	5.832.200,00	6.415.420,00	22.369.620,00
2.096 - Manutenção e regência da educação infantil	1.251.000,00	1.376.100,00	1.513.710,00	1.665.081,00	5.805.891,00
3.028 - Convenio creche pro-infância	200,00	220,00	242,00	266,20	928,20
2.092 - Termo de colaboração a entidade educacional especial	98.000,00	107.800,00	118.580,00	130.438,00	454.818,00

Fonte: Elaborado pela autora conforme a Lei nº 3.028/2023 do município de lúna.

Analisando o Quadro 12, não conseguimos identificar nenhuma ação direta relativa à oferta de Educação Especial nas escolas do município. Apesar disso, identificamos que o município fez uma previsão para o “Termo de colaboração a entidade Educacional Especial”, maior do que a do Programa dinheiro direto nas escolas municipais – PDDEM.

Esta constatação, associada aos relatos dos participantes da pesquisa, sobre a precariedade da SRMs do município, retoma a reflexão sobre a disputa por fundos públicos discutida por França e Prieto (2021). Não cabe a nós julgar as ações e/ou a qualidade das parcerias estabelecidas, todavia, ao contrapor o valor previsto para o termo com o previsto pelo PDDEM, alguns questionamentos surgem. A este respeito, Silva (2013, p. 83) pontua:

A interpretação, o planejamento e a organização de serviços [...] para definir a distribuição e alocação de recursos nos campos da educação e da saúde, são de importância capital. Pois os diagnósticos devem agregar valor ao permitirem acesso aos serviços, recursos e benefícios públicos e não devem ser elementos valorativos para estigmatizar e restringir o acesso às oportunidades.

Considerando a observação de Silva (2013), apesar de não ser diretamente nosso foco de pesquisa, além dos dados relativos a programas da educação, um programa da saúde, presente no PPA, nos chamou atenção, por, também, estar direcionado à pessoa com deficiência (Quadro 13).

Quadro 13 – Programas e ações/atividades referentes a Secretaria Municipal de Saúde⁷⁰ do Município de Iúna – ES, presentes do PPA – 2022 – 2025

Programa/ atividades ⁷¹	2022	2023	2024	2025	Total
0012 - Gestão das políticas de saúde					
2.071 - Termo de colaboração a entidades a pessoa com deficiência	320.000,00	352.000,00	387.200,00	425.920,00	1.485.120,00

Elaborado pela autora conforme a Lei nº 3.028/2023 do município de Iúna.

70 Apesar de o setor da educação, da cultura e do esporte estarem inseridos na mesma secretaria, para manter um padrão similar ao observado nos outros municípios, no quadro, não consideramos ações relativas as subsecretarias de Cultura e Esporte, de forma a manter um padrão mais próximo possível do que foi adotado nos municípios de Guaçuí e Ibitirama.

71 As descrições e abreviaturas foram mantidas da forma que foram inseridas no PPA.

Analisando o referido programa da saúde, juntamente com o programa da Educação, o município de lúna fez uma previsão de destinação de recursos, mediante termo de colaboração, de quase R\$2.000.000,00. Só a critério de comparação, para investimentos nas atividades de educação foi previsto um investimento de R\$ 649.740,00.

Destacamos, porém, que analisamos apenas o PPA, portanto, assim como nos municípios de Guaçuí e lúna, acreditamos que é importante que novas pesquisas concentrem esforços na questão do financiamento do município de lúna afim de analisar não apenas a previsão, como a concretude das ações.

Salientamos, também, que a LDB, nos artigos 58 e 60 prevê a possibilidade de instituições como a APAE, realizarem atendimento aos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). Com esta previsão, historicamente, as instituições privadas, sem fins lucrativos, de educação especial se tornaram um serviço paralelo para atender às pessoas com deficiência (Kassar, 2011).

No que se refere às políticas de educação especial, historicamente, as instituições privadas de educação especial assumiram um lugar privilegiado e disputam o fundo público, na tentativa de assegurar a consolidação dos seus interesses e projetos (França; Prieto, 2021). Todavia, como esclarece Lopes (2020, p. 106), “cabe, principalmente, ao município a tomada de reflexões e de ações sobre as reais e contundentes necessidades manifestadas pelas [...] instituições de ensino regular do município”.

Assim, ainda com o propósito de conhecer melhor as condições e necessidades do município, que de certa forma, também envolve aspectos financeiros, neste momento, nossa busca para os PAIEs, ou, conforme a denominação adotada pelo município, os cuidadores. A este respeito, os participantes da pesquisa esclareceram que a disponibilidade de cuidadores, resultado de ações reivindicatórias, representa uma melhoria significativa no atendimento.

Embora o contrato permita que um cuidador atenda até três alunos, o município prioriza o atendimento individual, a menos que haja mais de um aluno com deficiência na mesma sala. A alocação leva em consideração a necessidade do estudante, buscando evitar sobrecarga e complicações, priorizando, o que o município denomina “a conciliação entre a necessidade de atendimento e a capacidade do cuidador”. Em casos de estudantes que carecem de menos suporte, o mesmo cuidador pode atender mais de um, ou o atendimento é dividido entre os turnos.

Atualmente, praticamente todas as salas de aula possuem um cuidador em tempo integral (8 horas diárias, com intervalo de almoço). Além disso, há cuidadores que atuam nos intervalos entre os turnos para atender às necessidades das crianças. O município, em gestões anteriores, já teve professores de apoio, todavia, segundo os participantes da pesquisa, atualmente trabalha com estagiário, devido ao alto custo e à crescente demanda. A mudança para cuidadores foi uma adaptação que o município encontrou amaro legal, entretanto, os participantes da pesquisa reconhecem que essa solução não é suficiente para atender plenamente a demanda atual, pois as necessidades dos alunos vão além dos cuidados básicos. Além disso, algo que nos chamou bastante atenção, foi o fato de o município já ter trabalhado com “professor de apoio” e ter voltado atrás nesta iniciativa.

A realidade expressa pelos participantes da pesquisa, vai ao encontro às proposições de Garcia (2016, p. 21), pois para a pesquisadora, a experiência das redes de ensino demonstra que “a articulação mediante trabalho colaborativo na classe comum não se consolidou, em grande medida, pelos custos econômicos necessários ao provimento de contratações de professores de educação especial”.

Nesta busca, tivemos acesso ao Edital nº 5/2021,⁷² de 19 de novembro de 2021 e ao Edital nº 2/2023⁷³ de 25 de setembro de 2023 (edital de processo seletivo simplificado para contratação de cuidador em regime de designação temporária).

Conforme o anexo I dos dois editais, para concorrer a vaga de cuidador, o candidato deveria possuir como pré-requisito, Ensino Médio completo e curso livre na área da Educação Especial de no mínimo 80h. A carga horária de trabalho, conforme o art. 2.1 do edital, é de 40h semanais (Iúna, 2023). Para análise de remuneração, tomamos como referência o edital de 2023. Nele, precisamente no anexo I, informa que a remuneração para o exercício dessa função é de R\$ 1034,85, acrescido do complemento salarial.

Ciente dessas informações, considerando a questão de custos mencionada por Garcia (2016), partimos em busca de informações sobre a remuneração dos docentes do município no mesmo período. Para esta análise, nos fundamenta-

72 O acesso ao edital pode ser feito através do link a seguir: https://iuna.es.gov.br/arquivos/files/2021/11/arquivo/pss_n_052021_edital__cuidador_dt_2021_6197ee6f15e5a.pdf.

73 O acesso ao edital pode ser feito através do seguinte link: https://iuna.es.gov.br/arquivos/files/2023/09/arquivo/pss_022023__edital_cuidador_dt_2023_6511c7830b836.pdf.

mos no Edital nº 1/2023 mencionado aqui, referente ao concurso público. Conforme o referido edital, para a mesma carga horária do cuidador, ou seja, para 40h semanais, um professor com graduação, tem a remuneração de R\$ 4.016,48 e R\$ 4.418,11, para aqueles que possuem pós-graduação.

De fato, temos que concordar que a contratação do professor possui um custo quase quatro vezes maior que a contratação de um cuidador. Apesar disso, precisamos destacar, como menciona Saviani (2009, refletir sobre a formação de professores no Brasil não é tarefa simples. A formação de um bom professor, principalmente com especialização, não pode ser comparada aos conhecimentos adquiridos em um cursinho livre de 80h. Este tipo de ação e/ou comparação tem levado à precarização da educação. Sobre as diferenças de formação, uma das professoras participantes da pesquisa destacou que, apesar de um dos estudantes que frequentam sua sala de aula ter cuidador, em casos de agitação e/ou crises, o cuidador não sabe o que fazer e a professora tem que dar conta sozinha.

A narrativa deste fato confirma nossa argumentação anterior sobre a necessidade de reconhecer a relevância do professor. Destacamos, porém, que não desmerecemos o cuidador e sua formação, mas precisamos deixar claro que são profissionais com formações e atribuições distintas e que uma não figurar sobre a outra. Em muitos casos, o estudante com deficiência necessita do alinhamento entre os três – professor de ensino comum, professor de Educação Especial e cuidador. Afinal, o professor de Educação Especial tem foco em facilitar o processo de ensino do estudante, enquanto o cuidador encarrega-se de zelar pelas necessidades básicas fisiológicas.

Apesar desta necessidade evidente, segundo os participantes da pesquisa, no ano letivo de 2023, a rede municipal de Lúna ficou quase todo o primeiro semestre sem cuidador e sem professor de Educação Especial devido a questões burocráticas referentes a processos seletivos. Os cuidadores foram contratados, apenas, no final do mês de junho do referido ano.

A falta de cuidador durante o todo este período, gerou dificuldades significativas no trabalho com os estudantes que apresentavam comportamentos desafiadores. Apesar de avisos reiterados à secretaria de educação sobre a necessidade de organizar previamente os processos seletivos, a resposta foi a necessidade de aguardar, pois o município já havia atingido o limite de contratações.

Esta constatação vai ao encontro do que foi descrito por Tiradentes (2020). Para a pesquisadora, os gestores reconhecem a importância de se articularem

para que os serviços sejam implementados e mantidos com comprometimento e responsabilidade, para que o trabalho atinja resultados satisfatórios e atenda às expectativas da família e da comunidade escolar.

Este reconhecimento, por parte do município, é um ponto muito importante, pois sinaliza um movimento em busca de melhorias no atendimento do estudante público da Educação Especial.

Além disso, ainda em se tratando da contratação do cuidador, precisamos considerar que uma iniciativa do município merece destaque. Para concorrer ao Edital nº 2/2023, não bastava o candidato apresentar seus títulos, eles foram submetidos a uma avaliação onde, além de conhecimentos básicos de português e matemática, o candidato precisava demonstrar realmente conhecer, dentre outros, a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado.

Consideramos que, nos casos em que o estudante realmente precise de cuidador, que esta é uma ação importante que os demais órgãos deveriam adotar para evitar casos como os que foram apresentados aqui neste texto, pelos participantes da pesquisa, onde os profissionais que desempenhavam a função de cuidador não tinham os conhecimentos mínimos para o exercício do cargo.

Neste sentido, considerando o movimento realizado pelo município em todos os aspectos relativos a Educação Especial, os participantes da pesquisa nos apresentaram, conquistas e fragilidades que o município de Lúna possui, na visão deles.

A disseminação do conhecimento sobre Educação Especial e a redução do número de faltas são consideradas conquistas importantes. No entanto, há necessidade de maior investimento na área, incluindo recursos materiais e avaliação das estruturas das salas de aula, além de melhor fiscalização e implantação de práticas bem-sucedidas em outros locais. Anteriormente, o município possuía salas de recursos e brinquedotecas bem equipadas, mas atualmente essas estruturas foram abandonadas, apontando para a fragilidade na gestão, priorização e valorização da educação especial, além de falta de recursos financeiros e projetos na área. Embora haja empenho por parte da escola, o apoio da secretaria e da gestão é insuficiente.

A excessiva burocracia, que sobrecarrega os professores com responsabilidades que deveriam ser do poder público, é criticada. A falta de suporte, orientação e visitação por parte da secretaria de educação, apesar das inúmeras demandas e solicitações, é apontada como um grave problema. Há muita cobrança por resultados (currículo adaptado, portfólio) sem o suporte necessário, o que leva os professores a se sentirem desvalorizados e sem ajuda para lidar com as necessidades individuais dos estudantes.

Apesar das dificuldades, há progressos, como a contratação de cuidadores, que representa uma grande melhoria no atendimento. A criação de uma equipe multidisciplinar e a contratação de intérpretes de libras são citadas como exemplos positivos. A criação de um polo de atendimento específico para autistas é sugerida como uma forma de melhorar a qualidade de vida dessas crianças. Embora as mudanças sejam lentas, o progresso ocorre, frequentemente impulsionado pelas famílias que, motivadas pela vivência própria, lutam com maior intensidade pela melhoria do atendimento.

Analisando as informações obtida, percebemos um misto de sentimentos entre os participantes da pesquisa. Esses sentimentos envolvem tristeza, pela perda de conquistas já obtidas e pela falta de recursos, revolta, pelo excesso de burocracia, cobranças e abandono. Desesperança e ansiedade, por reconhecer que as mudanças na educação demoram muito. Apesar disso, também, enxergamos a alegria pelas pequenas conquistas, a motivação em fazer seu melhor e o amor pela educação.

Precisamos admitir que estes sentimentos também nos cercaram em diversos momentos. Mas tendo em vista os objetivos propostos para este trabalho, após a análise das políticas municipais e do diálogo com os participantes da pesquisa, destacamos que o município de Lúna tem desenvolvido políticas públicas em prol da pessoa com deficiência, do estudante com autismo e de melhorias para a educação.

Como exemplo desses movimentos, o município ao longo do tempo, já disponibilizou professor de apoio para os estudantes com deficiência, apresenta iniciativas em prol da pessoa com deficiência, tanto na educação, quanto na saúde, faz investimentos em qualificação profissional, com o polo municipal de apoio presencial – Ifes/Ufes, que tem servido como importante veículo de acesso a formações para a região, ofereceu concurso público para servidores da Educação, estabelece critérios em seus processos seletivos, como aplicação de provas

e exigência de conhecimentos sobre a legislação relativas ao cargo, como uma forma de selecionar profissionais mais qualificados.

Todavia, não podemos, também, deixar de mencionar a necessidade de rever algumas políticas. Como a necessidade de criação de diretrizes para a educação especial, o cuidado com a descontinuidade de políticas que podem levar a regressão de conquistas já alcançadas e a redefinição de metas de aplicação de recursos, voltando o olhar mais para os profissionais da educação do município e para o contexto das escolas.

Esperamos que as fragilidades aqui apresentadas sirvam para reflexão e busca de melhorias e que as ações bem-sucedidas sirvam de modelo para outros municípios e esferas administrativas.

Considerações finais

“O coração de cada um de nós pode ser tocado por alguma coisa. [...] Sozinhos, não conseguimos fazer as coisas como vocês. Mas, assim como qualquer um, queremos sempre fazer o melhor possível. Quando notamos que vocês desistiram de nós, nos sentimos muito mal. Então, por favor, continuem nos ajudando, até o fim”.

Naoki Higashida (2014)

Neste momento de apresentar nossas considerações, retomamos os princípios da tecelagem e acreditamos que na análise de políticas públicas, é preciso compreender tramas. Tramas essas que, muitas vezes, mais parecem teias, por criar nós e armadilhas difíceis de se desfazer, devido sua complexidade.

Refletir sobre tudo que vivemos e analisamos neste período de pesquisa sobre as políticas públicas da região do Caparaó é tentar entender essas tramas e desfazer esses nós, apesar de sua complexidade. Pois, principalmente em se tratando de Educação Especial e do Transtorno do Espectro do Autismo, muitos fios se entrelaçam. Uns mais fortes, outros mais frágeis e, neste processo nossas previsões são desafiadas e cria em nós uma montanha-russa de experiências.

Algumas dessas experiências nos motivam, nos inspiram e nos deixam esperançosos. Outras, porém, nos ferem, nos forçam a sorrir e nos fazem refletir sobre quem realmente somos. No entanto, neste entrelaçar, ainda existem as experiências que nos levam a questionar e acreditar que podemos construir e transformar e, assim, lembramos que foram essas experiências que nos trouxeram para esta pesquisa, em busca de analisar como se configuram as políticas de Educação e de Educação Especial voltadas aos estudantes com TEA nos municípios de Guaçuí, Ibitirama e Iúna, localizados no Caparaó Capixaba.

Para esta análise, assim como na técnica milenar da tecelagem, aprendemos a identificar que é possível criar tecidos de diferentes padronagens intercalando e entrelaçando fios no tear. Em nosso tear, intercalamos três fios, ou seja, os municípios de Guaçuí, Ibitirama e Iúna, que também foram intercalados por outros fios, voltados à implantação e implementação de suas políticas.

Todavia, para analisar as políticas municipais de Educação Especial e compreender como são abordadas as questões relativas ao atendimento dos estudantes com TEA, bem como examinar o movimento realizado pelos municípios para/na implantação/implementação das políticas de Educação Especial e investigar como ocorre o atendimento aos estudantes com TEA nos municípios participantes da pesquisa, assim como na tecelagem, não basta só fazer a inserção da trama, é preciso ocorrer a “batida do pente”. E foi em busca desta batida, que mais que as políticas dos três municípios, voltadas a Educação Especial e ao autismo, muitas vezes, também tivemos que nos entrelaçar em outras políticas, como a política nacional e, principalmente, a política de Educação do estado do Espírito Santo.

A discussão sobre a inclusão no Brasil não é recente. Os dispositivos legais garantem que a educação é um direito de todos e que todos devem estar juntos, estudando e aprendendo no mesmo espaço, tendo a oportunidade de participar de um processo de formação de cidadania. Todavia, a tradução dos preceitos filosóficos descritos nos dispositivos legais para a realidade do “chão da escola” requer não apenas conhecimento teórico, mas prático. Por esta razão, a inclusão é, sem dúvida, um desafio, uma vez que implica reafirmar o que já foi dito diversas vezes e o que ainda é necessário dizer.

Diante desta necessidade, precisamos destacar que, não na mesma medida, mas os três municípios investigados apresentam movimentos no sentido de melhorar as políticas públicas de Educação e Educação Especial, principalmente voltadas aos estudantes com autismo.

Como reflexo destes movimentos, destacamos programas voltados ao incentivo de habilidades, ações no plano municipal de Educação, elaboração de diretrizes da educação especial, criação do cargo de professor de educação especial, critérios como prova prática para cargos de cuidador, estruturação de SRMs, criação de leis voltadas a pessoa com autismo, concurso público e outras.

É claro que nem todos os municípios apresentam todas as ações descritas acima, todavia, elas representam iniciativas que servem de modelo, uns para os outros, para a revisão de suas políticas. Apesar disso, nossa análise não destacou somente conquistas, muitas fragilidades vieram à tona.

Como Garcia (2016, p. 19), consideramos a necessidade de “afirmar a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais”. As análises realizadas indicam a importância de aprofundar os estudos e lutar por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e estudo, com o objetivo de auxiliar no processo de escolarização dos indivíduos, possibilitando a aquisição efetiva do conhecimento escolar.

Neste sentido, conforme observamos nas análises apresentadas em cada capítulo deste estudo, constatamos que tanto os municípios investigados, quanto o governo estadual do estado do Espírito Santo e o governo federal tem se movimentado no sentido de empreender políticas públicas, principalmente de Educação, voltadas ao público com deficiência e, especificamente, aos estudantes com autismo.

No estado do Espírito Santo, e nos municípios investigados, o número de matrículas de estudantes com autismo cresceu de forma gigantesca. Em razão desta realidade, se tratando dos municípios foco de nossa pesquisa, constatamos a presença de dispositivos legais voltados, especificamente aos estudantes/pessoas com autismo, em dois dos municípios investigados. Apesar, disso, também constatamos fragilidades na implementação dessas políticas. Fragilidades essas que vão desde a organização municipal, até ações adotadas que estão imbricadas a outras esferas, como a estadual e a federal.

A primeira dessas fragilidades é voltada a constituição dos conselhos de educação. Os dispositivos federais não preveem representantes da Educação Especial na constituição dos conselhos de Educação. No entanto, devido as inúmeras fragilidades relativas a Educação Especial, compreendendo as especificidades que

envolvem o tema, acreditamos que na formulação/reformulação desses conselhos, tanto a nível municipal, como estadual e federal, seria importante redefinir a composição dos membros de maneira que envolvesse a representação de profissionais que atuam/pesquisam e tenham formação voltada a cada uma das modalidades de ensino previstas na LDB, principalmente a Educação Especial.

Esta atitude, a nosso ver, contribuiria para diminuir os entraves encontrados pelos estudantes, público da Educação Especial, no contexto das escolas, devido, muitas vezes, a falta de conhecimentos daqueles que instituem e/ou orientam as políticas. Outro ponto que precisamos destacar e que tem influenciado diretamente na escolarização de estudantes com autismo e dos demais estudantes públicos da educação especial, é o elevado índice de professores com contratos temporários, constatado, tanto nos municípios investigados, quanto a nível estadual, no estado do Espírito Santo.

Em todas as análises, o número de contratos foi superior ao número de docentes estáveis/concursados. Em alguns casos, mediante os dados do censo escolar de 2023, o número de contratos superou a marca de 70%, como observamos a nível estadual.

A respeito disso, não podemos deixar de destacar que alguns questionamentos continuam sem resposta. O principal deles é que, diferente do constatado nos municípios investigados, onde um deles, não oferta concurso a mais de 15 anos, o estado do Espírito Santo tem oferecido concursos públicos de forma constante, todavia, o número de vagas oferecidas sempre está muito aquém da demanda real, o que culmina na marca mencionada acima.

Deste modo, quais as motivações para não ofertar, em um mesmo concurso, um número de vagas que corresponda a real necessidade? Apesar de algumas hipóteses, ainda não temos esta resposta, mas deixamos como ponto de reflexão para pesquisas futuras.

Outro ponto que precisamos destacar é que não somos contra os profissionais que atuam mediante contratos temporários. Reconhecemos que muitos deles, exercem suas funções com dedicação e responsabilidade. No entanto, a partir dessa realidade, surgem outros obstáculos, o principal deles advém da descontinuidade causada pelos contratos temporários.

Essa descontinuidade acaba comprometendo outras questões que envolvem diretamente a formação e a prática docente. Afinal, por exemplo, quando o órgão

oferta cursos de formação para melhorar o contexto, isso torna-se um ciclo, pois aquele profissional que fez o curso no ano anterior, nem sempre continua na mesma função e/ou instituição no ano seguinte, fazendo com que todo o trabalho se perca e que a cada novo ano letivo, tenha que se repetir todo o processo de formação e orientação novamente.

Principalmente em se tratando de estudantes TEA e dos benefícios que a previsibilidade e a rotina podem trazer para seu desenvolvimento, podemos afirmar que esta prática de contratações pode trazer diversos prejuízos, inclusive regressão de habilidades, não por falta de empenho por parte do novo professor, mas devido à necessidade de formação e do tempo natural para criação de um novo vínculo afetivo.

Ainda em se tratando de formação, constatamos que a maioria dos participantes da pesquisa sentem-se despreparados e/ou inseguros para ensinar/acompanhar estudantes com autismo e/ou outras deficiências. Esta realidade é, ainda mais presente em professores que não atuam diretamente com a educação especial. Constatamos que estas dificuldades envolvem desde a formação acadêmica até a formação continuada e em serviço.

Este despreparo, advém, muitas vezes da baixa qualidade dos cursos de formação, principalmente daqueles que são feitos em instituições particulares na modalidade EaD e de cursos de formação continuada muito teóricos, oferecidos pelas Secretarias de Educação.

Além disso, envolvendo, principalmente, as universidades, constatamos um distanciamento entre elas e os profissionais da educação básica dos municípios investigados. Diante disso, é preciso estreitar vínculos trazendo as escolas para dentro das universidades e as universidades para o contexto prático das escolas.

Isso é possível mediante a abertura de mais vagas em cursos de especialização, mestrado e doutorado para os profissionais da educação básica dos municípios da região e de ações práticas e/ou formativas desenvolvidas a partir dos resultados das pesquisas, tendo em vista que nos cursos de formação oferecidos pelas secretarias municipais, na maioria das vezes, a Educação Especial ainda é pouco abordada e/ou quando tratada, ainda é mencionada de forma muito superficial, carecendo de mais abordagens práticas para subsidiar o trabalho do professor no contexto das escolas.

No entanto, para a efetivação dessas ações, é preciso que existam as políticas públicas em educação, para oferecer condições de estímulo a esses docentes, que frequentam, principalmente, cursos de mestrado e doutorado, como bolsas, flexibilização de carga horária e condições propícias de trabalho e estudo.

Interligando formação e contratação, ressaltamos a necessidade de regulamentação quanto ao cargo de professor de Educação Especial. Em apenas um dos municípios investigados existe este cargo no quadro dos profissionais do magistério, todavia, até a conclusão desta pesquisa, em nenhum dos três municípios, nem na esfera estadual, havia sido ofertadas vagas em concurso para este cargo/função.

Ainda a este respeito, destacamos a necessidade de revisão das políticas de contratação dos PAIEs, devido ao número insuficiente de profissionais e da falta de formação para o exercício da função. Conforme destacamos no decorrer do texto, em alguns casos, os “cuidadores”, ao invés de ajudar o professor, tem se tornado um transtorno. Assim, é preciso criar estratégias de contratação que não se limitem a apresentação de títulos, mas avaliem as experiências e/ou habilidades dos candidatos para a função concorrida.

Outro ponto importante é a necessidade de criar diretrizes para subsidiar o trabalho dos PAIEs. Apesar de a esfera estadual ter uma diretriz bem-organizada, que é tomada como referência pelos municípios, nesta diretriz só existe orientação para o cuidador, ou seja, para apoio quanto às atividades fisiológicas. Ainda não existe direcionamento sobre como o estudante com autismo receberia suporte pedagógico diário. Se o professor que atua no AEE fica poucas horas semanais em sala de aula com o estudante fazendo um trabalho colaborativo, para o estudante que não precisa de auxílio nas questões fisiológicas, mas depende de apoio nas atividades pedagógicas, no dia a dia, este só pode contar com o professor do ensino comum.

Além disso, no ensino comum, os estudantes com autismo e os demais estudantes com deficiência, têm sido obrigados a conviver em salas superlotadas, com critérios de distribuição de turmas que só levam em conta o tamanho da sala e número de estudantes, mas desconsideram a equidade, por ignorar as condições individuais dos estudantes e as condições mínimas de um professor desenvolver um trabalho de qualidade.

Não bastando, os estudantes com autismo e/ou outras deficiências são obrigados a conviver com uma realidade permeada por avaliações externas, muitas

vezes sem a acessibilidade necessária, que na maioria das vezes desconsideram as habilidades dos estudantes e/ou os excluem do processo avaliativo.

Além disso, em alguns casos, o pouco tempo que o estudante possui para receber apoio do professor de Educação Especial, é comprometido por desvios de função e/ou pela ausência de recursos mínimos para subsidiar o trabalho, como por exemplo, a ausência de Salas de Recursos e materiais pedagógicos.

Neste contexto, o professor se vê sozinho, em um trabalho sob condições de pressão e sobrecarga. Esta realidade leva, inclusive, os aspectos de formação a serem atravessados por condicionantes decorrentes das condições de trabalho, que, muitas vezes, impedem o docente de formar-se/qualificar-se como gostaria.

A este respeito, como docente, nesta etapa de finalização da dissertação de mestrado, refletimos os nossos objetivos, intenções e conclusões sobre os resultados alcançados através da pesquisa às fontes documentais e do diálogo com os autores, os quais nos deram subsídios teóricos e metodológicos para a composição textual e para as conclusões sobre os resultados das análises finais.

Sobre a decisão de analisar, simultaneamente, a realidade de três municípios, distintos, confessamos, que durante o percurso, trouxe dificuldades e exigiu desprendimentos. Reconhecemos que não foi uma tarefa fácil, principalmente devido as adversidades, que nos foram impostas pelo curso da vida e que nos fizeram, em muitos momentos rever prioridades e reorganizar planejamento.

Todavia, ao chegar aqui, compreendemos que assumir este risco foi uma decisão acertada, pois através dessa ação, conseguimos compreender e demonstrar que, em uma mesma região, no mesmo período, apesar de algumas dificuldades serem comuns a todos os municípios, a visão política da gestão interfere diretamente na maneira de resolver essas questões e/ou em outras questões que surgem como alternativas e/ou como adversidades referentes às primeiras.

Neste sentido, de acordo com nossos referenciais de pesquisa, podemos afirmar que “a competência é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. (...) ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político” (Saviani, 2003, p. 34-35). Neste sentido, entendemos que a competência técnica é uma das formas para se realizar o compromisso político, interligando a relevância da mediação e do ambiente, preocupação de Vygotsky, e tornando o contexto político realmente uma ação em favor do cidadão.

Quando tratamos do ambiente escola, a manutenção e desenvolvimento re-querem, necessariamente, um sistema implantado e operando. Todos os que li-dam com orçamento sabem que ele é composto por duas partes: o custeio, que aqui seria a manutenção, e o investimento, ou seja, os recursos que implementam novos serviços, ampliam a infraestrutura e assim por diante (Saviani, 2003).

Todavia, destacamos que não foi possível analisar todas as vertentes que en-volvem orçamento público e Educação Especial. Acreditamos que é necessário desenvolver novas pesquisas que possibilitem a total compreensão desses as-pectos, não somente pela via da previsão, mas conhecendo realmente as minu-cias que envolvem/comprometem a aplicação de recursos, por meio da análise das LDOs, LOAs e outros dispositivos similares.

Isso porque, em se tratando de Educação Especial, é certo que à medida que há um aumento da demanda educacional decorrente do aumento de matrículas de estudantes com autismo, por exemplo, o sistema de ensino deve se expandir de forma proporcional (Saviani, 2003). Nesse caso, “o conceito de “plano” já assume o significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros” (Saviani, 1999, p. 128). Ainda conforme o autor:

Resulta óbvio que essas ações devam ser, preferivelmen-te, planejadas, isto é, devam ser implementadas segundo planos previamente traçados que, a partir do diagnós-tico das necessidades, estabeleçam metas e prevejam os meios, aí incluídos os recursos financeiros através dos quais as metas serão atingidas (Saviani, 1999, p. 130).

A proposição de Saviani (1999), é ratificada por Soares (2022, p. 117), afinal, “as políticas públicas incitam a inclusão, mas é preciso que haja investimentos para que a educação inclusiva seja eficaz”.

Sobre estes investimentos, não podemos deixar de mencionar a questão sa-larial e as condições de trabalho do professor. Principalmente em se tratando de escolas em tempo integral, é preciso respeitar as atribuições de cada cargo/fun-ção e os momentos destinados a planejamento do professor, afinal, são nesses momentos que o professor cuida para garantir melhor qualidade a suas aulas.

Neste sentido, é preciso rever os moldes da atual política a fim de definir profissionais específicos para atender os casos de ausência, de forma que não comprometa a carga horária de planejamento dos demais professores. Outro ponto que precisamos destacar é a necessidade de planos de carreira mais atra-

tivos, onde os profissionais sejam “recompensados” de acordo com os esforços que são necessários empreender em cada modalidade formativa. Afinal, a falta de planos atrativos é um dos fatores que tem levados os profissionais da região a não buscar cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda sobre investimentos, analisando os resultados obtidos acreditamos que na maioria dos casos, o maior problema não é a ausência, mas a distribuição desses recursos. Sobre esta distribuição, como Mantoan (2015, p. 38), compreendemos que “a manutenção das instituições privada-filantrópicas na oferta da educação especial posterga a inclusão na rede regular”.

Neste sentido, consideramos que é necessário rever os moldes das parcerias instituídas, tanto nos aspectos financeiros, quanto organizacionais a fim de empreender esforços para que os estudantes da rede municipal tenham acesso ao AEE na mesma escola em que estão matriculados no ensino comum, garantindo, a estes estudantes, um ensino verdadeiramente colaborativo.

Outro ponto que precisamos destacar aqui, são as questões de transparência e acessibilidade. Em alguns casos tivemos muita dificuldade de acessar determinados documentos. Essa dificuldade se deu, na maioria das vezes, pela falta de informações nos sites oficiais e, em outras ocasiões, pela forma ultrapassada de disponibilizar estes dados.

A este respeito, sugerimos que os órgãos públicos municipais adotem o modelo nacional de publicação dos dispositivos legais, disponibilizando de forma digital, sem digitalizações e permitindo que conheçamos todas as atualizações. Além disso, é importante que estes órgãos considerem a utilização de fontes e recursos que favorecem a acessibilidade.

Dito isso, precisamos destacar que, durante a pesquisa, percebemos, nos participantes, um misto de sentimentos, que envolveram tristeza, cansaço, indignação e esperança. Considerando nossas vivências pessoais e o percurso da pesquisa até aqui, também fomos vivenciando estes mesmos sentimentos e entendemos que todos eles são necessários. Todavia, o ponto que mais nos marcou é que mesmo diante de todas as lutas travadas pela pessoa com deficiência no Brasil, ainda hoje, é preciso fazer o convencimento de alguns gestores para que eles entendam a necessidade de desenvolver políticas públicas de qualidade voltadas à Educação Especial.

A garantia de efetivação de uma política de Educação Especial implica a superação de diversos obstáculos, que envolvem desde questões arquitetônicas (acessibilidade) até a falta de preparo profissional. Entretanto, como demonstrado neste texto, um obstáculo substancial ainda é a falta de rigor na aplicação das leis vigentes e o desinteresse de algumas gestões, que ainda consideram os estudantes com deficiência um subgrupo que não atendem o propósito gerencial que as escolas têm assumido, e que, por esta razão, tem deixado estudantes com deficiência como segunda, terceira e/ou última opção.

Os dados apresentados no estudo desnudam a realidade das Políticas Públicas voltadas as pessoas com autismo na região do Caparaó Capixaba. Os depoimentos dos participantes da pesquisa, provocam reflexão e preocupação. Entretanto, mesmo dito tudo isso, parece que ainda falta algo.

Diante disso, revela-se a premência de desenvolver mais estudos acadêmicos direcionados ao autismo, a Educação Especial e às Políticas Públicas na região do Caparaó capixaba. Destarte, mais lacunas epistêmicas podem ser preenchidas através de novas pesquisas, gerando, consequentemente, reflexões e permitindo a continuidade da pesquisa científica neste campo. Como Albert Einstein, acreditamos que “o importante é não parar de questionar; afinal, a curiosidade tem sua própria razão de existir”.

Considerando que este texto é resultado da primeira dissertação voltada ao contexto do autismo na região do Caparaó Capixaba, desejamos deixar como legado para que ela possa ser premissa para novas pesquisas de cunho semelhante, as quais tragam novas explicações, novas políticas públicas, novos investimentos e mais benefícios para as pessoas com autismo e para suas famílias, que necessitam de mais apoio legal, direitos respeitados, desenvolvimento e inclusão social.

Nesse sentido, conforme Kassar, Lockmann e Rebelo (2023, p. 227), acreditamos que “mudanças são possíveis, com articulação e pressão política, especialmente quando se têm à vista luzes se acendendo no final do túnel”, pois o futuro da inclusão das pessoas com autismo torna basilar a reformulação de atitudes de políticos, da escola e da sociedade em geral, de modo a alcançar um objetivo em comum, que garanta uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Ciente disso, infelizmente, não é possível ser otimista, afinal, com todos os dados apresentados nesta pesquisa, compartilhamos da visão de Ariano Suassuna e acreditamos que ser otimista é sinônimo de ingenuidade. Contudo, também não

podemos ser pessimistas, pois o pessimismo é amargo e, muitas vezes, desacredita do próprio ser humano. Assim, fica o sentimento de realismo esperançoso, pois entre a indignação e a resignação, ainda persiste a esperança.

Diante de tudo isso, entendo que a pesquisa nunca termina, mas concluo esta etapa, com a mesma reflexão que finalizei a disciplina de formação de professores, no programa de mestrado: Pensar em políticas públicas que realmente priorizem a educação, onde professores sejam valorizados e possuam boa formação, onde a escola pública seja referência, onde todos os estudantes, sendo ou não pessoa com deficiência, tenham seus direitos respeitados, onde as famílias sejam ouvidas e façam verdadeiramente parte da escola, parece uma proposta ingênua e romântica?

Como diria Saviani (2009), penso que não.

Sapere aude!

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 8–28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

ALMEIDA, M.; FEUERWERKER, L.; LLANOS, M. (Orgs.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina**: teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; Londrina: Ed. UEL, 1999.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM–5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67–82, abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM–5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais – DSM–IV**. São Paulo: Manole, 1994.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). Força-Tarefa DSM–5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM–5™. 5. ed. **American Psychiatric Publishing**, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>. Acesso em: 10 mai. 2024.

AZEVEDO, V.; CARVALHO, M.; FERNANDES-COSTA, F. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, [S.l.], v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388255675017>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BALL, S. J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Política educacional: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1265cc5b-484a-4ef0-8798-b5490d76cd44/content>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.474, de 18 de julho de 1968**. Dispõe sobre as Duplicatas, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5474.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Brasília: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14626.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20altera%20a,assento%20em%20ve%C3%ADculos%20de%20empresas. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 02 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação. Anais da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024.** Documento final. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/ane-xo/CF.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008,** de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2023: **Resumo Técnico.** Brasília: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.213.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social: entrou em vigor em 24 de julho de 1991. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019.** Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014.** Destinada à orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013.** Destinada à orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Executivo nº 5.296/04, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024**. Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância – EaD. Brasília: Ministério das Cidades, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/cidades/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pac/PORTARIA530PACEDICAOEXTRADOU.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/ldb-interpretada-diversos-olhares-se-entrecruzam-pdf-free.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BUSSMANN, T. B. **Ensaio em economia do trabalho**: uma análise das minorias no mercado de trabalho brasileiro. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7364>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CAMARGO, F. P. de.; CARVALHO, C. P. D. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 617–634, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRCWL7VZfdx9L-vWK4CVQKnN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CAMURÇA, T. A. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Lei de Proteção aos Direitos da pessoa com autismo**: a realidade de uma unidade escolar de Fortaleza. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Planejamento em Políticas Públicas – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87753>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F.; SILVA, V. T. M. da. Os docentes da Educação Especial no Brasil: um retrato do final do século XX até os dias atuais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e29/1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70001>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CARTA HUNT ao jornal The Guardian. 1972. **Scribd**, 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/554430770/Carta-Hunt-ao-Jornal-The-Guardian>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983–2014). 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3388>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CENEVIVA, R. **O nível de governo importa para a qualidade da política pública?** O caso da educação fundamental no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-25052012-094817/pt-br.php>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. 248 f. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7c79fd3a-7530-45c3-9cff-62b595220b40/content>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CONVENTO DA PENHA. Conheça a história do Convento da Penha. Convento da Penha, 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://conventodapenha.org.br/conheca-a-historia-do-convento-da-penha/>. Acesso em: 25 maio 2024.

COSTA, M. M. M. da; FERNANDES, P. V. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 195–229, ago. 2018. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-Dir-Pub_v.13_n.2.07.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

COSTA, S. R. de F. Educação especial e prática educativa humanizadora: reflexões à luz da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. 6434–6444, 2023.

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 303–321, maio/ago. 2021; Disponível em: <https://doi.org/10.1590/O101-6628.251>. Acesso em: 23 mar. 2024.

DALLAPICCOLA, T.; MIRANDA, I. T. Aspectos da toponímia municipal do Espírito Santo. **Revista IFES Ciência**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/1679/1064>. Acesso em: 3 nov. 2023.

DEAN, W. **A Ferro e Fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DERBY, O. A. Os picos altos do Brasil. **Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 69-70, 1890.

DICK, M. V. P. A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

DUARTE, S. M. **O Incalistrado**. Topônimos Capixabas de Origem Tupi. Vitória: Academia Espírito-santense de Letras, 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.382/2015, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. Vitória, Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/10.382.htm>. Acesso em: 15 maio 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Descubra o Espírito Santo**. Vitória: Secretaria de Turismo do Governo do Estado do Espírito Santo, 2023. Disponível em: <https://descubraoespiritosanto.es.gov.br/cidades/guacui>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **GEOBASES**. Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais (INDE). Vitória, 2023. Disponível em: https://one.s3.es.gov.br/pr-geobases-public/DIVISAO_ADMINISTRATIVA_ES/Guacui.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.488, de 15 de junho de 2007**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2007. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI114882021.html>. Acesso em: 27 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.601, de 03 de maio de 2022**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2022. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=80536&autor=1373>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.161, de 15 de setembro de 1988**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 1988. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI41611988.html>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Página Oficial. Controladoria-Geral da União. Serviço de Informações ao Cidadão da Controladoria-Geral da União (SIC/CGU). Brasília: CGU, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/acesso-a-informacao/servico-informacao-cidadao-sic>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo. **Com grande fila para obter laudo diagnóstico de autismo, população infantil do ES enfrenta dificuldades para conseguir tratamento especializado na rede pública**. Vitória: TCEES, 2015. Disponível em: <https://www.tcees.tc.br/com-grande-fila-para-obter-laudo-diagnostico-de-autismo-populacao-infantil-do-es-enfrenta-dificuldades-para-conseguir-tratamento-especializado-na-rede-publica/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,das%20unidades%20de%20ensino%20capixabas>. Acesso em: 26 out. 2023.

FARAH, M. F. S. Governo local, políticas públicas e novas formas de gestão pública no Brasil. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 7, n. 17, p. 59–86, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/Dwm7XPnnCW4pPrJ3Y3jZDwH/#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação escolar de alunos autistas**: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém – Pará. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8562>. Acesso em: 24 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 351–372, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/106449>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FREIRE, K. M. de A.; BRITO, M. D. O.; SILVA, H. F. da. Acessibilidade e inclusão: a importância do cuidador de crianças com deficiência física na escola. **RACE – Revista de Administração do Cesmac**, [S. l.], v. 4, p. 92–110, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1043>. Acesso em: 28 jun. 2024.

GAEDE, D. S. C.; LUCAS, F. M.; ZANOTTO, M. T.; CUNHA, M. I. C. Núcleo estadual de apoio pedagógico à inclusão escolar da SRE Vila Velha: uma política de educação especial na perspectiva inclusiva em percurso. In: PEREIRA, A. G. et al. **A mitigação de desigualdades na educação básica do ES pela via da educação especial na perspectiva inclusiva**. Vitória: GEEPEI/SEDU, 2024. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/07/GUIA-EDUCACAO-ESPECIAL_24-07.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7–26, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00007.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101–119, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwh7NndqZDYRSjCjmDk-WWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65–81, jul. 2001.

GATTI, B. A formação de professores e a pesquisa educacional. **Aula Magna 2020.2. 22ª Conversa com a FEUFF**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 26 de fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQHfhp2gqw>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M. R. **Educação inclusiva**: pressupostos teóricos e dimensões políticas. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GONÇALVES, M. A. C. L. **Autismo, linguagem e inclusão**: as práticas pedagógicas sob a abordagem epilinguística e sociológica. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/575>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015. Disponível em: <https://www.maosemmovimento.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Temple-Grandin...pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GREGÓRIO, I. J. **Contribuição indígena ao Brasil**. Belo Horizonte: União Brasileira de Educação e Ensino, 1980.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4069/2015 de 23 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação 2014–2024. Guaçuí: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <http://spl.cmguacu.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L40692015.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4362/2021 de 15 de março de 2021**. Cria o Conselho Municipal de Educação, integrando o conselho do FUNDEB como câmara e dá outras providências. Guaçuí: Prefeitura Municipal, 2021b. Disponível em: <http://spl.cmguacu.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/L43622021.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4385/2021 de 15 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista e dá outras providências. Guaçuí: Prefeitura Municipal, 2021a. Disponível em: <http://spl.cmguacu.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43852021.html?identificador=36003200390032003A004C00>. Acesso em: 28 out. 2023.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. Autismo e Políticas Públicas de inclusão no Brasil. **J Res Spec Educ Needs**, [S.l.], v. 16, p. 246–250, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12286>. Acesso em: 29 out. 2023.

HERIDA, J. F.; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166–181, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

HERNANDES, C. M. **Transtorno do espectro autista**: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1395>. Acesso em: 24 mar. 2024.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular?** Introdução de David Mitchell. Tradução de Rogério Durst. E-book. Intrínseca, 2014. 192 p.

HISTÓRIAS CAPIXABAS. Contando a história de Ibitirama. **YouTube**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HtOTm-P4zK8&t=117s>. Acesso em: 3 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@ – Cidades e estados do Brasil – Espírito Santo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama>. Acesso em: 27 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@ – Cidades e estados do Brasil – Ibitirama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/ibitirama/panorama>. Acesso em: 13 out. 2023b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/mapas.html?localidade=3202553&tema=1>. Acesso em: 13 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Espírito Santo. Guaçuí. **População no último censo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guacui/panorama>. Acesso em: 10 maio 2024.

ESPÍRITO SANTO. Guaçuí. **População no último censo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guacui/panorama>. Acesso em: 10 maio 2024.

ESPÍRITO SANTO. Guaçuí. **População no último censo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guacui/panorama>. Acesso em: 10 maio 2024.

IBITIRAMA. Lei nº 043, de 09 de novembro de 2022. **Lei 043/2022**. Altera a Lei nº 264/97 e autoriza a criação do núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) e dá outras providências. 2022. Disponível em: https://www.ibitirama.es.gov.br/arquivo/legislacao/lei-complementar_43_2022. Acesso em: 06 nov. 2023.

IBITIRAMA. **Lei nº 891, de 13 de julho de 2015**. Plano Municipal de Educação 2014–2024. Ibitirama: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://www.ibitirama.es.gov.br/arquivo/legislacao/lei_891_2015. Acesso em: 28 out. 2023.

IBITIRAMA. **Lei Complementar nº 22, de 14 de maio de 2019**. Institui o novo plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores do município de Ibitirama – ES. Ibitirama: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: https://www.ibitirama.es.gov.br/arquivo/legislacao/lei-complementar_22_2019. Acesso em: 28 jun. 2024.

IBITIRAMA. **Lei nº 988, de 28 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a reestruturação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CACS). Ibitirama: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: https://www.ibitirama.es.gov.br/arquivo/legislacao/lei_891_2015. Acesso em: 28 out. 2023.

IBITIRAMA. **Lei Orgânica Municipal, de 30 de março de 2006**. Ibitirama: Prefeitura Municipal, 2006. Disponível em: <https://ibitirama.es.leg.br/legislacao/detalhe/1/lei-organica-1-2018.html>. Acesso em: 27 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 out. 2023a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 out. 2023b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Painéis Estatísticos – Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoIn2ViNDBjNDEtMTMOOC00ZmFhLWlyZWYtZjIiYjUONzQzMjJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGlXZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 1 nov. 2023.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBIO). **Parque Nacional do Caparaó**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2023. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/parnacaparao/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Censo demográfico**: primeiros resultados. Vitória: IJSN, 2024c. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/paineis-interativos/censo-demografico-primeiros-resultados>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Divisão Regional do Espírito Santo. Microrregiões de planejamento**. Vitória: IJSN, 2024b. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/Mapas/IJSNMapa2645.jpg>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Plano de Ação da Microrregião Caparaó – 2022**. Vitória: IJSN, 2022. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/cadernos/DRS-CAPARAO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Posição geográfica, dimensões e limites**. Vitória: IJSN, 2024a. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/Mapas/IJSNMapa2981.jpg>. Acesso em: 20 out. 2023.

IÚNA. **Lei nº 3.000 de 30 de junho de 2022**. Institui a semana municipal de conscientização sobre o autismo no município de Iúna e dá outras providências. Iúna: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://iuna.es.gov.br/arquivos/documentos/iuna/2022/06/lei/lei-3000-2022-aqgdi.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

IÚNA. **Lei nº 2637 de 8 de agosto de 2017**. Plano Municipal de Educação 2014–2024. Iúna: Prefeitura Municipal, 2017. Disponível em: <https://camaraiuna.es.gov.br/legislacao/consolidado/1720/lei-2637-2017.html>. Acesso em: 28 out. 2023.

IÚNA. **Lei nº 2629 de 28 de julho de 2017**. Plano Municipal de Educação 2014–2024. Iúna: Prefeitura Municipal, 2017. Disponível em: <https://camaraiuna.es.gov.br/legislacao/consolidado/1712/lei-2629-2017.html>. Acesso em: 28 out. 2024.

IÚNA. **Ocupação do território do antigo Rio Pardo, hoje Iúna**. Iúna: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://iuna.es.gov.br/territorio.html>. Acesso em: 5 nov. 2023.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207–224, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 6 out. 2023.

- KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076005.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.
- KASSAR, M. de C. M.; LOCKMANN, K.; REBELO, A. S. Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0229, p. 219-228, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KQP7HdrtbQL7cXg5J8Tpxx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.
- KLIN, A. Autism and Asperger syndrome: an overview. **Rev Bras Psiquiatr.**, [S.l.], v. 28, p. S3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph-5KBYGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.
- KOBARG, A. P. R.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a Psicologia Ambiental. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-92, abr. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2024.
- KRISTINY, B. Coisas que aprendi com o Pico da Bandeira. **O Patim**, 2010. Poema. Disponível em: <https://josecaldas.wordpress.com/2010/06/18/capara-o-esforco-inspira-poesia/>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- LEHMKUHL, M. de S. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_45103c8f5efa975f-940dec51fdc1e81c. Acesso em: 11 nov. 2023.
- LIBERALESSO, P. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/atividade-parlamentar/comissoes-permanentes/todas-as-comissoes/acervo-comissao-de-a-cessibilidade/autismo-praticas-baseadas-em-evidencias.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- LIMA, N. R. C. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34313>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira De Educação Especial**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 269–284, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Acesso em: 29 out. 2023.

LOPES, N. de O. B. **Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3655>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LUCCHI, M. A. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-histórica. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 59–83, abr. 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/277/264>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MACHADO, R.; ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T.; SANTOS, M. T. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 28 set. 2023.

MAENNER, M. J.; SHAW, K. A.; BAKIAN, A. V.; BILDER, D. A.; DURKIN, M. S.; ESLER, A.; FURNIER, S. M.; HALLAS, L.; HALL-LANDE, J.; HUDSON, A.; HUGHES, M. M.; PATRICK, M.; PIERCE, K.; POYNTER, J. N.; SALINAS, A.; SHENOUDA, J.; VEHORN, A.; WARREN, Z.; CONSTANTINO, J. N.; COGSWELL, M. E. **Prevalência e características do transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos** — Rede de monitoramento de autismo e deficiências de desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>. Acesso em: 24 out. 2023.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemotodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143–167

MAINARDES, J. A abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição par a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

MARQUES, E. As políticas públicas na ciência política. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de. **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro autista – história da construção de um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

MASUCCI, O. **Dicionário tupi-português e vice-versa**. 2. ed. São Paulo: Brasiliavros, 1978.

MAZZOTTA, M. J. da S.; D'ANTINO, M. E. F. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

MOLINA, L. M. M. **Análise da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1377>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MOREIRA, J. da R. **Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias/RJ**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu – RJ, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/5032?mode=full>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 2-8, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em: 3 jul. 2024.

NAVARRO, E. de A. **Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos**. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

NOGUEIRA, F. do A. **Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais**: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/fa940480-8761-4436-88fe-a493610b8e3a/content>. Acesso em: 3 jul. 2024.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 288–308, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

NOVELLI, P. G. A.; PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, C. A.; NICOLETTI, M. G.; PAGOTTO, M. D. S. (Orgs.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199–210.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 23 maio 2024.

OLIVEIRA DE ANDRADE, E.; DA SILVA, M. A.; MACEDO, M. C. O Conselho Municipal de Educação como espaço democrático para a ampliação e efetivação dos Direitos à Educação. **Revista Mediação**, [S. l.], n. 10, p. 87–100, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/4683>. Acesso em: 23 maio 2024.

OMENA, L. C. de. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213498>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **ICD-10 / ICD-11 Mapping Tables**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/Downloads/Download?fileName=mapping.zip>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **ICD-11 Reference Guide**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: inglês em: <https://icd.who.int/icd11refguide/en/index.html>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PAIVA JUNIOR, F. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. **Canal autismo**, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 20 out. 2023.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa Qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 135–148, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/ssrevista/nlv2.pdf#page=135>. Acesso em: 13 maio 2024.

PERRENOUD, P. **Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências**. Disciplina: Teorias da Aprendizagem. São Paulo: USP, 1999. p. 149–155. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604724/mod_resource/content/1/Philippe%20Perrenoud%20e%20a%20Teoria%20das%20Compet%C3%Aancias.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

PESSOA, D. M. **Educação física, linguagem e inclusão: o Hip Hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11301/1/Daiane%20Matheus%20Pessoa20190904-160428.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Montecristo, 2012.

PEZOLLO, D. B. **Tecidos: história, tramas, tipos e usos**. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e40/1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD#>. Acesso em: 27 maio 2024.

PIROVANI, G. G. **Contornos do Caparaó Capixaba**. 2022. Fotografia.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33–46, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PORTAL FÉRIAS. 2024. Disponível em: <https://www.ferias.tur.br/fotos/1910/iuna-es.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

QUADROS, H. M. **A atuação das APAES paranaenses e do Ministério Público Estadual no processo de privatização da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=11350&idprograma=4000101600IPO&anobase=2022&idtc=1883>. Acesso em: 18 jun. 2024.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 907–922, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 18 jun. 2024.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 31–44, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289/226>. Acesso em: 15 maio 2024.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/4851>. Acesso em: 17 jul. 2022.

RODRIGUES, R. R. P. **Pedro e poder da inclusão**: de ciência para alunos de ensino fundamental usando narrativas espectro autista heroicas. 2020. 95 f. (Mestrado Profqui) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vila Velha, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1118?show=full>. Acesso em: 13 jun. 2022.

RODRIGUES, D. A. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2000, Lisboa. **Conferência**. Lisboa, 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=rA-1MoJOAAA&hl=pt-PT>. Acesso em: 13 jun. 2022.

RUA, M. das G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In:

RUA, M. das G.; VALADAO, M. I. **O Estudo da Política**: Temas Selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SALLES, F. L. S. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SAMPAIO, C. M.; OLIVEIRA, G. F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S. l.], v. 11, n. 36, p. 343–362, 2017.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 25, n. 89, p. 1203–1225, set. 2004.

- SAMPAIO, T. **O tupi na geografia nacional**: introdução e notas de. Frederico G. Edelweiss. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/429/1/380%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- SAMPAIO, T. **O tupi na geografia nacional**: memória lida no Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica, 1901.
- SANGLARD, S. de S. **Entrevista concedida a Suélen Rodrigues de Freitas Costa**. Guaçuí, 30 de agosto de 2023.
- SANGLARD, S. de S. **Interação, integração e desempenho de alunos talentosos no contexto da sala de aula do ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaoselma-versaofinal_14_020920191544.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.
- SANTOS, I. S. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil**: das práticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa – PB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21018/1/IsabelleSercundesSantos_Dissert.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.
- SANTOS, N. M. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- SARLET, I. W. Os direitos sociais como direitos fundamentais: seu conteúdo, eficácia e efetividade no atual marco jurídico-constitucional brasileiro. In: LEITE, G. S.; SARLET, I. W. (Coords.). **Direitos Fundamentais e Estado Constitucional**: 156 Estudos em homenagem a J.J. Gomes Canotilho. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais; Coimbra: Coimbra Editora, 2009. p. 213-253.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Campinas, SP: Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40, p. 143, 155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.
- SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p641/11439>. Acesso em: 15 maio 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Katia-Sa-2/post/What-methods-have-you-found-effective-for-helping-students-improve-critical-thinking-skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Derneval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12463. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 27 maio 2024.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 20, n. 69, p. 119–136, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>. Acesso em: 15 maio 2024.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de (Eds.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon, 2011. p. 37–42.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage, 2013.

SHIBUKAWA, P. H. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf**: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192144>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento – Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortes, 2011.

SILVA, G. L. da. **A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. Orientadora: Sílvia Pimentel Höher Camargo. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

- SILVA, R. M. M. da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas**: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3187>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil**: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCH, M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 65–86.
- SPÍNDOLA, T.; SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista Esc. Enferm.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119–126, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342003000200014. Acesso em: 8 fev. 2020.
- TAMANINI, K. Parque Nacional do Caparaó terá um novo acesso em Ibitirama. **ESBrasil**, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://esbrasil.com.br/parque-nacional-do-caparao-novo-acesso-ibitirama/>. Acesso em: 8 fev. 2020.
- TASTEVIN, C. **Nomes de plantas e animais em língua tupy**. São Paulo: Revista do Museu Paulista, 1922.
- TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 42, p. 369–393, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.042.DS03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6572>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- TEIXEIRA, D. S. R. **Lucas, presente!**: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/36186>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 23, p. 691–708, set./dez. 2004.
- TETE, G. Autismo: dificuldades em colocar leis em prática. **Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo (ALES)**, 1 abr. 2021. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2021/04/40762/autismo-dificuldades-emcolocar-leis-em-pratica.html>. Acesso em: 27 out. 2023.
- TIBIRIÇÁ, L. C. **Dicionário tupi-português**: com esboço de gramática de tupi antigo. 2. ed. Santos: Traço, 1984.

TIBYRIÇÁ, R. F.; MENDES, E. G. O. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira De Educação Especial**, [S.l.], v. 29, e0052, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0052>. Acesso em: 28 fev. 2024.

TIBYRIÇÁ, R. F. **As medidas de apoio para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo**: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/148e31b4-a2a7-45de-80cb-be5142fcc2b2>. Acesso em: 24 mar. 2024.

TIBYRIÇÁ, R. F. **Da legalidade à realidade**: o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22561>. Acesso em: 24 mar. 2024.

TIRADENTES, R. O. **Políticas públicas educacionais inclusivas**: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8035>. Acesso em: 24 mar. 2024.

TONOLI, G. S. B. *et al.* Formação continuada “Atendimento Educacional Especializado – AEE”: um relato sobre a oferta do curso para os profissionais da educação básica. In: PEREIRA, A. G. *et al.* **A mitigação de desigualdades na educação básica do ES pela via da educação especial na perspectiva inclusiva**. Vitória: GEEPEI/SEDU, 2024. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/07/GUIA-EDUCACAO-ESPECIAL_24-07.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

TONOLI, G. S. B. Decifra-me, mas não me conclua, posso te surpreender: práticas inclusivas e exitosas do estudante com transtorno do espectro autista. In: PEREIRA, A. G. *et al.* **A mitigação de desigualdades na educação básica do ES pela via da educação especial na perspectiva inclusiva**. Vitória: GEEPEI/SEDU, 2024. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/07/GUIA-EDUCACAO-ESPECIAL_24-07.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: ANPED SUL, 6., 2016, Curitiba. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

VENTORIM, L. **Presença europeia**. Disponível em: http://www.es.gov.br/site/espirito_santo/presenca_europeia.aspx. Acesso em: 19 de outubro, 2009.

VIAJANDO TODO O BRASIL. **Guaçuí/ES – Drone – Viajando Todo o Brasil**. YouTube, 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eg2U3AsxKhQ>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VIAJANDO TODO O BRASIL. **Ibitirama/ES – Drone – Viajando Todo o Brasil**. YouTube, 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uZ_BnYWeoGk. Acesso em: 3 nov. 2023.

VICARI, L. P. L. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31971/1/Luiza_Vicari_Disserta%3a7%3a3o_Mestrado.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 48, p. e244193, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/#>. Acesso em: 18 jun. 2024.

VIEIRA, T. R. F.; CARASTRO, L. B.; COSTA, S. R. F. Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades de ensino da rede estadual do ES: reflexões a partir de pesquisas e das diretrizes estaduais de educação especial 2023. In: PEREIRA, A. G. et al. **A mitigação de desigualdades na educação básica do ES pela via da educação especial na perspectiva inclusiva**. Vitória: GEEPEI/SEDU, 2024. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/07/GUIA-EDUCACAO-ESPECIAL_24-07.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Rógar, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

WILDER BARBOSA. Guaçuí – Um Vídeo Histórico! **YouTube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9McnuhIT4Kg>. Acesso em: 3 nov. 2023a.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=459501&tipoMidia=O>. Acesso em: 28 jun. 2024.

Sobre as autoras

Suélen Rodrigues de Freitas Costa



Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES – 2024). Professora de Educação Básica no Município de Ibitirama ES (2008). Integra grupos de pesquisa com foco em Educação Especial, Formação de Professores, Currículo, Políticas públicas, Práticas Educacionais e Gestão Educacional. Desenvolve pesquisas voltadas a Educação Especial, políticas educacionais, formação de professores e tecnologias educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6339735839658429>

Simone Aparecida Fernandes Anastácio



Licenciada em Física (UFSJ), Mestre em Física (UFMG) e Doutora em Educação (UFMG). Professora na Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade Alegre, Departamento de Química e Física. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEE-DUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEdeEs).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0532528200582514>

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total
desta obra sem a expressa autorização da editora.

Tecer inclusão é mais do que fiar palavras em documentos frios — é entrelaçar escuta, respeito e presença no tecido vivo da escola.

É tarefa de quem não teme os nós, pois a educação precisa de fios que sustentam, não que escondam os buracos.

Incluir exige mãos firmes! É transformar a indignação em agulha e o compromisso em fio condutor de um novo bordado social, porque abrir portas não basta — é preciso garantir abrigo e pertencimento.

Cada criança ignorada é um nó que sangra na trama da sociedade.

Entre conquistas e omissões, seguimos fiando esperanças em meio à políticas lentas.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia