

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE**

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NO  
CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA  
2017**

FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NO  
CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)  
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

---

Chiote, Fernanda de Araújo Binatti, 1978-  
C539e A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no  
contexto das políticas de educação especial no Estado do  
Espírito Santo / Fernanda de Araújo Binatti Chiote. – 2017.  
248 f.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Ensino médio. 4.  
Políticas públicas – Educação. I. Oliveira, Ivone Martins de, 1962-  
. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.  
III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE

### A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 19 de dezembro de 2017.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

*Ivone Martins de Oliveira*

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Reginaldo Célio Sobrinho*

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Sandra Soares Della Fonte*

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Anna Maria Lunardi Padilha*

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha  
Universidade Metodista de Piracicaba

*Angela Maria Culyt Santos da Silva*

Professora Doutora Angela Maria Culyt Santos da Silva  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

*Para Mariana, minha filha, companheira da vida e  
da luta pela transformação radical da sociedade.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha filha, Mariana, pela jornada da vida, por ser minha inspiração. Compartilhamos risos, choros, medos, sonhos e conquistas. Aprendemos muitas coisas juntas nos últimos quatro anos, das situações de casa às questões políticas, econômicas e sociais. Fortalecemo-nos como mulheres!

Aos meus pais, Carmen e Santo, pelo o amor incondicional, por se constituírem como fortaleza nos momentos difíceis.

À minha irmã, Roberta, pelo carinho e torcida e ao meu sobrinho, Felipe, que com seu jeito sapeca deixa tudo mais leve.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, por me deixar sem palavras neste momento por tamanho compromisso ético, político, pedagógico e humano ao longo da jornada do doutorado, pelo trabalho educativo realizado que extrapola os limites desta tese, por toda sabedoria e tranquilidade, por ser luz em minha vida. Gratidão!

Aos professores Anna Maria Lunardi Padilha, Sonia Lopes Victor e Reginaldo Célio Sobrinho pelas valiosas contribuições nos exames de qualificação e por aceitarem colaborar mais uma vez na produção deste trabalho.

Às professoras Angela Maria Caulyt Santos da Silva e Sandra Soares Della Fonte pelo interesse em contribuir nas reflexões deste estudo.

Às amigas Claudenice e Keli pela amizade, cuidado, carinho e pelas discussões em torno do referencial que algumas vezes me tirava o chão, mas foram fundamentais no meu percurso de apropriação.

Às “gêmeas” Ana Kátia e Emilene, por tornarem todo o percurso do doutorado mais leve, das disciplinas às viagens.

Aos Amigos do Grupo de Estudos sobre Autismo, Ariadna, Alexandre, Cácia, Emilene, Fernanda M., Helen, Ivone, Sulamyta e Yvina, pelos estudos e discussões em torno do autismo.

Aos amigos Keila, Dayane, Iza, Bete, Lucyenne, Sônia e César pelas conversas, estudos, cafés e momentos de descontração durante o percurso do doutorado.

A todos da minha família e demais amigos que acompanharam todo o processo, entenderam minhas ausências e mandaram boas energias.

Aos amigos do CEI Criarte-Ufes pelo carinho e apoio desde quando ali cheguei, especialmente a Elis, Fabiola, Flavia Finamore, Janaína, Kenia, Luciana, e Rayane.

À Sedu/ES por autorizar a realização do estudo na rede estadual do Espírito Santo.

Aos professores, gestores, pedagogos e estudantes que participaram do estudo.

À Ufes pela licença concedida em 2017.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se realizado diante da implementação das políticas de educação especial. O estudo foi realizado na rede estadual do Espírito Santo e, como procedimento de coleta do material empírico utilizou: análise documental; entrevistas semiestruturadas com professores de classe comum e educação especial, pedagogos e gestores da educação especial; e observação do cotidiano de três escolas. Utiliza como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético a fim de compreender o movimento e as transformações do objeto de estudo no processo histórico de organização social em que se realiza, no modo de produção capitalista e suas contradições. A abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica contribuem na compreensão social e histórica do desenvolvimento humano e do papel revolucionário da educação escolar nesse desenvolvimento, de modo a superar a concepção biologizante do desenvolvimento em relação às pessoas com autismo. O estudo entende a escolarização como fundamental no processo de formação humana, que tem por finalidade a humanização ao máximo possível por meio da transmissão dos elementos culturais essenciais que promovam a elevação dos níveis de consciência do sujeito para participação e intervenção no meio natural e social. No processo de análise, situa as políticas educacionais no âmbito da sociedade capitalista e toma a concepção de Estado ampliado na apreensão dessas políticas como meio de estabelecer consensos para a manutenção da hegemonia burguesa. Nesse contexto, considera que, na sociedade contemporânea, os modos de participação e a (re)produção social se realizam nos limites impostos pela lógica do capital, o que afeta profundamente a vida e a escolarização de jovens com autismo. A pesquisa reitera que as políticas educacionais, em nível nacional e estadual, são sedutoras em seus discursos, no entanto intensificam os processos de alienação na sociedade capitalista, tanto em relação à formação dos estudantes – voltada para o mercado, consumo e empregabilidade –, quanto ao trabalho docente, que destitui a prática educativa de sua dimensão política e pedagógica, com inúmeras atribuições que secundarizam o ensino dos conteúdos escolares. A educação especial, como modalidade transversal ao ensino regular, tem se configurado com centralidade no

atendimento educacional especializado, tanto nos documentos orientadores quanto no contexto das escolas pesquisadas, fragmentando a proposta educativa para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no ensino comum; centralizando a responsabilidade do ensino desses sujeitos nas professoras especializadas, diluindo as possibilidades de configuração de um ensino fecundo para esses sujeitos. As proposições das políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial desarticulam os problemas da desigualdade escolar da totalidade da sociedade capitalista que os produz. A escolarização dos estudantes com autismo no ensino médio não promove a superação das limitações sociais e culturais colocadas por sua condição de “ter autismo”, diante dos objetivos da formação no ensino médio – protagonismo, aprendizado ao longo da vida, aluno como centro do processo, emprego etc. – há um descrédito em suas possibilidades de desenvolvimento escolar e participação na vida social produtiva.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Autismo. Ensino médio. Educação Especial.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze how the schooling of the student with autism in high school has been carried out before the implementation of special education policies. The study was carried out in the state-run system of public education in Espírito Santo and used as data gathering procedure: documentary analysis; semi-structured interviews with regular and special education teachers, pedagogues and special education public administrators; and daily observation of three schools. It uses as a theoretical-methodological reference historical-dialectical materialism in order to understand the movement and the transformations of the research subject in the historical process of social organization that takes place in the capitalist mode of production and its contradictions. The historical-cultural approach and the historical-critical pedagogy contribute to the social and historical understanding of human development and the revolutionary role of school education in this evolvment, in order to overcome the biologizing conception concerning people with autism. Schooling is understood as crucial in the process of human formation, which aims at humanization, full extent possible, through the transmission of essential cultural elements that promote the elevation of the levels of consciousness of the subject for participation and intervention in the natural and social environment. In the process of analysis, it situates educational policies within the framework of capitalist society and considers the extended concept of state in the apprehension of these policies as a means of establishing consensus for the maintenance of bourgeois hegemony. In this context, it considers that, in contemporary society, modes of participation and social (re)production take place within the limits imposed by the logic of capital, which profoundly affects the life and schooling of young people with autism. The research reiterates that educational policies, at national and state levels, are seductive in their discourses, nevertheless they intensify the processes of alienation in capitalist society, both in relation to student training - market-oriented, consumption and employability - as regards the teaching work, which deprives the educational practice of its political and pedagogical dimension, with numerous attributions that put teaching school contents aside. Special education, as a transversal modality to regular education, has been configured in its essence in the specialized educational

service, both in the guidance documents as well as within the researched schools contexts, fragmenting the educational proposal for students with disabilities and global developmental disorders into common education; centralizing the responsibility of the teaching of these subjects to the special education teachers and lessening the possibilities of configuration of a fruitful teaching for these subjects. The educational policy propositions for high school and special education disassociate the problems of school inequality from the totality of the capitalist society that produce them. The schooling of students with autism in high school does not promote the overcoming of the social and cultural limitations placed by their condition of "having autism", before the objectives of high school education - throughout life, student as the center of the process, employment, etc. – there is a discredit in their possibilities of school development and participation in productive social life.

**Keywords:** Educational policies. Autism. High school. Special education.

## RESUMEM

Esta tesis tiene como objetivo analizar cómo se ha realizado la escolarización del alumno con autismo en la enseñanza secundaria frente a la implementación de las políticas de educación especial. El estudio fue realizado en la red estatal de Espírito Santo y como procedimiento de recopilación, el material experimental utilizó: análisis documental; entrevistas semiestructuradas con profesores de clase común y educación especial, pedagogos y gestores de la educación especial; y observación de lo cotidiano de tres escuelas. Utiliza como referencial teórico-metodológico el materialismo histórico-dialéctico a fin de comprender el movimiento y las transformaciones del objeto de estudio en el proceso histórico de organización social que se realiza, en el modo de producción capitalista y sus contradicciones. El enfoque histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica contribuyen en la comprensión social e histórica del desarrollo humano y del papel revolucionario de la educación escolar en ese desarrollo, para superar la concepción biologizante del desarrollo hacia las personas con autismo. El estudio entiende que la escolarización es fundamental en el proceso de la formación humana, que tiene por finalidad la humanización al máximo posible por medio de la transmisión de los elementos culturales esenciales que promuevan la mejora de los niveles de conciencia del individuo para participación e intervención en el medio natural y social. En el proceso de análisis, sitúa las políticas educativas en el ámbito de la sociedad capitalista y toma la concepción de Estado ampliado en la aprehensión de esas políticas como medio de establecer acuerdos para el mantenimiento de la hegemonía burguesa. En ese contexto, se considera que, en la sociedad contemporánea, los modos de participación y la reproducción social se realizan en los límites impuestos por la lógica del capital, lo que afecta profundamente la vida y la escolarización de los jóvenes con autismo. La investigación reitera que las políticas educativas, tanto a nivel nacional como estatal, son seductoras en sus discursos, sin embargo intensifican los procesos de alienación en la sociedad capitalista, tanto en relación a la formación de los estudiantes - volcada hacia el mercado, el consumo y la empleabilidad -, como también al trabajo docente, que destituye la práctica educativa de su dimensión política y pedagógica, con innumerables atribuciones que secundan la enseñanza de los contenidos escolares. La educación especial, como modalidad

transversal a la enseñanza regular, se ha configurado con centralidad en la atención educativa especializada, tanto en los documentos orientadores y en el contexto de las escuelas investigadas, fraccionando la propuesta educativa para estudiantes con discapacidad y trastornos globales del desarrollo en la enseñanza común; centralizando la responsabilidad de la enseñanza de estos individuos en las profesoras especializadas y diluyendo las posibilidades de estructura de una enseñanza productiva para esos individuos. Las proposiciones de las políticas educativas para la enseñanza secundaria y la educación especial desarticulan los problemas de la desigualdad escolar en la totalidad de la sociedad capitalista que los produce. La escolarización de los estudiantes con autismo en la enseñanza secundaria no fomenta la superación de las limitaciones sociales y culturales planteadas por su condición de "tener autismo", frente a los objetivos de la formación en la enseñanza secundaria – protagonismo, aprendizaje a lo largo de la vida, el alumno como centro del proceso, empleo, etc. – hay un desmerecimiento en sus posibilidades de desarrollo escolar y participación en la vida productiva.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Autismo. Enseñanza secundaria. Educación Especial.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento quantitativo das produções relacionadas com o autismo no Banco de Teses e Dissertações da Capes de 2008 a 2016 .....	23
Tabela 2 – Matrículas dos alunos com autismo no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo .....	44
Tabela 3 – Dados de matrículas de alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo no ano de 2015 por SRE .....	45
Tabela 4 – Gestores da educação especial participantes do estudo .....	46
Tabela 5 – Professores e pedagogos participantes do estudo .....	48
Tabela 6 – Dados dos alunos com autismo matriculados nas escolas pesquisadas .....	49
Tabela 7 – Percursos de ensino dos alunos com autismo .....	52
Tabela 8 – Dados sobre carga horária e total de alunos das professoras do AEE ..	63

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Ande – Associação Nacional de Educação

Anpae – Associação Nacional dos Profissionais de administração da Educação

Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Caee – Centro de Atendimento Educacional Especializado

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Corde – Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência

CP – Conselho Pleno

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

EC – Emenda Constitucional

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da *Educação Nacional*

MEC – Ministério da Educação da Educação

Neesp – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

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

Renafor – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

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

Seesp – Secretaria de Educação Especial do *Ministério da Educação*

Sedu/ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SRE – Superintendência Regional de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

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

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO: O QUE AS PESQUISAS SOBRE O TEMA INDICAM?.....	21
1.2	O PERCURSO DA PESQUISA.....	30
<b>2</b>	<b>A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: O FENÔMENO E SUA APARÊNCIA .....</b>	<b>43</b>
2.1	AS ESCOLAS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: SITUANDO O FENÔMENO.....	46
2.2	O TRABALHO EDUCATIVO COM OS ALUNOS COM AUTISMO: DO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO ÀS PRÁTICAS EM SALA REGULAR E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	52
2.2.1	<b>As práticas educativas com o aluno com autismo em sala regular: algumas tensões.....</b>	<b>57</b>
2.2.2	<b>O atendimento educacional especializado .....</b>	<b>62</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO HUMANA: EDUCAÇÃO ESCOLAR, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>70</b>
3.1	DA CONSTITUIÇÃO CULTURAL DO HOMEM AO PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO.....	70
3.2	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	79
<b>4</b>	<b>UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO E SEUS DETERMINANTES POLÍTICOS.....</b>	<b>91</b>
4.1	O MOVIMENTO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	97
4.2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	108
4.3	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	121
<b>5</b>	<b>ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS ESTADUAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO.....</b>	<b>145</b>
5.1	A OFERTA E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO	

	DO ESPÍRITO SANTO.....	147
5.2	AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO: LÓGICA GERENCIAL, CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	156
5.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE TRANSVERSAL NO ENSINO REGULAR NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: ALGUMAS CONTRADIÇÕES.....	169
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>220</b>
	APÊNDICE A – Quadro 1: Políticas, regulamentações e orientações educacionais utilizados no estudo .....	221
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: gestores da educação especial da Secretaria de Estado da Educação (Sedu/ES).....	2212
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas: gestor da educação especial da Superintendência Regionais de Ensino de Carapina.....	224
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista: pedagogo.....	226
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: professor de sala regular .....	228
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: professor do Atendimento Educacional Especializado .....	230
	APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Gestores .	232
	APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pedagogos.....	235
	APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores.....	238
	APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: responsáveis .....	241
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>244</b>
	ANEXO A – Autorização da Sedu-ES para realização da pesquisa nas escolas da rede estadual do Espírito Santo .....	245
	ANEXO B – Parecer consubstanciado CEP-Ufes .....	246

## 1 INTRODUÇÃO

*O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).*

Tornar-me pesquisadora a respeito da escolarização de pessoas com autismo no ensino regular me remete aos encontros com múltiplos outros, em minha vida profissional e acadêmica, que me possibilitaram realizar o curso de Doutorado em Educação. Como professora regente da educação infantil,<sup>1</sup> em 2006, tive meu primeiro contato com o autismo com duas meninas que compunham o grupo com o qual trabalhava. Entre gritos, silêncios, mordidas e músicas,<sup>2</sup> cada uma, com suas especificidades, me desestabilizou, me inquietou, me provocou e levou-me a questionar: qual o meu papel como professora para favorecer o aprendizado de todas as crianças?

Em 2008, trabalhei com o 1º ano do ensino fundamental e encontrei-me novamente com uma das crianças com autismo, novas e velhas inquietações. O encontro com essas duas crianças iniciou minha busca em conhecer mais sobre o autismo e as possibilidades educacionais dessas crianças. No diálogo com os textos, identifiquei-me com autores que, sem desconsiderar as especificidades e os desafios em frente às crianças com autismo, falavam da aposta do outro, na linguagem como constitutiva dos sujeitos, do papel e lugar da escola no desenvolvimento e subjetivação dessas crianças (VASQUES, 2003; BAPTISTA; BOSA, 2002; COLLI; KUPFER, 2005).

As vivências, no encontro com crianças com autismo como professora de sala regular na educação infantil, e as leituras que me perpassaram na busca de

---

<sup>1</sup> Atuava em uma escola da rede privada de ensino de Vitória-ES.

<sup>2</sup> Uma das alunas só realizava o que lhe era proposto se a intervenção do adulto fosse cantada.

caminhos possíveis me provocaram a tentar “[...] contribuir para construção de um outro olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade (VASQUES, 2003, p. 144). Em 2009, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes). Os debates e estudos nas diferentes disciplinas, a pesquisa de campo e o aprofundamento teórico em torno da mediação pedagógica favoreceram minhas indagações sobre o desenvolvimento da criança com autismo e sua escolarização na escola regular, assumindo, como aporte teórico, a abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1983,1997). Em 2011, defendi a dissertação de mestrado, que teve como objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.

O ano de 2011 me reservou novos encontros. As discussões em torno da inclusão do aluno com autismo favoreceram o encontro para estudo entre alunas dos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGE/Ufes, instituindo o Grupo de Estudos sobre Autismo (Gesa), como integrante das atividades do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro de Educação da Ufes (Neesp/CE/Ufes). Desde os encontros iniciais, faço parte do Gesa. As atividades do grupo envolvem a produção e socialização de conhecimentos sobre a escolarização da pessoa com autismo, com o objetivo de:

[...] ampliar os espaços de estudos e discussão sobre a inclusão do aluno com autismo no ensino comum, com vistas à promoção de condições educativas que efetivamente contribuam para avanços em seu desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos trabalhados na escola (OLIVEIRA et al., 2013, p. 416).

Em fevereiro de 2011, atuava há poucos meses como pedagoga do ensino médio numa escola da rede estadual do Espírito Santo,<sup>3</sup> quando uma jovem com autismo foi matriculada no primeiro ano. Novos e velhos questionamentos emergiram, mas agora ocupava outro lugar: enquanto pedagoga, como poderia favorecer o aprendizado e desenvolvimento dessa aluna? Foram três anos de encontro, com dúvidas e incertezas, mas com a clareza de que ela, assim como os demais alunos, estava no ensino médio para aprender e se apropriar dos conhecimentos que

---

<sup>3</sup> No final de setembro de 2010, ingressei na rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo como pedagoga efetiva, numa escola em que eu atuava com as turmas do ensino médio. Permaneci na rede estadual e na mesma escola até o final de agosto de 2014. No início de setembro de 2014, iniciei a carreira de docente do ensino básico, técnico e tecnológico na Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Centro de Educação Infantil Criarte.

circulam e são próprios da instituição escolar. Os desafios vivenciados como pedagoga, no percurso do ensino médio da jovem com autismo, provocaram-me a investigar, no doutorado, o aluno com autismo no ensino médio.

Ao realizar o processo para o ingresso no Curso de Doutorado em Educação pelo PPGE/Ufes, o projeto de seleção tinha como temática as práticas pedagógicas para os estudantes com autismo no ensino médio. Devido às inquietações advindas da minha atividade profissional como pedagoga, questionava-me sobre como promover o aprendizado desses alunos no ensino médio.

No entanto, ao iniciar o Curso de Doutorado os estudos, a partir da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1983, 1997, 2000), foram se aprofundando no diálogo com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2012; DUARTE, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2012; MARTINS, 2013), bem como com autores que focalizavam a educação especial ou o ensino médio a partir de uma abordagem crítica (GARCIA, 2008, 2013, 2016; KASSAR, 2011a, 2011b, 2012; BARROCO, 2007, 2011; FRIGOTTO, 2006; FRIGOTTO; CIAVATA, 2011; KUENZER, 2000; MOEHLECKE, 2012). Nesse processo, no intuito de compreendermos as práticas pedagógicas na escolarização do aluno com autismo no ensino médio, deparamo-nos com as políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial, etapa e modalidade de ensino que historicamente são marcadas pela seletividade e exclusão.

No caminhar do doutorado e da produção da presente tese, o processo de apreender as práticas pedagógicas para os alunos com autismo no ensino médio demandou adentrarmos na análise das políticas educacionais. Nos textos elaborados para os exames de Qualificação I e II tentamos compreender o direito à educação e a intersecção entre o ensino médio e a educação especial. Apresentamos alguns documentos que orientavam as políticas educacionais tanto para o ensino médio quanto para a educação especial. Os dados coletados nas escolas pesquisadas e as primeiras análises apresentadas no texto para o Exame de Qualificação II nos evidenciaram a aparência do fenômeno, sendo necessário compreender, a partir disso, as múltiplas determinações, importando-nos os documentos que orientam as políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial.

A escolarização dos alunos com autismo no ensino médio, na rede estadual do Espírito Santo, não se realiza à parte ou desarticulada do contexto social nacional e global, ou seja, efetiva-se no contexto do modo de produção capitalista, sob a lógica do capital e da hegemonia burguesa, nas sociabilidades e relações que produz. No que diz respeito à apropriação do conhecimento e à elaboração/formação de conceitos científicos, essa escolarização se constitui como uma particularidade de um todo complexo, uma particularidade que em cada situação singular, em cada prática pedagógica, adaptação, intervenção, expressa as relações sociais universais, que nos constituem como seres sociais numa sociedade que se pauta na exploração humana.

Nesse caminhar, orientado pelo objeto de estudo, muito mais do que apresentar as possibilidades da escola pública, foi se evidenciando a necessidade de apreendermos como a escola está estruturada e seus determinantes econômicos, políticos e sociais; de compreendermos como o processo de inclusão escolar dos jovens com autismo se realiza em meio a discursos sedutores da igualdade de oportunidade, do direito à diversidade, do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, das pedagogias centradas no indivíduo, da solidariedade humana, do protagonismo dos estudantes, entre outros, que dissimulam a “inclusão excludente”.<sup>4</sup>

A apreensão desses processos é fundamental para entender que, no espaço da escola regular, a escolarização dos alunos com autismo no ensino médio se realiza nos limites da humanização impostos pela lógica do capital com o agravante de “ter autismo”. Todavia, é preciso operar com outra lógica que pense a função social da escola para além do capital, para que o trabalho educativo potencialize ao máximo o desenvolvimento dos estudantes com autismo, o que demanda a transmissão dos conteúdos escolares como elementos culturais essenciais para o processo de humanização do homem.

---

<sup>4</sup> “Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos, como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’” (SAVIANI, 2012, p. 9).

## 1.1 PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO: O QUE AS PESQUISAS SOBRE O TEMA INDICAM?

A escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular se realiza no contexto da educação para todos e da universalização da educação básica. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo, que deve ser ofertado pelo Estado. A educação especial assume, a partir de 2008, a perspectiva da educação inclusiva, como modalidade de ensino que é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2008), com a garantia do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. O ensino médio, como última etapa da educação básica, tem sua oferta garantida a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que define, como dever do Estado, a oferta obrigatória e gratuita da educação básica, dos quatro aos dezessete anos.

No entanto, não podemos desconsiderar que, no Brasil, o ensino médio tem sido marcado pela descontinuidade nos estudos e pela não permanência dos alunos na escolarização obrigatória e pública. Carvalho (2012) indica que, quando os dados são tomados em relação aos alunos público-alvo da educação especial, o fosso da não continuidade e não permanência no ensino médio é ainda maior. A escolarização do aluno com autismo é marcada pela evasão e não continuidade, pois poucos chegam ao ensino médio. A maioria das matrículas desses estudantes encontra-se no ensino fundamental público, o que indica a necessidade de romper as barreiras que impossibilitam sua escolarização na última etapa da educação básica (LIMA; LAPLANE, 2014, 2016; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014).

As trajetórias escolares dos estudantes com autismo em dois municípios, Campinas/SP (SILVA, 2014) e Atibaia/SP (LIMA, LAPLANE, 2016), foram analisadas a partir dos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no período de 2009 a 2012, na busca de identificar os alunos com autismo matriculados nos municípios e mapear as

trajetórias desses alunos. Ambos os estudos integram um mesmo projeto de pesquisa que, de modo mais amplo, busca compreender a escolarização de alunos com deficiência em diferentes municípios brasileiros a partir da análise dos indicadores educacionais. Os estudos indicam que, no caso dos estudantes com autismo, as trajetórias escolares mostram que a interrupção dos estudos de um ano para outro e a evasão marcam os percursos de escolarização desses alunos, correspondendo a 76,31% das 874 trajetórias analisadas no município de Campinas (SILVA, 2014) e 92,54% das 94 trajetórias analisadas no município de Atibaia (LIMA; LAPLANE, 2016). Os estudos indicam que a escolarização dos estudantes com autismo nos municípios pesquisados é marcada pela evasão nas séries finais do ensino fundamental e poucos alunos chegam ao ensino médio. Revelam também que a permanência incerta dos alunos com autismo na escola regular é marcada pela insegurança das famílias na medida em que vão avançando nas diferentes etapas da educação básica.

Os estudos de Silva (2014) e Lima e Laplane (2016) revelam que o processo de escolarização dos alunos com autismo apresenta muitas dificuldades e desafios, que vão desde o acesso até a permanência com aprendizagem, prolongando-se por toda sua escolarização, o que faz com que poucos cheguem ao ensino médio e, quando chegam, enfrentam problemas que decorrem “[...] de um processo de escolarização conturbado e cheio de obstáculos, ao qual, esses alunos são submetidos ao longo de seu desenvolvimento” (SILVA, 2014, p. 74).

Na busca de estudos que abordassem o aluno com autismo no ensino médio, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Pudemos observar um crescimento nas produções acadêmicas relacionadas com a temática autismo. Nosso recorte temporal foi de 2008 a 2016, utilizando como busca os termos autismo e autista. A tabela a seguir mostra o quantitativo das produções entre dissertações e teses nas diferentes áreas do conhecimento e as produções na área da Educação e na área da Educação Especial.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Área da Educação se refere aos Programas de Pós-Graduação em Educação que desenvolvem estudos sobre a educação em geral, que concentra estudos nas diferentes áreas da educação. A área da Educação Especial se refere ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, com área de concentração na educação do indivíduo especial.

**Tabela 1 – Levantamento quantitativo das produções relacionadas com o autismo no Banco de Teses e Dissertações da Capes de 2008 a 2016**

Ano	Total das produções nas diferentes áreas	Produções na área da educação	Produções na área da educação especial
2008	46	5	-
2009	46	7	-
2010	55	8	-
2011	56	17	-
2012	76	15	-
2013	80	13	1
2014	114	17	-
2015	145	23	2
2016	168	28	5
<b>Total</b>	<b>786</b>	<b>133</b>	<b>8</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

Do total de 786 estudos produzidos relacionados com a temática do autismo entre 2008 e 2016, a área de Ciências Humanas concentra 398 estudos, 50,64% do total; a área de Ciências da Saúde tem 151 estudos (19,21%); e a Área Multidisciplinar,<sup>6</sup> 120 estudos (15,27%). Das 398 produções na área de Ciências Humanas: 46,98% (187) dos estudos estão associadas a alguma área da Psicologia;<sup>7</sup> 35,42% (141) estão relacionados com as áreas da Educação e Educação Especial. Como os dados indicam, há uma predominância dos estudos na área da Psicologia, no entanto as áreas da Educação e Educação Especial somadas apresentam um número expressivo de estudos nessa totalidade.

Apesar do número crescente de estudos a respeito da temática do autismo nas diferentes áreas do conhecimento e especificamente na área da educação, observamos a escassez de pesquisas sobre o aluno com autismo no ensino médio, escassez também constatada no levantamento bibliográfico realizado em outras bases de dados, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Scientific Eletronic Library Online (SciELO), o que nos revela a necessidade de estudos que se voltem para essa temática.

<sup>6</sup> Área relacionada com os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar, que desenvolvem estudos nas seguintes áreas temáticas: Desenvolvimento e Políticas Públicas; Sociais e Humanidades; Engenharia, Tecnologia e Gestão; e Saúde e Biológicas (Disponível em: <<http://capes.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2017).

<sup>7</sup> Estudos por área da Psicologia: 152 na Psicologia; 1 na Psicologia cognitiva; 15 na Psicologia do ensino e da aprendizagem; 15 na Psicologia experimental; e 4 na Psicologia social.

Diante da escassez de pesquisas relacionadas com o aluno com autismo no ensino médio, buscamos alguns estudos que pudessem subsidiar nossas reflexões e discussões na presente tese.

A reflexão acerca da inclusão do aluno com autismo nas séries finais do ensino fundamental foi foco da pesquisa de Praça (2011), *Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*. A autora realizou um estudo de caso de um aluno com autismo, com 17 anos, matriculado no 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora/MG. Aponta algumas demandas que precisam ser pensadas para a escolarização do aluno com autismo no ensino regular como: o investimento dos professores na aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a necessidade de ter dois profissionais atuando em sala de aula regular; e os processos interativos entre os pares e o aluno com autismo, uma vez que esse aluno é visto como aquele a quem precisam auxiliar e ter paciência, por conta de suas especificidades, mas não é reconhecido como um adolescente. O estudo de Praça (2011) nos revela a necessidade de superar a visão de inclusão como o acesso ao espaço escolar somente. Esse é o modo como a política de educação especial na perspectiva inclusiva tem se materializado no ensino comum para os alunos com autismo.

As práticas curriculares que perpassam o processo de ensino para o aluno com autismo no ensino regular foram analisadas por Silva (2011), na dissertação *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. Foram realizadas observações em uma turma da educação infantil, duas turmas do ensino fundamental (1º e 5º ano), em instituições privadas e públicas de ensino de Salvador/BA, bem como entrevistas com as professoras de cada turma. A pesquisa evidencia que as práticas das professoras, enraizadas numa concepção tradicional e homogeneizadora de ensino e aprendizagem, não promoviam o desenvolvimento de estratégias ou ações adequadas às especificidades dos alunos com autismo.

As professoras, em seus relatos, destacaram que não sabiam se as intervenções eram adequadas para esses alunos, pois agiam intuitivamente a partir do modo como trabalhavam com os demais alunos. As análises de Silva (2011) evidenciam a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, pois, nos casos observados, não foram as características dos alunos com autismo que

dificultaram uma prática inclusiva, mas uma prática rígida que desconsidera o sujeito e seu processo de apropriação dos conhecimentos, que pouco estimula a participação e a colaboração dos estudantes, com atividades descontextualizadas e modos de avaliar que têm a finalidade apenas de verificar a aprendizagem, sem propiciar uma reflexão sobre o processo de ensino.

Os estudos de Praça (2011) e Silva (2011) nos colocam como questionamento: quais seriam as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo na escola regular? Um questionamento muito mais amplo das práticas pedagógicas realizadas com esses alunos em cada sala de aula, ou seja, sobre o que leva a realização dessas práticas. Questionamento que vai desde as políticas educacionais, passando pela formação de professores, pelos processos de escolarização dos estudantes com autismo e chegando às condições concretas e objetivas de realização da prática educativa em cada escola e em cada sala aula. A compreensão da relação entre a totalidade e as partes que a compõem, bem como o entendimento de que a prática singular de cada professor contém os elementos da totalidade maior (sociedade capitalista) de que faz parte nos levam a uma análise do papel e função da escola nessa totalidade, na busca de meios para superar práticas educativas elementares, de modo a promover a formação humana, ou seja, a humanização ao máximo possível para além dos limites impostos pelo capital.

Na aposta no papel revolucionário da educação no processo de formação humana para os estudantes com autismo no ensino regular, em oposição à restrição do espaço do ensino comum à socialização e convivência desses estudantes com os demais, encontramos os estudos de Gatto (2010) e Oliveira (2014).

Na dissertação *Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural*, Gatto (2010) realizou um estudo bibliográfico. Nos estudos analisados, apresenta os pressupostos acerca do desenvolvimento e as propostas educacionais apresentadas do ponto de vista hegemônico para os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e, em contraposição, a autora sistematiza as

contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural para a compreensão e intervenção aos alunos com TGDs/autismo<sup>8</sup> no ensino comum.

A autora critica as práticas pedagógicas que tomam o diagnóstico de modo simplista e aligeirado, reduzindo o sujeito com autismo aos seus sintomas, conduzindo a uma prática educacional que prioriza o aspecto biológico sobre o social, com intervenções funcionais de cunho comportamental, que visam à redução dos comportamentos tomados como inadequados e impeditivos da escolarização desses alunos.

De acordo com Gatto (2010) a educabilidade da pessoa com TGD/autismo depende de diversos fatores (econômicos, acesso à saúde e à educação etc.), numa correlação entre as condições psíquicas e as condições objetivas e materiais. Entretanto, destaca a importância do olhar prospectivo diante da impossibilidade do orgânico, tendo como base o *vir a ser* por meio de intervenções e mediações que favoreçam formas culturais de compensação, ou seja, que, no processo de desenvolvimento cultural, na apropriação dos instrumentos e signos, seja possibilitada a superação dos déficits/limites, buscando ao máximo possível recursos teóricos e metodológicos. Indica, ainda, que esse processo exige um aprimoramento que envolve a formação inicial e continuada dos profissionais responsáveis pelo diagnóstico e pela escolarização dos sujeitos com TGDs/autismo, numa superação das concepções biologizante, determinista e fatalista presentes no campo da educação especial, rompendo com as práticas hegemônicas e limitantes do sujeito.

Na tese *Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social*, Oliveira (2014) evidencia aspectos dos processos de compensação social que promoveram aprendizagem e desenvolvimento nas vidas acadêmicas e profissionais de jovens e adultos com deficiência e TGDs. Toma a metodologia da história de vida para analisar os percursos escolares de três estudantes do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo (Ifes). Um dos

---

<sup>8</sup> Termos utilizado por Gatto (2010) ao longo da dissertação para se referir ao sujeito com autismo.

estudantes um jovem de 15 anos do Curso Técnico em Agropecuária, com diagnóstico de autismo.

Tendo como aporte teórico a abordagem histórico-cultural, Oliveira (2014) busca encontrar, nas narrativas dos sujeitos, as possibilidades, interações e mediações que favoreceram a chegada desses estudantes à educação profissional no Ifes. A autora compreende a condição de deficiência e TGD como um dos elementos que perpassa a história de cada um, nas formas como as relações são estabelecidas com eles, como eles afetam e são afetados pelos outros de modo singular, não sendo, assim, uma categoria única de explicação e determinismo dos modos de ser e estar no mundo.

Oliveira (2014) destaca, no percurso de escolarização dos três estudantes, a condição material e objetiva em que suas vidas se realizam, com acesso a atendimentos com psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, professores de reforço, entre outros, com recursos próprios das famílias e não do Estado. Essa é uma realidade diferente da maior parte dos estudantes das escolas públicas com deficiência e TGD que, em sua maioria, dependem dos serviços ofertados (ou não) pelo Poder Público

Os dilemas da escolha profissional, da independência financeira, da expectativa de adentrar ao mercado de trabalho, de acordo com Oliveira (2014), estão presentes nas três narrativas e perpassam a vida de todo e qualquer jovem. A autora mostra a contradição existente entre as perspectivas de futuro apresentadas pelos sujeitos, seus desejos e o que as pessoas acreditam que eles possam vir a realizar. Oliveira busca evidenciar as potencialidades, a superação das limitações impostas, não pela condição de deficiência ou TGD, mas pelas condições sociais que causam consequências secundárias que limitam o desenvolvimento dos sujeitos. Enfatiza, assim, as possibilidades da escola em construir outros olhares para esses sujeitos, quando viabiliza processos de mediação pedagógica que favorecem seu aprendizado e desenvolvimento num processo de autogoverno, numa tomada de consciência de suas possibilidades e não apenas da deficiência em si, desenvolvendo vias para apreenderem e compreenderem o real e analisá-lo.

Embora os processos de compensação social na superação das dificuldades tenham se mostrado ainda de modo tímido, em meio a situações de exclusão e limitação, Oliveira destaca, nas narrativas, o investimento do outro (familiares, alguns professores e colegas) para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos do estudo foi fundamental, para que eles assumissem, perante a vida e a escola, uma posição de autodomínio e conhecimento, ressignificando suas histórias.

Oliveira (2014) nos apresenta que, apesar dos desafios encontrados pelos jovens e adultos com deficiência, TGD e autismo, em seus percursos de escolarização, a continuidade da escolarização é possível, mas essa continuidade é multideterminada e perpassada pelas condições concretas de vida de cada sujeito. A recente escolarização dos alunos com autismo na escola regular e sua continuidade, com a obrigatoriedade do ensino médio, configuram-se num processo instituinte da garantia do direito de todos à educação e da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), portanto, tanto as políticas públicas em educação quanto as práticas educativas para os alunos com autismo no ensino médio na escola regular não podem ser analisadas fora do contexto macro em que são produzidas e se realizam.

Em relação às políticas de educação e educação especial na perspectiva da educação inclusiva, encontramos dois estudos que abordam o autismo (DAVID, 2012; CASTANHA, 2016) e dois que se reportam ao ensino médio de modo mais amplo (CARVALHO, 2012; ZARDO, 2012). A pesquisa de David (2012), *Autismo e educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal do Rio de Janeiro*, busca compreender como esse aluno passa a ser objeto de políticas públicas e de intervenção social, tendo como foco a relação entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica e da cultura escolar, ou seja, as tensões, resistências, conflitos, pressões e negociações, entre os que elaboram as prescrições e os que as vivem no cotidiano escolar.

Por sua vez, Castanha (2016), em seu estudo *A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)*, apreende a articulação entre os movimentos familiares e de associações de pais e amigos das pessoas com autismo e as garantias de direitos para essas pessoas. Toma as políticas de inclusão social para compreender o autismo na educação

brasileira entre 1983 e 2014. Também problematiza, a partir da perspectiva da educação inclusiva, o papel da escolarização nas tensões entre inclusão/exclusão e a emancipação humana na sociedade capitalista.

O estudo de Carvalho (2012), *Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense: o aluno com deficiência em foco*, embora não aborde especificadamente o aluno com autismo, ao analisar as políticas de educação especial no ensino médio público paranaense, realiza um panorama nacional das políticas para o ensino médio e de educação especial para compreender como os alunos, público-alvo da educação especial, matriculados no ensino médio são contemplados pelas políticas. Revela que, mesmo com os avanços normativos que favorecem o acesso ao ensino médio, essa etapa da educação básica é marcada pela defasagem (distorção idade-série) e não continuidade (evasão) em relação a todos os estudantes, mas quando se trata do público-alvo da educação especial o quadro se agrava.

A pesquisa de Zardo (2012), *Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*, analisa os impactos da ampliação da obrigatoriedade escolar até os 17 anos na gestão e a organização dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras, tendo como foco o ensino médio e o processo de inclusão escolar. Os dados evidenciam que os modos de organização dos sistemas de ensino dos estados pesquisados possibilitaram avanços em relação à inclusão de alunos com deficiências sensoriais ou físicas no ensino médio, porém apontam para a exclusão dos alunos com deficiência intelectual com maiores comprometimentos.

A universalização da educação básica e a perspectiva da educação inclusiva favorecem o acesso do aluno com autismo ao ensino regular, porém a escolarização desses sujeitos ainda se constitui como um campo recente, tanto para a prática educativa no contexto da escola regular, quanto para as pesquisas acadêmicas. Os estudos aqui apresentados nos levam à reflexão das políticas educacionais como meio de compreendermos as práticas educativas na escola regular, no que diz respeito à educação especial, quando essa assume a perspectiva da educação inclusiva. Embora muitas vezes possa parecer que essas práticas se restringem ao contexto local e à ação individual do professor, é preciso analisá-las em suas

múltiplas determinações, ou seja, na relação com os contextos histórico, econômico e político mais amplos em que são produzidas, o que confere à ação educativa um caráter multideterminado, não sendo possível explicá-la somente por meio das ações cotidianas dos professores.

## 1.2 O PERCURSO DA PESQUISA

Os estudos sobre a escolarização do aluno com autismo no ensino regular indicam que esse é um processo que se realiza em meio a tramas e dramas, que abarcam desde o acesso e permanência do aluno na escola, passando por um processo de ensino restrito que pouco favorece novas aprendizagens e o avanço aos níveis mais elevados de ensino. Tais problemas não decorrem necessariamente do autismo, mas, em grande parte, das condições em que a escolarização desses alunos se realiza e envolve a elaboração e implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação com aprendizagem.

Desde os anos 2000, a política de educação especial assume, de modo mais intensificado, em consonância com a política educacional em geral, a perspectiva inclusiva, ganhando “[...] contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais” (GARCIA, 2013, p.101). Cabe destacar que as políticas educacionais brasileiras se constituem num processo que não tem como elemento propulsor apenas uma preocupação do Estado com a educação e inserção dos grupos excluídos da escola (em nosso caso, do público-alvo da educação especial) ou as pressões populares em nível nacional, mas, fundamentalmente, o cumprimento dos acordos e compromissos assumidos em nível internacional.<sup>9</sup> Observam-se, nas políticas, programas e ações, que tanto a obrigatoriedade do ensino médio quanto a inclusão escolar ocorrem, atualmente, no movimento da universalização e expansão da educação básica, em prol da educação para todos (KASSAR, 2011a; PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

Por outro lado, defendendo a garantia do direito à educação e o acesso à escola pública e gratuita para todos, entendemos que a educação é um processo de

---

<sup>9</sup> Assumindo metas para a educação brasileira perante órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

formação humana, tendo como pressuposto que se constituir homem não é natural, mas um processo histórico-cultural, a partir do princípio da “natureza cultural do desenvolvimento humano” (VIGOTSKI, 1983, 1997, 2000). Consideramos, dessa perspectiva, que a importância da educação escolar no desenvolvimento cultural do aluno com autismo está diretamente relacionada com o papel e a função social da instituição escolar, que é a transmissão e a apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, ao longo da história, às gerações mais novas. A escola “[...] deve oferecer condições para que esses conhecimentos sejam democratizados e objetivados pelos alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais” (NEVES *et al.*, 2014, p. 44)

Partindo da concepção da educação como formação humana, e em face do processo de escolarização do aluno com autismo no ensino médio, compreendemos que a humanidade não é dada *a priori* com o nascimento do ser; ela é produzida historicamente e socialmente em cada indivíduo, o que exige “[...] a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos” (SAVIANI, 2013, p. 247), que possibilitam a apropriação dos elementos culturais essenciais, acumulados na história da humanidade. “A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2013, p. 250).

A humanização do homem é um processo que não se explica pelas condições naturais dadas pelo aparato biológico, mas no modo como o homem como animal, supera as condições biológicas e produz sua existência como ser social. As interferências do homem na natureza, na busca de suprir suas necessidades de alimentação, proteção, comunicação etc., provocaram transformações na própria natureza humana.

Pelo trabalho – ação intencional do homem na natureza – o homem rompe com as barreiras naturais de necessidades e possibilidades de ação, domina a natureza, cria instrumentos, signos e valores, produz a cultura. Isso não quer dizer que o organismo biológico do homem seja anulado nesse processo, numa relação dialética, o organismo biológico do homem é incorporado ao desenvolvimento cultural e superado na constituição histórica e social do homem, pela apropriação e utilização dos elementos culturais na vida social.

Assim, as reações instintivas, orgânicas e hereditárias imediatas na relação homem natureza vão se transformando em processos mediados a partir das apropriações e usos das objetivações humanas. As ferramentas, instrumentos e signos criados pelos próprios homens passam a mediar sua relação com a natureza e com os outros homens, criando formas de relação que produzem a vida social, constituindo o ser social. Na produção da sua vida material e imaterial, o homem produz história e se insere na história, transformando as condições de sua existência.

É neste sentido que se pode afirmar que ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de ser um produto da evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico e, deste modo, membro de determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica (MARTINS, 2012, p. 50).

O homem, ao criar o mundo material, produz formas de organização social (sociedades) nas quais as vontades individuais se subordinam às vontades coletivas. Pela ação do trabalho humano, as sociedades e os próprios homens foram evoluindo ao longo da história, numa inter-relação entre os modos de produção das diferentes sociedades e os modos de participação dos indivíduos na vida social. Nesse processo, a formação do indivíduo se realiza de maneira articulada ao desenvolvimento do conjunto da humanidade e das sociedades ao longo da história (LESSA; TONET, 2011).<sup>10</sup> “O desenvolvimento do indivíduo é fundamental para a evolução da totalidade social. [...] na relação entre sociedade e indivíduo, a evolução daquela é o fundamento do desenvolvimento deste” (LESSA; TONET, 2011, p. 79).

Se a existência e o desenvolvimento humano não são dados apenas pelas condições naturais, torna-se fundamental compreender os modos de relação que produzem a vida social e constituem o humano no homem na contemporaneidade, em uma sociedade baseada no modo de produção capitalista.

A sociedade capitalista é regida pelo capital, ou seja, pela acumulação de bens e riquezas. Institui-se na propriedade privada dos bens e dos meios de produção, o que cinde a sociedade em classes antagônicas, entre aqueles que detêm os meios de produção e acumulam riquezas – os proprietários (classe burguesa) – e aqueles

---

<sup>10</sup> Ao nos apoiarmos em Lessa e Tonet (2011) utilizamos o livro *Introdução à filosofia de Marx*, no entanto não estamos de acordo com as críticas realizadas pelos autores, em outros textos, às proposições de Saviani para a elaboração coletiva de uma pedagogia socialista, ou seja, a pedagogia histórico-crítica que é um dos fundamentos teóricos desta tese (SAVIANI, 2013b).

que vendem a sua força de trabalho, tornado-se mão de obra na produção de mercadorias, o trabalhador (classe proletária).

Na lógica do capital, o trabalho é destituído de sua essência criativa, produtora da existência humana e de se constituir como atividade vital humana, na qual o homem conhece todo o processo de produção e o produto de seu trabalho, de modo a se reconhecer nele. O trabalho ao torna-se assalariado, fragmentado e especializado no processo de produção, aliena o homem do processo de produção; o produto de seu trabalho é estranhado, pois o homem não se reconhece naquilo que produz, a mercadoria e seu valor de troca. Ao vender sua força de trabalho o próprio homem transfigura-se em mercadoria, na produção da mais-valia.

Como resultado da alienação, ocorre uma ruptura entre o enriquecimento do gênero e do indivíduo [...].

O homem alienado do produto de seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, e tal alienação certamente se estende à sua relação para com os outros homens. Ao ser convertido em mercadoria, mercantis tornam-se suas relações, e desprovido de sua essência humana, incapaz torna-se para apreender a essência do outro (MARTINS, 2011, p. 57).

A produção da mais-valia não rege apenas a vida produtiva do homem, mas toda a vida social, pois a sociedade capitalista se submete às leis do mercado na acumulação de riquezas, o que faz com que as relações humanas se pautem na exploração do homem pelo homem, na produção, venda e consumo de mercadorias.

A sociedade capitalista é marcada por intensos processos de alienação e diferenciação social na distribuição das riquezas e nas apropriações dos elementos culturais. Assim a educação como processo de formação dos seres humanos, assume na lógica do capital um papel central na manutenção do capitalismo, de modo a adaptar, adequar e conformar as sociabilidades individuais à produção do homem, de acordo com a posição social que ele ocupa. A escolarização se diferencia de acordo com a classe social. Para Mészáros (2008, p. 45), “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

A educação, como produção humana, não pode ser dissociada das contradições do sistema capitalista, pois a estruturação das práticas educacionais está numa

profunda relação com a organização social do trabalho no capitalismo atual, em que as contradições do sistema se apresentam de modo mais acirrado, “[...] caracterizado pela supressão da vida, por um lado, e pela acumulação de riquezas, por outro” (GATTO, 2012, p. 58). O capitalismo impede o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos, já que a subjetividade do homem concreto se realiza na materialidade da vida humana.

Nessa conjuntura, as políticas educacionais de universalização da educação básica e da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, são permeadas por um discurso sedutor na contemporaneidade, impregnado de fraseologias ideológicas de formar seres humanos melhores e mudar a sociedade, ocultando a feição desumana das relações capitalistas de produção (ROSSLER, 2012). Seres humanos

Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender) e pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, produzi-los (ROSSLER, 2012, p. 69).

Aspirar à formação humana ampla para todos os alunos no ensino médio, o que inclui os estudantes com autismo, é pensar nos encaminhamentos para “[...] uma prática social e educacional capaz de fazer frente ao processo de esvaziamento do homem, seja ele deficiente ou não” (BARROCO, 2011, p. 171). Para tanto, é fundamental o “[...] enfrentamento às condições geradoras da alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, da sua não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades” (BARROCO, 2011, p. 171).

Nesse enfrentamento e diante do nosso tema, que é a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, apoiamos-nos nos pressupostos do materialismo histórico-dialético que devem ser considerados:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1991, p. 73).

O materialismo histórico-dialético origina-se de uma reinterpretação de Marx da dialética de Hegel que se dava no plano das ideias, incorporando o caráter material

a partir dos modos econômicos de produção nos quais o homem em sociedade produz a vida e reproduz a humanidade; o caráter histórico nos modos como os homens se organizam socialmente ao longo da história; e o dialético por conceber a sociedade em movimento e transformações constantes na unidade de forças contrárias que se contradizem ao mesmo tempo em que se complementam (PIRES, 1997).

Nesse sentido, a análise de um objeto (ou fenômeno) não se realiza apenas na observação empírica da sua manifestação imediata. O materialismo histórico-dialético preconiza o conhecimento teórico do objeto que, partindo de sua aparência (manifestação imediata), alcança a essência do objeto, a fim de conhecê-lo em sua totalidade. De acordo com Paulo Netto (2011, p. 21), para Marx, a teoria é “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”. Desse modo, a tarefa do pesquisador é, a partir da manifestação imediata do objeto ou fenômeno (aparência), apreender a estrutura e a dinâmica que os constituem (essência) (PAULO NETTO, 2011). “Superar a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas determinações que o determinam e constituem” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

Nesse processo, é fundamental a compreensão de que “[...] todo fenômeno singular contém em si determinações universais” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364). Isso demanda entender que aquilo que é específico (singular) no fenômeno se realiza num movimento dialético com a universalidade que o constitui, ou seja, reconhecer que a especificidade do fenômeno constitui a totalidade ao mesmo tempo em que é constituído por ela. “Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. Existe entre o singular e o universal uma tensão dialética” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Nessa tensão dialética, o movimento de união dos contrários constitui o processo contínuo e inter-relacionado de formação e transformação da singularidade e universalidade, no qual a particularidade do fenômeno se realiza como síntese. A particularidade especifica a universalidade na relação com as determinações da singularidade. A particularidade do fenômeno é a expressão da universalidade que

condiciona o modo de ser da singularidade, no entanto essa condicionalidade não se realiza de modo linear e determinístico (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

A mediação da particularidade nos permite superar a singularidade imediata ou isolada, revelando na existência única e irrepetível dos indivíduos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Com isso, a singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 368).

A relação entre o singular-particular-universal possibilita apreender as determinações particulares e universais que incidem sobre o fenômeno e que condicionam a sua existência singular. “As ‘determinações as mais simples’ estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

Na dialética singular-particular-universal, a análise do fenômeno implica reconhecer tal fenômeno como parte de uma totalidade maior e, ao mesmo tempo, como uma totalidade. Desse modo, a totalidade

[...] é um conjunto de complexidades articuladas, é um complexo de complexos e sua menor unidade constitutiva já é, em si, extremamente complexa. A realidade social é uma totalidade de máxima complexidade constituída por totalidades de menor complexidade. Mais que isso, a realidade social é um complexo de complexos em processo, em movimento (HUNGARO, 2014, p. 75).

Os elementos que compõem a totalidade se relacionam entre si, vão incorporando propriedades que não podem ser explicadas a partir do próprio elemento e fora do movimento que constitui a totalidade. Do mesmo modo, a totalidade não se explica na soma de seus elementos, mas nas relações entre esses elementos. Tanto a totalidade quanto os elementos que a constituem só podem ser compreendidos nas relações que estabelecem, ou seja, no movimento que une os diversos elementos da totalidade como parte de um todo dinâmico (KONDER, 2008; PAULO NETTO, 2011).

Compreender a totalidade como síntese de múltiplas determinações demanda apreender as relações, o movimento. No entanto, essas relações não se realizam de modo direto; elas são mediadas “[...] não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (PAULO

NETTO, 2011, p. 57). A dinâmica que dá movimento à totalidade, num processo contínuo de transformação, resulta do caráter contraditório de seus elementos. “A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controle e soluções dependem da estrutura de cada totalidade [...] não há fórmulas apriorísticas para determiná-las” (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

Na análise do real concreto, é essencial a compreensão de que:

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo o complexo social, as quais podem ser captadas pelo ‘sistema de mediações’. Assim, o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente (MASSON, 2014, p. 211-212).

Desse modo, a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo e as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, não podem ser explicadas sem a compreensão de que ambos se constituem e se realizam na sociedade capitalista, totalidade de maior complexidade.

Nesse sentido, compreendemos o aluno com autismo como “ser situado”, como define Saviani (2014, p. 48-49):

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma linguagem já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes.  
Esse é o quadro da existência humana. O homem é, pois, um ser situado.

Situar o aluno com autismo no contexto do ensino médio, etapa de ensino marcada historicamente pela seletividade e exclusão, leva-nos a pensar os contextos de elaboração das políticas educacionais e da materialidade de sua realização na escola, não como algo acabado e determinado, mas como um processo que nos possibilita a indagação e reflexão sobre o que está posto, na busca de uma *superação*.

Para isso, é essencial conhecer a realidade concreta do fenômeno estudado (objeto) que, por meio da análise histórica, busca apreender o movimento desse fenômeno,

em sua origem, seu desenvolvimento e determinantes históricos e sociais, ou seja, a estrutura e a dinâmica que colocam o objeto em movimento como síntese de múltiplas determinações e o constituem como uma totalidade (PAULO NETTO, 2011; HUNGARO, 2014). “A realidade é entendida como processualidade, como movimento, enfim, como *vir a ser* que carrega em si elementos de superação e de continuidade” (HUNGARO, 2014, p. 19).

O importante, no processo dialético de conhecimento da realidade, é “[...] a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 1991, p. 81). Na escolarização do aluno com autismo no ensino médio, interessamo-nos por uma educação que favoreça a esses sujeitos a apropriação das produções humanas e usufruto dos elementos culturais, de modo a elevar os níveis de consciência, possibilitando sua atuação no meio social. Para isso, de acordo com Garcia (2016, p. 9),

[...] lançamos mão de um método analítico que busca apreender a realidade social objetiva, reconhecendo sua condição constitutiva de totalidade. Tal tarefa demanda não considerar a política educacional e a educação especial como autônomas ao conjunto das relações sociais vigentes, assim como a educação especial não pode ser apreendida em profundidade sem que seja relacionada à educação no sentido mais abrangente.

No percurso teórico-metodológico de elaboração da presente tese, cujo tema é a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, tomamos como problema: como as políticas de inclusão escolar têm incorporado as demandas educativas do aluno com autismo no ensino médio? Inicialmente, nossa intenção era investigar a implementação dessas políticas nas práticas pedagógicas dos professores, numa análise da realidade empírica por meio da observação nas escolas e de entrevistas com os gestores da educação especial, com os pedagogos e professores.

Nossa intenção, no exame de qualificação I, era de apreender nas escolas pesquisadas as possibilidades do trabalho educativo para o ensino fecundo com os alunos com autismo no ensino médio na escola regular. Uma análise focalizada nas práticas dos professores, que desconsiderava a totalidade em que as mesmas estavam inseridas. Os documentos que orientam as políticas educacionais para a

educação especial e o ensino médio foram analisados inicialmente como a base da garantia do direito à educação para esses estudantes.

No exame de qualificação II com uma análise mais crítica das políticas educacionais, ao apresentarmos as práticas pedagógicas dos professores com os alunos com autismo e os limites para sua realização no contexto das escolas, compreendemos, a partir do referencial do materialismo histórico-dialético e das considerações da banca, que apresentar as possibilidades a partir de práticas isoladas e individuais dos professores cairíamos no fetichismo da individualidade, desconsiderando a totalidade das escolas, da rede estadual, do contexto de elaboração e implementação das políticas educacionais, da educação na sociedade capitalista.

Na medida em que avançávamos na pesquisa a partir do material coletado nas escolas, na busca das múltiplas determinações que constituíam as práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas, foi preciso aprofundar as análises dos documentos que orientam as políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial, a fim de compreendermos o papel da escola e das políticas educacionais universalizadoras e inclusivas em nossa sociedade, marcada pela dualidade escolar, típica da divisão de classes do modo de produção capitalista. O objeto reorientou o estudo das práticas pedagógicas para as políticas educacionais.

Desse modo, a presente tese tem como objeto de estudo as políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial no contexto da universalização da educação básica e da educação inclusiva. O objetivo central é analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio, na rede estadual do Espírito Santo, tem se realizado diante da implementação das políticas de educação especial.

As questões que orientam nosso estudo são: como se realiza a escolarização dos alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo? Quais concepções e discursos permeiam as políticas educacionais universalizadoras e inclusivas no contexto da democratização da educação? A qual educação os alunos com autismo estão tendo acesso no contexto do ensino médio na escola regular? Quais são as contradições entre o proclamado nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o implementado nas escolas de ensino

médio na prática educativa com os alunos com autismo? Quais seriam as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com autismo no ensino médio na escola regular?

O estudo se realizou na rede estadual de ensino do Espírito Santo. Utilizamos como procedimentos de coleta do material empírico:

- a) análise documental, enfocando: políticas, regulamentações e orientações nacionais e estaduais sobre a educação especial e o ensino médio (APÊNDICE A); propostas pedagógicas da escola; plano do atendimento educacional especializado, relatórios, fichas de matrículas e outros documentos que nos possibilitaram conhecer os percursos de escolarização dos alunos com autismo;
- b) entrevistas semiestruturadas com os gestores de educação especial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES) e da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Carapina, para um levantamento de dados a respeito da implementação das políticas de educação especial na rede estadual (APÊNDICES B e C );
- c) entrevistas semiestruturadas com os pedagogos, professores de sala regular e professores de educação especial que atuam com alunos com autismo no ensino médio nas três escolas sob a jurisdição da SRE de Carapina (APÊNDICES D, E e F);
- d) observação do cotidiano das três escolas participantes do estudo;
- e) dados da Sedu/ES referente à matrícula de alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo.

Participaram do estudo os professores de sala regular, os professores de educação especial, pedagogos das três escolas pesquisadas e os gestores da educação especial da Sedu/ES e da SRE de Carapina.

A opção por realizar o estudo em escolas da SRE Carapina se deu a partir do levantamento feito na Sedu/ES, que indicou essa SRE com o maior número de alunos com autismo matriculados no ensino médio em 2015, doze alunos matriculados em sete unidades de ensino.

Em atenção aos procedimentos éticos, para a realização da pesquisa na rede estadual do Espírito Santo, solicitamos a autorização da Sedu/ES (ANEXO A) e submetemos o projeto de pesquisa para avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, via Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado sob o Parecer nº 1.629.363, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 55912116.3.0000.5542 (ANEXO B).

Com a autorização da Sedu/ES, entramos em contato inicialmente com os diretores das escolas para apresentar o estudo e saber da possibilidade de realizá-lo. No contexto das escolas, durante nossas visitas, realizamos o convite aos professores, pedagogos, gestores e responsáveis pelos alunos com autismo matriculados para colaborar com o estudo; aos que aceitaram participar foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES, G, H, I e J). Ainda de acordo com os procedimentos éticos, as identidades dos participantes e das escolas foram preservadas.

A exposição do estudo na presente tese está organizada em seis capítulos. O primeiro compõe esta introdução. O segundo capítulo apresenta o fenômeno e sua aparência, ou seja, a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo a partir dos dados coletados nas entrevistas e observações nas escolas, tendo como foco as práticas pedagógicas em sala regular e no atendimento educacional especializado.

No terceiro capítulo discorreremos sobre a formação humana, o papel da formação escolar nessa formação, a partir da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, bem como buscamos apreender a função do Estado na promoção da educação pública e gratuita nas inter-relações entre a educação e a sociedade, nos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos. Para isso tomamos a concepção ampliada de Estado de Gramsci (1995). O quarto capítulo assume como cerne da discussão os determinantes políticos, econômicos e sociais dos movimentos de universalização da educação básica e da educação inclusiva a partir de documentos que institucionalizam esses movimentos no Brasil. O primeiro subitem analisa as políticas e orientações educacionais para o ensino médio; o segundo subitem analisa as políticas de educação especial e a perspectiva da educação inclusiva.

O quinto capítulo apresenta as análises das políticas e orientações para a educação no estado do Espírito Santo na inter-relação com o contexto nacional e o contexto das escolas pesquisadas, a fim de compreender a escolarização do aluno com autismo no ensino médio. No sexto capítulo, apresentamos as nossas considerações finais.

## 2 A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: O FENÔMENO E SUA APARÊNCIA

*Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento) (MARTINS, 2006, p. 11).*

O presente capítulo tem como objetivo descrever como se realiza a escolarização de alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, a partir de algumas constatações feitas pela pesquisadora em sua inserção em três escolas da referida rede.

Com o intuito de uma melhor compreensão das demandas educacionais para o aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, apresentaremos alguns dados referentes à educação no estado. A rede estadual do Espírito Santo possui 503 unidades escolares distribuídas pelos 78 municípios. Desse total, 280 unidades atendem ao ensino médio. A organização da rede estadual de ensino se realiza na vinculação das unidades de ensino ao órgão central, no caso, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), e a uma das 11 Superintendências Regionais de Educação (SREs) que atendem os 78 municípios divididos por regiões.

De acordo com o documento de diagnóstico da educação no estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2015a), produzido em 2015 como base para a elaboração do Plano Estadual de Educação, no ano de 2013, somente 55,33% (106.847 alunos) da população do estado com idade entre 15 e 17 (193.108 jovens) anos estavam matriculadas no ensino médio. O total de matrículas, independente da faixa etária, nessa etapa de ensino, no estado, em 2013, foi 150.270 alunos.<sup>11</sup>

Em 2015, de acordo com os dados<sup>12</sup> do Censo educacional do Inep, havia 107.624 estudantes matriculados no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo. Desse total, 1.532 estudantes eram público-alvo da educação especial. Ainda segundo os dados obtidos com o setor de estatísticas da Sedu/ES, em 2015, havia 36 alunos

---

<sup>11</sup> Dados referentes às matrículas nas instituições de ensino médio públicas (estaduais e federais) e privadas do Estado do Espírito Santo.

<sup>12</sup> Dados referentes às instituições da rede pública estadual de ensino médio.

com autismo matriculados no ensino médio na rede estadual, o que corresponde a 0,033% do total de matrículas no ensino médio e 2,35% das matrículas da educação especial nessa etapa da educação básica. A tabela a seguir apresenta a evolução das matrículas de alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo.

<b>Tabela 2 – Matrículas dos alunos com autismo no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo</b>								
<b>Ano</b>	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Total de matrículas</b>	02	04	05	12	11	19	36	50

Fonte: Censo escolar – Subgerência de Estatísticas Educacionais – Sedu/ES.

Embora o número de matrículas de alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo pareça pouco expressivo, se tomarmos como parâmetro o total de matrículas nessa etapa da educação básica, não podemos desconsiderar que, a partir de 2009, há um aumento significativo das matrículas desses estudantes, o que aponta para a necessidade de estudos que se voltem para a escolarização dos alunos com autismo no ensino médio.

Nesse sentido, optamos por analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio, no estado do Espírito Santo, tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No início de 2016, solicitamos ao Setor de Estatística da Sedu/ES, um mapeamento das escolas estaduais que tinham alunos com autismo matriculados no ensino médio, a fim de delimitarmos as escolas em que realizaríamos o estudo. O mapeamento tomou como base os dados de matrículas de 2015 e foram agrupados na tabela a seguir por SREs, a fim de preservar o anonimato das escolas.

**Tabela 3 – Dados de matrículas de alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo no ano de 2015 por SRE**

<b>Superintendência Regional de Educação (SRE)</b>	<b>2015</b>
Afonso Cláudio	-
Barra de São Francisco	2
Cachoeiro de Itapemirim	3
Carapina	12
Cariacica	3
Colatina	4
Guaçuí	1
Linhares	5
Nova Venécia	1
São Mateus	-
Vila Velha	5
<b>Total</b>	<b>36</b>

Fonte: Censo escolar – Subgerência de Estatísticas Educacionais – Sedu/ES

Optamos por realizar o estudo nas escolas da SRE Carapina,<sup>13</sup> pelo fato de essa SRE apresentar, em 2015, o maior número de alunos com autismo matriculados no ensino médio, 12 alunos matriculados em sete unidades de ensino.

Após autorização da Sedu/ES para a realização do estudo, iniciamos o contato e visitas as sete escolas da SRE Carapina para conhecermos a realidade das matrículas de alunos com autismo no ensino médio no ano de 2016. Das sete escolas, cinco se situam no município de Vitória e duas no município de Serra. Quatro delas tinham um aluno com autismo matriculado no ensino médio em 2016. Escolhemos, para a realização do estudo, as três escolas que tinham mais de um aluno com autismo matriculado no ensino médio: Escola 1 (E1) com cinco alunos, dois no ensino médio regular e três no curso técnico integrado ao ensino médio; Escola 2 (E2) com dois alunos no ensino médio regular; e Escola 3 (E3) com dez alunos matriculados no ensino médio regular.

Com a intenção de melhor apreender o fenômeno, foram realizadas entrevistas com professores das disciplinas do ensino médio regular e técnico, professores do atendimento educacional especializado (AEE) e pedagogos das escolas. Além disso, foram feitas observações do cotidiano das escolas, análise de documentos, como as propostas pedagógicas das escolas e documentos escolares dos estudantes com autismo matriculados nas escolas. Foram realizadas também entrevistas com os

<sup>13</sup> A SRE Carapina atende as escolas estaduais dos municípios de Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão.

técnicos responsáveis pela educação especial da Sedu/ES e da SRE de Carapina (SRE), apresentados conforme a tabela abaixo.

<b>Tabela 4 – Gestores da educação especial participantes do estudo</b>			
	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo na equipe de educação especial</b>
Técnica SRE Carapina	Pedagogia / Especialização em educação especial	25 anos (21 anos na educação especial)	4 anos
Membro 1 Sedu/ES	Pedagogia / Especialização em educação inclusiva	25 anos	10 anos
Membro 2 Sedu/ES	Pedagogia / Especialização em educação especial	34 anos (32 anos na educação especial)	8 anos
Membro 3 Sedu/ES	Educação Física / Mestrado em educação	32 anos	6 anos
Membro 4 Sedu/ES	Pedagogia / Especialização em gestão escolar	21 anos	8 anos
Membro 5 Sedu/ES	Pedagogia / Mestrado em educação	23 anos	2 anos

Fonte: Entrevistas com os participantes.

No processo de análise da escolarização dos alunos com autismo no ensino médio, os dados apresentados neste capítulo nos revelaram a aparência do fenômeno, como ele se manifesta nas escolas. Entretanto, num esforço de compreendermos a essência do fenômeno, ou seja, suas múltiplas determinações, foi necessário nos afastarmos das particularidades das escolas pesquisadas, nos capítulos subsequentes desta tese.

## 2.1 AS ESCOLAS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: SITUANDO O FENÔMENO

A coleta do material nas escolas ocorreu no período de maio a dezembro de 2016, com um total de 52 visitas às escolas para a realização das entrevistas, observações do cotidiano escolar (atendimento educacional especializado, recreio, Conselho e Classe, gincanas, projetos; oito tempos de aula de Química para os 2º e 3º anos na Escola 3; ocupação das escolas contra a PEC 55;<sup>14</sup> e a Reforma do ensino médio;<sup>15</sup>; semana de provas; entre tantos outros movimentos que ocorreram nas escolas) e

<sup>14</sup> Atual Emenda Constitucional nº 95/2016.

<sup>15</sup> Dada pela Medida Provisória nº 746/2016, sancionada pela Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

levantamento de documentos das escolas como: propostas pedagógicas, fichas de matrículas, planos de trabalhos individualizados, relatórios e laudos dos alunos com autismo.

As idas às escolas aconteceram em diferentes dias da semana e turnos (matutino e vespertino), entretanto se concentraram no turno matutino, pela disponibilidade da pesquisadora, e nos dias de planejamento dos professores regentes por área de conhecimento, que se organiza da mesma maneira em todas as escolas da rede estadual do Espírito Santo, conforme determinação da Sedu/ES. Os planejamentos ocorrem às terças-feiras (Ciências Humanas), quartas-feiras (Ciências da Natureza e Matemática) e quintas-feiras (Linguagem e códigos). Foram 16 dias de campo na Escola 1, sendo dois dias no turno vespertino; 14 dias na Escola 2, sendo seis no turno vespertino; e 22 dias na Escola 3, sendo oito no turno vespertino.

As Escolas 1 e 3 estão situadas no município de Vitória e a Escola 2 no município da Serra. A Escola 1 oferta o ensino médio regular (3 anos de duração), técnico integrado (4 anos de duração) e técnico subsequente (2 anos de duração para quem concluiu o ensino médio). A demanda maior da escola é a oferta dos cursos técnicos, com quase 90% do total das turmas. As Escolas 2 e 3 ofertam o ensino médio regular.

Participaram do estudo 24 professores, sendo três professoras do AEE, uma de cada escola; três professores do ensino médio com curso técnico integrado e cinco professores do ensino médio regular da Escola 1; cinco professores da Escola 2 e oito professores da Escola 3. Participaram também duas pedagogas, uma da Escola 1 e outra da Escola 3. A tabela a seguir apresenta alguns dados dos participantes nas escolas:

**Tabela 5 – Professores e pedagogos participantes do estudo**

<b>Disciplina</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Escola</b>	<b>Alunos</b>
AEE	3 anos (no AEE)	Contratada	E1	Todos da E1
Biologia - Curso Técnico	3 anos	Contratada	E1	Técnico
Desenho Técnico	Iniciou em 2016	Contratado	E1	Técnico
Prática Profissional	6 anos	Contratado	E1	Técnico
Língua Portuguesa	18 anos	Efetiva	E1	Regular
Química	6 anos	Efetiva	E1	Regular
Biologia	9 anos	Efetiva	E1	Regular
Matemática	7 anos	Contratada	E1	Regular
Filosofia	8 anos	Contratado	E1	Regular e Técnico
Pedagoga	8 anos (4 anos pedagoga)	Contratada	E1	Turno mat.
AEE	6 anos (4 anos no AEE)	Contratada	E2	Todos da E2
Língua Portuguesa	10 anos	Efetiva	E2	3º ano
Língua Portuguesa (2º ano) e Literatura (3º ano)	5 anos	Efetivo	E2	2º e 3º ano
Biologia	10 anos	Efetiva	E2	2º e 3º ano
História	16 anos	Contratada	E2	2º e 3º ano
Filosofia	Desde julho de 2016	Efetivo	E2	2º e 3º ano
AEE	6 anos (no AEE)	Contratada	E3	Todos da E3
Educação Física – mat.	34 anos	Efetivo	E3	Todos do mat.
Língua Portuguesa	28 anos	Efetiva	E3	3º anos mat.
Biologia	12 anos	Efetiva	E3	2º e 3º anos mat.
Matemática	12 anos	Efetivo	E3	3º anos mat.
Física	3 anos	Efetivo	E3	1º e 2º anos vesp.
Educação Física – vesp.	6 anos	Efetivo	E3	Todos do vesp.
Química	13 anos	Efetiva	E3	2º e 3º anos mat.
História	3 anos	Efetiva	E3	1º e 2º anos vesp.
Pedagoga	4 anos (1 ano pedagoga)	Contratada	E3	Turno mat.

Fonte: Entrevistas com os participantes.

Obs.: Cada cor da tabela corresponde a uma escola.

As três escolas juntas totalizavam 17 estudantes com autismo matriculados no ensino médio, conforme tabela a seguir:

**Tabela 6 – Dados dos alunos com autismo matriculados nas escolas pesquisadas**

<b>Nome Fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Escola</b>	<b>Turno regular</b>	<b>AEE contraturno</b>
Carlos	17 anos	2º ano/regular	E1	Matutino	Não
Daniel	19 anos*	2º ano/regular	E1	Matutino	Não
Iuri	15 anos	1º ano/técnico M	E1	Matutino	Sim
João	16 anos	1º ano/técnico M	E1	Matutino	Sim
Paulo	15 anos	1º ano/técnico E	E1	Matutino	Sim
Vitor	17 anos	3º ano/regular	E2	Vespertino	Sim
Tiago	17 anos	2º ano/regular	E2	Vespertino	Sim
Diogo	16 anos	2º ano/regular	E3	Matutino	Sim
Elisa	18 anos	3º ano/regular	E3	Matutino	Não
Alan	22 anos*	3º ano/regular	E3	Matutino	Sim
Caio	19 anos*	3º ano/regular	E3	Matutino	Não
Maria	16 anos	1º ano/regular	E3	Vespertino	Não
André	15 anos	1º ano/regular	E3	Vespertino	Não
José	17 anos	1º ano/regular	E3	Vespertino	Sim
Gustavo	16 anos	1º ano/regular	E3	Vespertino	Sim
Pedro	15 anos	1º ano/regular	E3	Vespertino	Sim
Augusto	18 anos	2º ano/regular	E3	Vespertino	Sim

\*Alunos com distorção idade-série, ou seja, com mais de dois anos de atraso escolar.

Fonte: Ficha de matrícula dos estudantes.

Obs.: Cada cor da tabela corresponde a uma escola.

Cabe destacar que, em relação aos estudantes com autismo das escolas pesquisadas, ainda que estivessem “enquadrados” a partir dos laudos numa mesma síndrome, as especificidades apresentadas são diferenciadas. O modo como as particularidades do autismo se manifestam varia de pessoa para pessoa e está relacionado com o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento do autodomínio quanto aos movimentos impulsivos, estereotipados e repetitivos e, fundamentalmente, em relação às experiências sociais e apropriações culturais que lhes foram possibilitadas, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização de cada um dos estudantes com autismo.

A partir dos relatos dos professores e de nossas observações, notamos que os alunos com autismo das três escolas apresentam percursos de ensino diferenciados no ensino médio. Tais percursos se diferenciam de acordo com os avanços nas apropriações dos conhecimentos escolares essenciais para que esses estudantes pudessem, na escolarização no ensino médio, ampliar seu processo de desenvolvimento a partir do aprendizado dos conhecimentos específicos dessa etapa da educação básica. A apropriação, ou não, desses conhecimentos essenciais

não deve ser tomada apenas como uma consequência do autismo; torna-se relevante problematizar as experiências culturais que foram possibilitadas a esses estudantes ao longo do ensino fundamental para que eles se apropriassem (ou não) dos elementos culturais, dentre eles; os conhecimentos escolares. Todavia, entendemos que todo e qualquer estudante, para ter acesso e aos conhecimentos específicos do ensino médio regular ou técnico integrado, necessita de uma base de apropriações culturais, inclusive de conteúdos escolares, que lhes deveria ser propiciada ao longo do ensino fundamental.<sup>16</sup>

Nos percursos de escolarização dos alunos com autismo no ensino médio, pudemos perceber processos de ensino diferenciados, de acordo com as especificidades dos estudantes, que distribuimos em três grandes grupos a partir das demandas relatadas pelos professores: os que pouco participavam das aulas em sala regular, pois demandavam adequações significativas nos conteúdos abordados; os que participavam das aulas, mas demandavam de adaptações nos conteúdos, especialmente nas atividades avaliativas; e os que participavam das aulas, realizando as tarefas propostas para o ensino regular.

Destacamos o grupo de estudantes com autismo que, de acordo com os relatos de seus professores, pouco participavam das aulas das disciplinas regulares ou técnicas. Iuri (E1) do ensino médio, com técnico integrado, era considerado um desafio, pois pouco ficava na escola. Nas aulas práticas e de laboratório, tinha medo e algumas vezes ficava agitado por conta do barulho dos equipamentos. Carlos e Daniel (E1) eram copistas. Copiavam tudo o que os professores passavam no quadro e também realizam atividades a partir de um modelo. Bastava ter um exemplo que eles seguiam, principalmente nas disciplinas Matemática e Física. Os dois realizavam cálculos mentais com muita rapidez, mas precisavam do auxílio dos professores para interpretar os enunciados das diversas atividades. Tiago (E2), Gustavo, Diogo, José e Alan (E3) encontravam-se num processo inicial de apropriação da leitura e escrita, bem como das operações matemáticas. Necessitavam de auxílio constante na leitura e interpretação de pequenos textos e

---

<sup>16</sup> Não estamos desconsiderando as especificidades do autismo, mas enfatizando o papel e a função social da escola que é transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, ao longo da história, de uma geração a outra. Desse modo, no processo de escolarização do aluno com autismo, defendemos a formação humana que se realiza por meio do ensino fecundo, mesmo por caminhos alternativos, de modo a promover o desenvolvimento de níveis de pensamento de maior generalidade.

enunciados, na escrita de frases e palavras. No caso das operações matemáticas os estudantes trabalhavam com as quatro operações a partir de pequenas quantidades e algumas vezes necessitavam de utilizar materiais concretos para a realização das contas.

Nesse processo, o acesso aos conteúdos trabalhados em sala para esses alunos carecia de grandes adaptações, o que muitas vezes se configurava em atividades diversas elaboradas pelas professoras do AEE, que os alunos levavam para realizar em sala regular, algumas sem relação com o conteúdo ou mesmo com a disciplina, pois eram focadas nos processos de leitura, escrita e operações matemáticas simples.

Outra situação era o autodomínio em relação aos comportamentos. Uns gostavam de pular, outros de deitar no chão na hora do intervalo e ainda havia aqueles que ficavam agitados em algumas aulas e eram encaminhados para o AEE ou para conversar com os coordenadores, para que pudessem se acalmar e voltar para a sala de aula. Observamos que esse grupo de alunos com autismo necessitava da intervenção constante de um adulto para realizar as atividades que lhes eram propostas.

Havia os alunos com autismo que eram considerados por seus professores como alunos que participavam das aulas, mas necessitavam de adaptações no conteúdo trabalhado, especialmente nas atividades avaliativas. Vitor (E2), Elisa, Pedro, André e Augusto (E3) eram alunos que, em nossa percepção, agiam no contexto da sala regular como os demais estudantes de ensino médio na utilização e organização dos materiais, no copiar do quadro, demonstrando certa autonomia. As adaptações nas atividades avaliativas iam desde a realização da mesma prova elaborada para a turma com o auxílio das professoras do AEE até a simplificação dos conteúdos para que eles fizessem as atividades avaliativas sozinhos.

João e Paulo, do Curso Técnico Integrado da Escola 1 e Caio e Maria da Escola 3 eram considerados por seus professores como alunos que participavam das aulas, realizam as tarefas e atividades avaliativas de acordo com os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas em suas respectivas turmas, sem necessidade de adaptações. Alguns professores apontaram em seus relatos que às vezes, parecia

que eles não tinham autismo, pois apresentavam um desempenho escolar melhor que muitos estudantes de suas classes.

A tabela a seguir apresenta os percursos de ensino dos alunos com autismo das escolas pesquisadas:

Em processo inicial de apropriação da escrita	Demandam adequações significativas nos conteúdos abordados	Demandam adaptações nos conteúdos, especialmente nas atividades avaliativas	Não demandam adequações no conteúdo e nem de maior apoio para realizar as atividades escolares	Precisam de apoio para a regulação dos comportamentos típicos do autismo
Tiago/E2 Gustavo/E3 Diogo/E3 José/E3 Alan/E3	Iuri/E1 Carlos/E1 Daniel/E1	Vitor/E2 Elisa/E3 Pedro/E3 André/E3 Augusto/E3	Paulo/E1 João/E1 Caio/E3 Maria/E3	Iuri/E1 Carlos/E1 Daniel/E1 Tiago/E2 Gustavo/E3 Diogo/E3 José/E3

Fonte: Entrevistas com os professores.

Para uma melhor compreensão de como se realiza a escolarização dos estudantes com autismo no ensino médio, abordaremos nos subitens a seguir, o contexto do ensino médio e práticas educativas realizadas com os alunos com autismo nas três escolas participantes do estudo.

## 2.2 O TRABALHO EDUCATIVO COM OS ALUNOS COM AUTISMO: DO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO ÀS PRÁTICAS EM SALA REGULAR E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As práticas pedagógicas no ensino médio nas escolas pesquisadas são organizadas e estruturadas a partir do Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2009), que busca alinhar as demandas da rede estadual de ensino com as diretrizes e documentos orientadores nacionais. O Currículo Básico apresenta uma matriz das competências, habilidades e conteúdos que devem ser trabalhados em cada disciplina da base comum, por série e trimestre.

Cada escola deve elaborar sua Proposta Pedagógica,<sup>17</sup> na qual apresentam as ações pedagógicas para o trabalho educativo a partir de uma análise do contexto social e local no qual está inserida, das etapas e modalidades de ensino que ofertam, bem como do público que atendem em conformidade com as orientações nacionais e estaduais. As escolas da rede estadual do Espírito Santo devem elaborar anualmente um plano de ação, que visa à gestão estratégica da unidade de ensino por meio do levantamento dos indicadores internos (aprovação, reprovação e evasão) bem como das avaliações externas, tendo como foco a melhoria desses indicadores e dos resultados da escola nas avaliações externas.

Nesse sentido, a Sedu/ES orienta que cada escola deve trabalhar a gestão da aprendizagem a partir do planejamento pedagógico realizado pelos pedagogos e professores, no qual o pedagogo deve unir as demandas gerais da escola com as específicas de cada disciplina e turmas, configurando-se como um articulador que auxilia no trabalho do professor. O docente é o responsável pela gestão da sala de aula, para a qual ele deve planejar os recursos didáticos e modos de ensino que sejam adequados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos no Currículo Básico e as metas da escola.

O planejamento trimestral de cada professor deve ter como referência as competências gerais (cognitivas e tecnológicas), que devem ser desenvolvidas por meio de habilidades adquiridas no trabalho com os conteúdos, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes e a melhora do desempenho deles nas avaliações externas (Paebes,<sup>18</sup> Paebes Tri,<sup>19</sup> Enem<sup>20</sup> e Pisa<sup>21</sup>).

Nesse cenário, embora as orientações curriculares tenham como foco a aprendizagem dos estudantes, toma como referência a qualidade da aprendizagem

---

<sup>17</sup> Documento que corresponde ao Projeto Político e Pedagógico.

<sup>18</sup> O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) tem por objetivo avaliar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do ensino fundamental e médio das escolas da rede estadual. A proficiência nas disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza é avaliada em anos alternados em todas as séries do ensino médio.

<sup>19</sup> O Paebes Tri tem por objetivo acompanhar, a cada trimestre, o desempenho dos estudantes de todas as séries do ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>20</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação.

<sup>21</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento e Econômico (OCDE), realizado a cada três anos, por meio de amostragem, com os estudantes de 15 anos que estejam matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental, com a finalidade de produzir indicadores da qualidade da educação dos países participantes.

a partir da melhora dos resultados e dos indicadores das avaliações externas. Tal ação, no contexto do ensino médio da rede estadual do estado do Espírito Santo, tem reduzido o papel das escolas ao preparo dos alunos para essas avaliações. O relato da professora de Língua Portuguesa/E2 aponta para essa redução: “[...] a escola é uma máquina de fazer número, eles [Secretaria de Educação] só se preocupam com metas, notas, com aprovação imediata sem realmente considerar a importância do processo de ensino e aprendizagem”.

Como forma de preparar os estudantes para as avaliações externas, a Escola 3 realizava, a cada trimestre, a semana de provas com avaliações de cada disciplina e “simulados”<sup>22</sup> com questões de todas as disciplinas, divididas por área do conhecimento, semelhante ao formato do Enem. Tanto as provas quanto os “simulados” eram elaborados a partir dos conteúdos das disciplinas para cada série de modo padronizado por turno, sem levar em consideração as especificidades de cada turma. Nesse contexto, o professor de Física/E3 reconhecia a necessidade de, se realizar, no ensino médio, um trabalho educativo que levasse em consideração as especificidades de cada turma e dos alunos, de modo que o processo de ensino favorecesse o aprendizado de todos. Entretanto diante das demandas colocadas aos professores de alinhar o planejamento às habilidades e competências do Currículo Básico, bem como de preparar os alunos para avaliações externas ele indica: “[...] a gente planeja aula já em bloco pra várias turmas”.

Observamos que há uma incompatibilidade entre as orientações do Currículo Básico e o modo como a Sedu/ES se propõe avaliar a qualidade do ensino por meio das avaliações de larga escala e de uma política de premiação por bônus.<sup>23</sup>

O Currículo Básico indica que o aluno deve ser o centro da ação educativa. Os saberes e as práticas cotidianas dos estudantes devem ser valorizados de modo a se relacionarem com os conteúdos de ensino. O professor, como facilitador da

---

<sup>22</sup> A palavra simulado relacionada às provas/avaliações escolares não existe no dicionário, no entanto se refere ao ato de simular nas escolas as situações de avaliação como o Enem.

<sup>23</sup> O bônus desempenho tem por “[...] objetivo reconhecer, estimular e valorizar o esforço dos profissionais que atuam na Secretaria da Educação. É um prêmio em dinheiro concedido anualmente aos profissionais que atuam em escolas e outras unidades da Sedu, calculado com base em indicadores coletivos e individuais”. O indicador coletivo é o indicador de desenvolvimento da escola que é gerado a partir do Paebes e das taxas de aprovação, reprovação e evasão, o indicador individual é dado pela assiduidade do profissional; a cada ausência (justificada ou não) são descontados 10% do valor a ser recebido, valor que varia de escola para escola, que pode chegar a 100% da remuneração mensal. Disponível em: <[www.sedu.es.gov/bonus-desempenho](http://www.sedu.es.gov/bonus-desempenho)>. Acesso em: 20 set. 2017.

aprendizagem, deve estar atento à diversidade dos alunos, aos diversos ritmos e características, de modo a enriquecer o processo de construção de conhecimento utilizando recursos e materiais didáticos variados, bem como desfrutar dos ambientes escolares, como biblioteca e laboratórios. Indica, também, que a avaliação da aprendizagem dos estudantes deve ser pautada no diálogo e mediação por parte do professor, servindo como instrumento para a organização do trabalho educativo.

No entanto, a qualidade da educação oferecida pelas unidades de ensino é aferida por meio de avaliações padronizadas aos estudantes que vão gerar os indicadores, o que faz com que a escola se configure como “uma máquina de fazer números” e os planejamentos dos professores sejam “em blocos,” sem levar em consideração as especificidades de cada turma. Entendemos que essa incompatibilidade é aparente, pois se alinha a um projeto de sociedade e, portanto, necessita de uma análise mais ampla das políticas educacionais para o ensino médio, considerando como se configura o respeito à diversidade e o protagonismo juvenil nessas políticas.

Observamos, nas três escolas pesquisadas, que os professores exploram os diferentes recursos (didáticos e tecnológicos) e ambientes escolares no processo de ensino (auditório, laboratórios de ciências e informática, sala de vídeo e biblioteca), bem como realizam projetos interdisciplinares. Entretanto relataram nas entrevistas que o desafio que encontram no trabalho educativo que realizam no ensino médio com todos os estudantes é o fato de a maioria dos estudantes estarem: desmotivados, desinteressados em estudar, sem base de conhecimentos, com dificuldades, sem perspectivas de futuro, dispersos, desatentos, entre outros.<sup>24</sup> Quatro professores indicaram que percebem esse desafio não como de responsabilidade dos estudantes, mas de uma conjunção de diversos fatores relacionados com o sistema escolar e social. Destacamos a falta de conhecimentos básicos do ensino fundamental como uma situação que não envolve somente os alunos com autismo e sim a maioria dos estudantes do ensino médio.

As aulas no ensino médio tomam como referência as orientações da Sedu/ES em relação ao currículo e ao desempenho das escolas, bem como pelas expectativas

---

<sup>24</sup> Em todas as entrevistas, apareceram um ou mais termos referentes aos estudantes do ensino médio.

dos professores no que se refere aos estudantes. Diante das demandas colocadas aos professores, as aulas acabam sendo planejadas para um modelo padrão de aluno, a partir de um modelo homogêneo de ensino imbuído no discurso da inovação, da diversidade e do protagonismo juvenil.

Nas escolas pesquisadas, a partir dos relatos dos professores e de nossas observações, notamos que, mesmo com a utilização de recursos didáticos diversos e das tecnologias no espaço escolar, as intervenções dos professores nas diferentes disciplinas, em relação aos conteúdos, são semelhantes. O modo como se estrutura a aula no ensino médio se pauta na abordagem dos conteúdos, por meio de “perguntas de exame”, e em afirmações que requerem respostas pontuais dos estudantes (TRAZZI, 2015). Nessas respostas, ou silêncios, o professor tenta identificar a compreensão, ou não, por parte dos alunos, dos conceitos trabalhados, ou seja, no cenário de “[...] práticas de ensino que visam transmitir o conteúdo de forma mastigada para que os alunos decorem e memorizem” (TRAZZI, 2015, p. 77). Não há mudanças significativas de modo a favorecer a todos os alunos apropriações dos conhecimentos, o que reforça a concepção de alguns professores de que o problema está no aluno, que é desinteressado, desmotivado e com pouca base.

Com salas de aulas cheias, em média de 35 a 45 alunos nas escolas pesquisadas, e o foco em resultados nas avaliações bem como na preparação para o Enem, os professores ficam limitados na maneira de realizar as práticas educativas, o que dificulta a superação dos conhecimentos cotidianos pelos alunos, a apropriação dos conceitos científicos, de modo a favorecer a elevação dos níveis de consciência de todos os estudantes por meio de um ensino fecundo.

É nesse cenário amplo que se desenrola o processo de escolarização dos estudantes do ensino médio. Apresentaremos a seguir o cenário mais restrito desse processo de escolarização dos alunos com autismo, a partir da descrição do modo como se organizam e realizam as práticas educativas nas disciplinas do ensino regular e técnico integrado e no atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas participantes da pesquisa.

### **2.2.1 As práticas educativas com o aluno com autismo em sala regular: algumas tensões**

No presente item, vamos discorrer sobre a prática educativa com os alunos com autismo no ensino médio nas disciplinas do ensino regular e técnico integrado. Antes de adentrarmos nos modos como as práticas eram organizadas e realizadas consideramos importante destacar como os professores entendem a formação em nível médio para os alunos com autismo. Para a maioria deles – 18 dos 21 entrevistados – o papel da formação no ensino médio para os alunos com autismo é a socialização, o convívio com pessoas da mesma faixa etária e o aprendizado para as ações cotidianas. Apenas três professores (Matemática/E1, Língua Portuguesa e Literatura/E2 e Física/E3) apresentam em seus relatos que o papel da escola na formação em nível médio é o mesmo para todos os alunos, com ou sem autismo, mas a escola restringe o processo formativo dos alunos com autismo, por não oferecer o acesso ao conhecimento sistematizado para eles.

Os professores das disciplinas apontam em seus relatos que não têm formação para realizar um trabalho educativo com os estudantes público-alvo da educação especial. Dos 21 professores das disciplinas entrevistados apenas sete, ou seja 1/3, disseram que tiveram em sua formação inicial de professor alguma disciplina que abordava as questões gerais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em relação à formação continuada, os professores informaram que não há, por parte da Sedu/ES, ou até mesmo por parte da escola, movimentos de formação continuada em educação especial que tenham como foco o professor regente no contexto da sua disciplina. Os relatos dos professores coadunam com os dados das entrevistas realizadas com os gestores da educação especial da Sedu/ES e da SRE Carapina, que indicaram que não são oferecidos cursos de formação continuada para os professores de sala regular. Quando há oferta de cursos, eles são direcionados para os professores do AEE. Para ilustrar, apresentamos o relato da professora de Biologia/E3 que diz que não teve, no curso de licenciatura, formação para trabalhar com os alunos com autismo:

*[...] você não tem essa preparação, o professor não tem e a equipe pedagógica da escola também não tem. Então, você fica meio que tentando ali ver o que pode ser feito, mas sem ter condições de avaliar: como é que esse menino aprende melhor? O que eu posso fazer? É um monte de coisas aleatórias que muitas vezes parece até que é pra você só ocupar o*

*tempo daquele menino, mas que pouco tá sendo produzido. [...] a gente acha: 'Ah, acho que ele vai aprender desse jeito'. Mas eu não sei como ele aprende melhor e ele não sabe me dizer isso.*

Para os professores das disciplinas do Curso Técnico Integrado, os alunos com autismo que apresentam mais especificidades no contexto da escola regular não deveriam ser matriculados em cursos técnicos; deveria haver uma escola técnica específica para esses alunos com professores especializados e equipamentos apropriados. Na escola regular, os professores do curso técnico atuam sozinhos nas aulas de laboratório mesmo em frente às demandas do aluno com autismo que precisa de auxílio constante. A participação desse aluno nas aulas de laboratório é um fator duplamente desafiador. Primeiro, pela segurança em como esse aluno vai operar com máquinas de corte e outros equipamentos sem que tenha outra pessoa que o acompanhe no laboratório; segundo, pelo fato de ele não participar ou participar pouco das aulas, o que leva ao questionamento de como ele vai aprender e se tornar um profissional. Um professor indica que, no caso de cursos técnicos:

*[...] o estado deveria ter uma escola no modelo da Escola Viva,<sup>25</sup> adequada, planejada para absorver essa demanda. Eu não considero essa escola [E1], devido aos cursos serem técnicos, o local mais adequado para eles, tanto pelo risco, quanto pela formação profissional que os professores daqui têm (PROFESSOR de Iniciação à Prática Profissional/E1).*

O trabalho realizado em sala regular, de acordo com as entrevistas, é organizado pelos professores das três escolas, de modo genérico para toda a turma. No caso dos alunos com autismo, os que necessitam de uma intervenção mais individualizada e constante em sala, ou de adaptações no conteúdo, os professores indicam que não conseguem realizar um trabalho com eles, pois precisam trabalhar os conteúdos previstos com a turma:

*Explicando matéria, eu não consigo acessá-los... Eu não consigo acessá-los. Eu tento fazer avaliações diferentes, mas não tenho tempo de acessá-los. [...] dentro do tempo de todo mundo, dos 40 alunos que a gente tem em sala [...] ou eu cuido dos meus alunos que têm uma certa linguagem ou eu cuido deles que tem outra linguagem (PROFESSORA de História/E2).*

O professor de Física/E3 indica que é importante que os alunos com autismo estejam em sala de aula, todavia o conteúdo de Física muitas vezes se torna muito

---

<sup>25</sup> Escolas de ensino médio da rede estadual em tempo integral, fundamentadas por quatro princípios educativos: o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional. Visa a desenvolver as competências que a vida e o mercado exigem, tanto nos alunos quanto nos professores (ESPÍRITO SANTO, 2015).

abstrato e os alunos com autismo acabam ficando um pouco à margem do que acontece na aula. Quando as aulas têm experimentos, ele consegue intervir melhor com esses alunos. O professor sugere que, para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas, é preciso ter um espaço e tempo para que os professores possam oferecer uma atenção maior a esses estudantes.

*[...] eu acho que é necessário ter um espaço específico pra trabalhar com essas pessoas que têm essas necessidades diferentes pra que elas tenham um aproveitamento maior, que a gente não dá conta, principalmente na realidade de ter 40 alunos, às vezes mais, na sala de aula... de estar fazendo um trabalho específico, atendendo. A gente vê que, quando a gente para um pouquinho e trabalha junto, você começa a identificar necessidades. Aí que você consegue dar conta de ir além, só que a gente não consegue isso o tempo todo. Você tem que planejar muito milimetricamente a sua aula pra conseguir abrir espaço e a gente não tem tempo, não dá conta de trabalhar tão bem assim (PROFESSOR de Física/E3).*

O tempo<sup>26</sup> para trabalhar os conteúdos na sala de aula, o número elevado de alunos por turma e o fato de não terem apoio em sala são colocados pelos professores como desafios no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio, pois essas dificuldades não favorecem uma intervenção focada em suas necessidades. Os professores relatam que, sozinhos em sala de aula, não conseguem abordar os conteúdos para a turma e realizar intervenções específicas com os alunos com autismo. Nesse cenário, os docentes desconhecem os percursos de aprendizagem desses estudantes, há uma preocupação com o produto da atividade de ensino que se opera nas adaptações de atividades e provas de modo que eles realizem alguma tarefa, contudo perde-se o foco do processo de ensino. Os relatos a seguir exemplificam o modo como os professores trabalham em sala de aula com os alunos com autismo:

*[...] eles ficam na sala a maior parte do tempo, só que eles não têm uma pessoa específica para acompanhá-los [...]. É mais uma parte de copiar, transcrever, agora, aprender mesmo, eu tenho a sensação que é muito pouco (PROFESSORA de Biologia do ensino médio regular/E1).*

*Ele [o trabalho educativo] é feito principalmente com base na simplificação das tarefas. Então, aquelas tarefas que são exigidas para os alunos do ensino regular são simplificadas e, às vezes, infantilizadas pros alunos autistas. Então a gente tem... Não é um processo de trabalhar com esse aluno, de saber das suas necessidades, é simplesmente simplificar as*

<sup>26</sup> As disciplinas do ensino médio regular e técnico integrado possuem carga horária semanal diferenciada. Língua Portuguesa e Matemática têm carga horária semanal de cinco tempos para o 1º ano e quatro tempos para 2º e 3º anos. As demais disciplinas possuem de dois a um tempo semanal. O tempo de aula na rede estadual do Espírito Santo é de 55 minutos.

*atividades (PROFESSOR de Língua Portuguesa 2º ano e Literatura 3º ano/E2).*

Em relação ao processo de aprendizagem desses estudantes, os professores das disciplinas revelam que eles não têm uma referência para dizer em que os alunos com autismo avançaram e quais são as necessidades deles. O processo de avaliação desses estudantes, de acordo com os professores, é realizado em parceria com a professora do AEE, nas adaptações das provas e “simulados”, na realização de pesquisas e trabalhos:

*[...] a gente não consegue ver de onde ele estava, pra onde ele foi, eu não sei. Pra mim, o menino de uma das turmas do 3º ano não evoluiu nada, mas isso é um acompanhamento pessoal que eu faço. [...], ele não sabe... de Química, por exemplo, não sabe nada (PROFESSORA de Química/E3).*

*Eu tento conversar muito com a professora [do AEE] pra saber como eles estão se desenvolvendo: por quê? Para olhar o dado deles qualitativo também, porque eu não posso olhar somente o quantitativo, então eu tento trabalhar assim com eles. Faço essa adaptação da prova. Mas trabalho, essas coisas assim fica complicado, mesmo porque Matemática é difícil pra dar (PROFESSORA de Matemática/E1).*

Há também, no contexto das escolas pesquisadas, a ideia de que os alunos público-alvo da educação especial têm respaldo para receber a nota mínima referente a cada trimestre, uma progressão automática na educação especial. Os professores, em seus relatos, mencionam que o fato de “dar” a nota para os alunos com autismo e de desconhecer o aprendizado que ele teve a partir do trabalho realizado no AEE não possibilita uma avaliação da aprendizagem.

*Então você chega, faz chamada, explica a matéria, passa o exercício, mas, como tem vários alunos que não fazem, você acaba incluindo esse como o que não faz, só que aí você já dá uma... A gente acaba dando uma justificativa: “Esse não faz porque tem uma necessidade”. Mas a gente acaba não buscando outros meios, outros métodos. [...] a gente costuma tentar fazer algumas avaliações diferentes, né? Mas essa questão de nota é muito complicada. Pra dizer a real, a gente acaba dando nota, porque a gente não tem meios avaliativos pra eles (PROFESSOR de Filosofia/E2).*

*Então a gente acaba não avaliando essa aprendizagem dele, entende? Ele vai sendo passado, porque ele vai recebendo a média. E não é passado pra gente também quais são as modificações que ele teve, qual foi o grau de aprendizado que ele teve, a gente não tem nenhum tipo de informação. Eu sei que enviam um relatório para a Sedu, dessa cuidadora, digamos assim, mas não é passado pra gente a evolução, os quadros, não (PROFESSORA de História vespertino/E3).*

O relato do professor de Filosofia/E2 aponta a situação de que, no cotidiano das aulas, os alunos com autismo não realizam as atividades propostas para a turma e,

diferentemente dos demais que não fazem as tarefas, esse fato se justifica, no autismo, de maneira que não promove a busca por meios para organizar o processo de ensino e de avaliação desses alunos.

Os professores das disciplinas das três escolas evidenciam em seus relatos o trabalho da educação especial (professoras do AEE), sobretudo em relação à adaptação de atividades e provas, à realização de trabalhos e pesquisas com esses alunos. Na Escola 2, os professores trazem a professora do AEE como quem orienta as intervenções deles com os alunos com autismo e os demais alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, a partir das entrevistas e das observações nas três escolas, pudemos perceber que as articulações acontecem para solucionar situações momentâneas de atividades avaliativas, trabalhos em grupo, pesquisas e ou tarefas para esses alunos; não há uma sistematização, um planejamento conjunto do processo de ensino. O relato da professora de Biologia/E3 sintetiza o que os demais professores narram:

*Ela [professora do AEE] nunca fez esse planejamento... Eu acho que é até difícil organizar esses horários compatíveis. [...] Porque eu não sei o que ele aprende, sinceramente eu não sei. O tempo que eu passo com eles, especificamente o Diogo, não me dá condições de saber o que ele tem condições de aprender [...]. Eu fico com essa dúvida: 'Como que eu vou fazer isso? Se a professora do AEE vier me perguntar, como que eu vou explicar pra ela, eu vou ter que dar uma aula pra ela, pra ela dar uma aula pra ele?' (PROFESSORA de Biologia/E3).*

A pergunta ao final do relato revela a confusão que se instaura no ensino médio sobre a articulação do AEE com a sala regular, em como e qual professor vai ensinar os conteúdos aos alunos com autismo. A articulação do trabalho realizado pelas disciplinas com o AEE acontece em conversas pontuais, em trocas rápidas e em momentos esporádicos, como na hora do lanche dos professores e nos encontros pelos corredores. A falta de condições e de tempo para o planejamento conjunto se dá pelas demandas das disciplinas de organização e sistematização dos conteúdos para as turmas, a carga horária semanal das disciplinas na escola que, muitas vezes, não coincide com a disponibilidade das professoras do AEE e as demandas de atendimento aos demais estudantes público-alvo da educação especial por essas professoras.

No que tange à transversalidade da educação especial, notamos, nos depoimentos dos professores regentes, que ela não acontece em sala regular para os estudantes

com autismo. Os alunos que não necessitam de muitas intervenções em relação aos conteúdos do ensino médio parecem seguir o fluxo dessa etapa de ensino, assim como os demais. Já aqueles que necessitam de um trabalho específico e de intervenções diferenciadas acabam por não ter, no espaço da sala regular, um trabalho educativo que promova seu aprendizado e desenvolvimento em relação aos conteúdos das disciplinas.

Nesse cenário nos questionamos sobre a formação em nível médio para todos os estudantes e, de modo particular, para os estudantes com autismo, que não promove a formação humana, voltando-se para resultados dentro e fora da escola que estão muito mais relacionados com fatores econômicos do que a promoção do acesso ao conhecimento às classes populares.

Os relatos dos professores mostram que o processo de ensino dos conteúdos para os alunos com autismo nas três escolas acaba ficando sob a responsabilidade das professoras do AEE. Apresentaremos, no item a seguir, como é o trabalho educativo realizado pelo AEE das três escolas.

### **2.2.2 O atendimento educacional especializado**

O atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas da rede estadual do Espírito Santo se realiza na sala de recursos multifuncionais (SRM), no contraturno em conformidade com as orientações nacionais a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O trabalho do professor do AEE envolve o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no contraturno, o trabalho colaborativo com o professor regente em sala regular no turno e o tempo para planejamento e estudos que corresponde a 1/3 da carga horária semanal<sup>27</sup> do professor. Os professores que atuam no AEE são contratados anualmente. Não há concurso público para essa função nas escolas estaduais do Espírito Santo. A situação de contratação de professores faz com que, no espaço das escolas, não se dê continuidade ao trabalho realizado com os estudantes da educação especial e com os professores, pois os docentes do AEE acabam não permanecendo na mesma escola de um ano para outro.

---

<sup>27</sup> Um terço da carga horária para planejamento e estudos é garantido a todos os professores da rede estadual do Espírito Santo.

Nas três escolas participantes do estudo, o AEE estava institucionalizado de acordo com propostas pedagógicas em consonância com as orientações nacionais e estaduais, entretanto a organização do espaço físico e dos materiais para o AEE se configurava a partir da realidade concreta de cada escola. Todas as escolas pesquisadas possuem um espaço físico para o AEE, ou seja, a sala de recursos multifuncionais (SRM). Na Escola 1, a SRM funciona num espaço pequeno, em frente a uma área de ampla circulação de pessoas, havendo apenas uma grade que separa os espaços. A SRM funciona com os equipamentos e mobiliários do MEC. A Escola 2 tem uma sala pequena na qual realiza o AEE com materiais, equipamentos e mobiliários próprios. Até o final da pesquisa de campo, a escola ainda não havia recebido tais recursos do MEC. A SRM da Escola 3 funciona em uma sala ampla com os equipamentos e mobiliários do MEC.

Cada escola, no ano de 2016, dentre os profissionais do AEE, tinha uma professora contratada para atuar na área de deficiência intelectual, na qual os alunos com autismo são incorporados, ou seja, não há, por parte da Sedu/ES, contratação de professores específicos para os transtornos globais do desenvolvimento. A professora do AEE da Escola 1 estava atuando pela primeira vez no ensino médio. A professora da Escola 2 trabalhou em anos anteriores em outras escolas de ensino médio da rede estadual. Na Escola 3, a professora do AEE havia trabalhado na escola em 2014 e retornou em 2016.

A carga horária semanal e o número de alunos que cada professora do AEE atendia variavam conforme a tabela abaixo:

<b>Professoras do AEE</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Dias de atuação</b>	<b>Alunos com autismo</b>	<b>Alunos com outras deficiências</b>	<b>Total de alunos</b>
Escola 1	25 horas/semana	Segunda e terça-feira 7h às 12h e 13h às 18h	5	4	9
		Quarta-feira 7h às 12h			
Escola 2	40 horas/semana	Segunda a sexta-feira 7h às 12h e 13h às 16h	2	12	14
Escola 3	25 horas/semana	Terça e quinta-feira 7h às 12h e 13h às 18h	10	8	18
		Quarta-feira 13h às 18h			

Fonte: Entrevistas com professoras do AEE e documentos da escola.

A carga horária semanal das professoras era distribuída em diferentes dias da semana e horários. As docentes das Escolas 1 e 3 possuíam uma carga horária de 25h semanais, o que não favorecia o encontro com alguns professores de disciplinas que trabalhavam nas escolas em dias alternados aos das professoras do AEE. Esse é um dos pontos que dificulta a articulação entre o AEE e as disciplinas do ensino regular. Na Escola 2, como a professora do AEE estava presente todos os dias da semana, havia uma maior interação entre ela e os professores regentes.

A prática educativa do atendimento educacional especializado se realiza de modo diferente nas três escolas e estava diretamente relacionada com a maneira que cada uma das professoras encontrou para articular suas ações educativas com as demandas do ensino médio, as especificidades dos alunos com autismo e o contexto das escolas em que atuam. Entretanto, algumas tensões na realização dessa prática eram comuns às três escolas.

Para as professoras do AEE, o grande desafio estava em ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas do ensino médio regular para os alunos com autismo, pois a formação em Pedagogia não lhes dava o conhecimento necessário para trabalhar os conteúdos específicos. Aliado a isso, havia a pouca articulação entre o trabalho do AEE e o realizado pelos professores das disciplinas devido à falta de tempo para um planejamento conjunto:

*[...] essa articulação com o professor regente, os conteúdos que são dados, as adaptações que a gente tem que fazer. Então a maior dificuldade é esta: como passar esses conteúdos curriculares que são ministrados dentro da sala de aula para o aluno [...] não dá tempo de você sentar com todos [professores], não dá tempo de estar com todos pra ter essa troca [...]. Burocraticamente, não existe esse tempo, entendeu? De você estar ali e estar trocando, matematicamente também não existe (PROFESSORA do AEE/E2).*

As professoras do AEE não trabalhavam apenas com os alunos com autismo, tinham mais estudantes. Os alunos eram de séries e turmas diferentes. No ensino médio, cada série tem 12 disciplinas, o que, no contexto das atribuições e do tempo das professoras do AEE, dificulta a articulação da educação especial com as disciplinas do ensino regular.

No trabalho do AEE e na articulação com as disciplinas do ensino regular, as professoras deveriam elaborar, de acordo com as orientações da Sedu/ES, um

plano individual de atendimento, no qual são apresentadas as especificidades e potencialidades de cada aluno para, a partir delas, sistematizar o processo de ensino com os professores de sala regular e as intervenções no AEE. As professoras do AEE deveriam elaborar também, a cada trimestre, relatórios individuais dos estudantes descrevendo o trabalho realizado. Somente tivemos acesso aos planos e relatórios dos alunos com autismo da Escola 2; tanto na Escola 1 quanto na 3, as professoras alegavam que os documentos estavam em processo de elaboração.

Em nossas observações e nos relatos, notamos que o trabalho do AEE era sistematizado de maneira diferente nas três escolas.

Na Escola 1, o trabalho realizado no AEE tinha como foco os conteúdos das disciplinas regulares e técnicas; as intervenções da professora eram pautadas nas demandas de adaptações das atividades e provas, bem como na realização de listas de exercícios, questionários, pesquisas e trabalhos com os alunos com autismo.

Na Escola 2, a professora do AEE elaborava o plano de trabalho individualizado para os alunos com autismo e, dentro desse plano, ela incorporava as demandas dos professores regentes. No trabalho do AEE com os alunos com autismo, a professora demonstrava uma preocupação com a vida cotidiana desses estudantes nos espaços dentro e fora da escola, de modo a desenvolver a autonomia e participação deles nos diferentes contextos.

Na Escola 3, o trabalho da professora do AEE com os alunos com autismo que necessitavam de maiores adaptações tomava como base a temática dos conteúdos que estavam sendo trabalhados nas disciplinas do ensino regular, mas o objetivo não era o ensino daquele conteúdo e sim o trabalho com a leitura e a escrita, as quatro operações matemáticas, a atenção e a coordenação motora. As atividades realizadas com esses alunos envolviam interpretação de pequenos textos, cruzadinhas, caça-palavras, resolução de problemas matemáticos simples, contas, calendários, mapas, pinturas diversas e a utilização de jogos pedagógicos disponíveis na internet. A professora do AEE diz: “[...] apesar deles não acompanharem a turma eu procuro sempre estar sabendo o que está se passando

*na matéria, na sala para dar atividades pra eles diferenciadas, mas com o conceito do que está na sala, que ele está vendo lá no dia a dia”.*

Entretanto, apesar de alguns modos de sistematizar e realizar o trabalho diferenciado, a maioria das intervenções no AEE das três escolas, no contraturno, eram pautadas em atividades de leitura, interpretação e produção de texto, bem nas quatro operações e resoluções de problemas matemáticos. Destacamos que os alunos com autismo frequentavam a SRM das três escolas em diferentes momentos e não só no contraturno. Os alunos eram encaminhados para esse espaço para a realização das provas e “simulados” nos dias que eram realizados com toda a escola, quando algum professor de disciplina faltava, ou quando não conseguiam permanecer em sala regular.

O trabalho do AEE para os alunos com autismo que participavam das aulas regulares e realizavam as mesmas tarefas das turmas se configurava como um acompanhamento das tarefas escolares. Alguns desses estudantes também tinham um tempo maior para a realização das provas e “simulados”. Para os demais estudantes com autismo, o foco era trabalhar as necessidades e especificidades desses alunos na leitura, escrita, matemática e coordenação motora. As atividades proposta eram elaboradas a partir de conhecimentos que os alunos já dominavam e pouco favoreciam aquisições e apropriações de novos conhecimentos, de modo a promover avanços na aprendizagem dos conteúdos escolares por parte desses alunos, o que restringia suas possibilidades de desenvolvimento cultural.

O trabalho colaborativo realizado pelas professoras do AEE em conjunto com o professor regente assumia diferentes formas nas escolas pesquisadas.

Na Escola 1, a professora do AEE auxiliava os alunos com autismo do ensino regular nas aulas de Física uma vez por semana em sala de aula.

Na Escola 2, havia um planejamento conjunto da professora do AEE com os professores regentes das disciplinas. No trabalho com Vitor, a professora participava na sala regular nas apresentações de trabalhos, experimentos, trabalhos em grupo etc. Com Tiago, o trabalho era realizado na SRM no horário da aula da disciplina. Ele realizava atividades específicas da disciplina adaptadas pela professora do AEE. Na Escola 3, o trabalho colaborativo era realizado na SRM com as atividades

elaboradas pela professora do AEE. Esse trabalho acontecia em momentos em que os alunos com autismo ficavam agitados, ou não conseguiam mais ficar em sala de aula e eram encaminhados para a professora do AEE.

O trabalho colaborativo em sala regular, de acordo com as orientações da Sedu/ES, tem como objetivo favorecer a participação dos estudantes público-alvo da educação especial nas aulas. Um problema enfrentado no cotidiano escolar era que esse trabalho não contemplava todas as disciplinas de todos os alunos com autismo, devido à carga horária e à organização do trabalho das professoras do AEE. O relato da professora do AEE/E1 denota como ela realizava o trabalho colaborativo:

*[...] na sala de aula com o professor dando a aula lá e eu auxilio os alunos. Se ele está explicando uma matéria que eles não entenderam, eu explico novamente pra eles depois. Nas atividades, eu ajudo eles, e tem o contraturno que nem todos vêm. No contraturno, eu pego a aula que justamente eles estão tendo mais dificuldades, preparo uma aula sobre aquele assunto e, geralmente, são os assuntos que vão cair na prova. Os professores me passam antes e a gente estuda aqui, junto.*

O trabalho colaborativo em sala de aula era para ser a sistematização e realização em conjunto de um planejamento e ações entre as professoras do AEE e os professores das disciplinas, para o processo de ensino dos conteúdos para os alunos com autismo. Tal trabalho se constitui de extrema importância para que a educação especial se configure de modo transversal no ensino regular. Todavia, as condições concretas de trabalho e formação dos professores (AEE e disciplinas) fazem com que o trabalho colaborativo seja uma ação esporádica, esvaziada e aligeirada, de modo que as professoras do AEE ficam sem saber como desenvolver um trabalho com os alunos com autismo a partir dos conteúdos do ensino regular, e os professores das disciplinas se sentem sós em sala de aula, sem apoio para realizar as intervenções necessárias com esses estudantes.

Nas três escolas pesquisadas, observamos que a articulação entre o AEE e a sala regular não se configura de modo a planejar, organizar e sistematizar em conjunto, a partir dos conteúdos das diferentes disciplinas do ensino médio, o processo de ensino para os alunos com autismo. Não havia, de acordo com as entrevistas, tempo para que a articulação entre as professoras do AEE e os professores de sala regular promovesse uma discussão de como os conteúdos das diferentes disciplinas poderiam ser ensinados para esses alunos, levando em consideração suas

especificidades, como uma aula poderia se realizar e os recursos e atividades interessantes para serem utilizados, oferecendo-lhes um ensino fecundo, que favorecesse a apropriação dos elementos culturais, dentre eles, o conhecimento sistematizado.

Nesse processo, as adaptações e intervenções feitas para os alunos com autismo no ensino médio tinham fim em si mesmas: manter os alunos ocupados em sala de aula com atividades que eles pudessem realizar com alguma autonomia e o mínimo de intervenção do professor (pinturas, contas simples, palavras-cruzadas, caça-palavras etc.); ter alguma produção do aluno como respaldo para o processo avaliativo. Em algumas situações, como os “simulados”, não havia adaptações no conteúdo para esses alunos, apenas um tempo maior e o auxílio das professoras do AEE para a realização dessas atividades.

No trabalho educativo do AEE nas escolas pesquisadas, os relatos das professoras apontam para uma prática repleta de incertezas no contexto do ensino médio, em meio às atribuições técnicas e gestoras que a função demanda. Ao mesmo tempo, os relatos revelam que a transversalidade da educação especial no espaço da escola regular ainda não se configurou, pois a educação especial permanece centrada nas professoras do AEE.

A escolarização do aluno com autismo no ensino médio ainda é entendida pelos professores das disciplinas como socialização e convivência com outros jovens, principalmente nos casos em que esses alunos necessitam de mais intervenções e a sistematização do trabalho educativo. Esse modo de compreender a escolarização para o aluno com autismo não se dá num vazio, mas sustenta-se na maneira como a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, vem sendo implementada em conjunto com as demais políticas educacionais, especialmente em relação ao ensino médio na formação para o exercício da cidadania e para o trabalho. Os professores do curso técnico da Escola 1 questionavam como o aluno Luri, que pouco participava das aulas de laboratório, receberia a certificação de um curso técnico profissionalizante.

Os relatos dos professores das disciplinas e das professoras AEE apontam: para a formação – os professores das disciplinas não se sentem preparados para trabalhar

as especificidades dos alunos com autismo e as professoras do AEE não tem formação para ensinar os conteúdos do ensino médio; para as condições de trabalho – números de alunos por turma, números de alunos para o AEE, falta de tempo para o planejamento e sistematização do trabalho educativo articulado entre as disciplinas e o AEE, solidão do professor das disciplinas no trabalho na classe comum, carga horária semanal e a forma de contratação dos professores do AEE, e também para a centralidade do processo de ensino dos estudantes com autismo no AEE.

Os pontos que destacamos são algumas das tensões que se configuram em relação à escolarização do aluno com autismo no ensino médio. As análises desses pontos implicam a compreensão de que a elaboração e implementação das políticas educacionais de universalização da educação básica e de educação inclusiva se realizam na totalidade da sociedade capitalista em sua constituição estrutural na contradição capital-trabalho, o que demanda apreender a complexa relação entre a educação e a sociedade.

No ensino médio, grande parcela dos estudantes que chega a essa etapa da educação básica não se apropriou dos conhecimentos básicos do ensino fundamental, fato que não se restringe aos alunos com autismo. Entendemos que a análise dessa situação não deve se centrar nos estudantes e professores, mas no modo como tem se configurado a educação escolarizada para a população que antes era excluída da escola (pobres, deficientes etc.), especialmente em seus determinantes políticos e econômicos.

A educação especial, ao se constituir como direito por meio da sua oferta nas escolas públicas regulares, deveria se configurar numa possibilidade de acesso aos conhecimentos escolares por todos os estudantes, rompendo com o modelo de educação clínica, ofertado pelas instituições especializadas. Entretanto, a educação especial adentra na escola regular, especificamente o ensino médio, em meio a um cenário complexo no qual é difícil distinguir se os problemas escolares que perpassam a educação especial na escola regular são específicos dessa modalidade de ensino, ou são estruturais da educação brasileira e atingem todos os envolvidos no processo, estudantes e professores (KASSAR, 2012; GARCIA, VAZ, 2016).

### **3 FORMAÇÃO HUMANA: EDUCAÇÃO ESCOLAR, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

[...] o desenvolvimento do indivíduo será tão mais multilateral, diversificado, pleno de conteúdo, isto é, tão mais universal, quanto mais o seu relacionamento com a riqueza objetiva humana universal for produzindo no sujeito a elevação de suas necessidades, o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação de sua sensibilidade (DUARTE, 2012, p. 212).

Ao apresentamos, no capítulo anterior, a descrição do fenômeno da escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, entendemos que tal descrição, a partir dos dados coletados nas três escolas participantes da pesquisa, representa a aparência do fenômeno, de modo que se torna fundamental analisá-lo em suas múltiplas determinações. Sendo assim, no presente capítulo, discorreremos sobre a formação humana, o papel da escolarização nessa formação, bem como as configurações do Estado na implementação da educação pública e gratuita, de modo a nos posicionarmos diante da educação que almejamos para a promoção da emancipação humana e a transformação social.

#### **3.1 DA CONSTITUIÇÃO CULTURAL DO HOMEM AO PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO**

A adaptação ao meio natural, dada pelas condições biológicas, é uma característica dos animais, contudo o homem se difere dos demais animais pelo fato de sua existência não ser dada apenas pela natureza, mas fundamentalmente produzida pelo próprio homem. De modo inverso aos outros animais, o homem atua sobre a natureza de forma intencional, transforma-a e adapta-a às suas necessidades, extraindo dela os meios de sua subsistência e, ao mesmo tempo, produzindo sua existência para além das características biológicas de sua espécie. Nesse processo de atuar sobre a natureza e transformá-la, o homem modifica a si mesmo, numa transformação do ser natural. – pelas suas condições biológicas – em ser histórico e social.

A ação humana de intervir na natureza e apropriar-se das transformações nela realizadas pelo próprio homem produz a sua existência como um produto do meio, material (produção de objetos concretos) e imaterial (signos, ideias, valores, conceitos etc.), que ele mesmo produziu, ou seja, a cultura. A ação do homem na natureza voltada a determinados fins configura o trabalho humano, sua atividade vital e que o diferencia dos outros animais, pois o “[...] trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Pelo trabalho o homem busca satisfazer uma necessidade, de maneira que todo ato de trabalho se inicia com uma finalidade (teleologia), ou seja, orientado para um fim. Para atingir essa finalidade, o homem projeta, constrói primeiro em seu pensamento (pré-ideação), antecipando idealmente o resultado de suas ações a partir dos conhecimentos que possui sobre o mundo. Ao exteriorizar a sua ideia, ao colocá-la em contato com o mundo por meio da objetivação, o que o homem pensa sobre o mundo entra em contato com o que o mundo é e que cria novas possibilidades e necessidades de intervenção na natureza e no mundo (LESSA; TONET, 2011). Nesse sentido, o trabalho se configura como atividade humana vital, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza na produção de bens materiais<sup>28</sup> (instrumentos e ferramentas) e imateriais (signos), transformando a si mesmo.

As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a *sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (MARTINS, 2013, p.39, grifos da autora)

A ação do homem sobre a natureza, caracterizada pelo trabalho, produziu e produz em cada sociedade os meios de sua sobrevivência. O homem pôs a natureza sob seu domínio por meio do trabalho na produção e utilização de instrumentos e desenvolvimento da linguagem (signos), promovendo o salto qualitativo, numa superação dos determinantes naturais (MARTINS, 2013). “O emprego de

---

<sup>28</sup> Para Marx, o trabalho é atividade vital do homem que produz sua existência como ser humano. É um trabalho criativo, livre e emancipador do homem. Difere do trabalho assalariado, fetichizado e estranhado que coisifica o homem na produção de mercadorias, tornando o próprio homem uma mercadoria (KONDER, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2012).

ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas” (MARTINS, 2013, p. 80).

A criação dos instrumentos e signos diversos (linguagem) possibilitou e possibilita ao homem o controle da própria conduta, organizando mentalmente seu modo de agir sobre o mundo, ampliando sua capacidade de ação, intervenção e transformação do meio natural, bem como de relação com os outros homens. O trabalho e o uso de signos (linguagem) modificam a natureza humana, não mais dada pelas funções biológicas, numa complexificação do psiquismo humano; favorecem a emergência das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória, o pensamento abstrato e o domínio da própria conduta numa formação social do psiquismo humano. As funções psicológicas superiores são, de acordo com Vigotski (1983), as funções verdadeiramente humanas, pois se desenvolvem nas relações sociais, ou seja, na relação entre os homens.

Dessa forma, não nos cabe analisar o desenvolvimento humano apenas como uma evolução biológica da espécie, na qual a humanidade seria passada às gerações seguintes somente por meio das informações genéticas. É fundamental que se compreenda o ser humano também como ser histórico e cultural, portanto tornar-se humano e desenvolver-se como tal não se trata apenas de uma maturação orgânica ou biológica, mas, principalmente, de um processo que envolve a transmissão e a apropriação das experiências e produções humanas acumuladas ao longo do tempo, delineadas no espaço coletivo. Trata-se, portanto, de um processo situado historicamente, que só pode ser compreendido nos contextos em que se realiza, a partir das relações sociais estabelecidas.

Vigotski (1983, p. 147) afirma: “Me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo”. É nas relações com os outros que medeiam a interação do sujeito com o mundo cultural, por meio de instrumentos e signos, que as produções e experiências humanas são transmitidas, colocando o sujeito em atividade (relação com o mundo e com outras pessoas) e constituindo-o como um ser cultural. Sendo assim, concordamos com Vigotski (1983, p.149) quando afirma que “[...] a personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” e indica que toda função psicológica superior tem sua origem no plano intersubjetivo. Uma função psicológica é, a princípio, social, resulta da internalização

dos significados produzidos nas relações entre os sujeitos, formando o fundamento e a estrutura social da personalidade.

Segundo a lei genética geral do desenvolvimento cultural,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esta se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem do externo para o interno modifica o próprio processo natural, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações, em suas origens, encontram-se as relações sociais, as autênticas relações humanas (VIGOTSKI, 1983, p. 150, tradução nossa).<sup>29</sup>

Dessa forma, materialidade e imaterialidade são dois modos, interdependentes, de o homem produzir sua existência, pois a produção imaterial do homem é permeada pela condição material em que ela se realiza, bem como os produtos materiais têm sua produção iniciada na capacidade humana de planejar e antecipar em sua mente o produto que será por ele, intencionalmente, materializado. Pelo trabalho, o homem age no mundo e produz sua existência, material e imaterial, ultrapassando as condições biológicas da espécie.

Portanto, é preciso considerar que o homem não nasce homem; torna-se homem, necessitando aprender a ser homem, aprender a produzir sua própria existência, uma vez que esta não é garantida pela natureza. Produzir o homem é ao mesmo tempo formar o homem, configurando-se num processo educativo (SAVIANI, 2013a). Nesse contexto, a educação escolar tem um papel fundamental.

A educação, como define Saviani (2008, p. 13), “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

---

<sup>29</sup> “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las autênticas relaciones humanas” (VIGOTSKI, 1983, p. 150).

Diante disso, indagamos como historicamente tem sido produzida a humanidade de pessoas com autismo. Observamos que, desde as descrições de Leo Kanner (1943), criou-se uma imagem do autismo que, ao longo dos anos, favoreceu uma prática educativa na qual a existência objetiva e material dos sujeitos com autismo se reduz aos critérios diagnósticos e ao “comportamento” do sujeito.

As características clássicas do autismo descritas por Kanner são: a incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais, numa falta de reação e interesses aos outros (isolamento autístico); problemas na linguagem verbal e não verbal, com ausência ou atraso da fala, seu uso não comunicativo e a repetição de palavras; ausência ou limitação da capacidade simbólica; resistência a mudanças e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (bater palmas, balançar o tronco, entre outros) (KANNER, 1997; PALLARES; PAULA, 2012).

Tais características se fazem presentes nos manuais diagnósticos, como a Classificação Internacional das Doenças (CID-10), documento-base para os diagnósticos médicos gerais no Brasil, elaborado pela Organização Mundial da Saúde. O autismo compõe o grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), definido como um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos. Apresenta-se como uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: interações sociais; comunicação; comportamento focalizado e repetitivo. Já na versão publicada em 2013, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), produzido pela Associação Americana de Psiquiatria e amplamente difundido e utilizado na psiquiatria, o autismo é representado pelo termo transtornos do espectro do autismo (TEA), que agrupa o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outras especificações. Os critérios para o diagnóstico, de acordo com o DSM-V, são o déficit em comunicação social e interação social e padrões de conduta, comportamentos, interesses e atividades repetitivas e restritas.

Percebemos que, desde a descrição de Kanner até a elaboração dos manuais, as características para o diagnóstico identificam e determinam quem é o “autista” e sua “anormalidade” manifesta em seus sintomas. Consequentemente,

Ao se estar convencido de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, aprendizagem, etc., não se fará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo 'especial' de ser (VASQUES, 2010b, p. 11).

O histórico da escolarização dos alunos com autismo se entrecruza com a história da educação especial para os sujeitos com doenças ou “problemas” mentais severos, a quem foi destinada a reclusão em asilos e hospícios, passando pela segregação em instituições especializadas, bem como pela integração nos espaços regulares de educação quando possível, assumindo, na atualidade, a perspectiva da educação inclusiva.

As práticas educativas para as pessoas com autismo se constituem, ao longo da história, a partir do modelo médico-biológico-psicológico, centrando o déficit no sujeito, naquilo em que se desvia da “normalidade”, com intervenções que buscam a redução dos comportamentos considerados inadequados por meio de técnicas e métodos pensados para um “ser autista” de modo generalizado, que necessita ser “tratado” e “treinado” para poder participar, ainda que minimamente, do meio social determinando limites e impossibilidades na aprendizagem e no desenvolvimento desses sujeitos (VASQUES, 2010a).

Tais práticas educativas fazem com que haja, no imaginário social, um modo específico para a educação dos sujeitos com autismo, com foco no autismo e não na criança ou no jovem, esquecendo-se do sujeito, do ser humano que se constitui e desenvolve para além da deficiência (VIGOTSKI, 1997). Assume-se, diante das pessoas com autismo, uma visão naturalizante dos problemas de comportamento, como algo individual, localizado no sujeito, apartado e independente das condições em que a vida e o sujeito se realizam e produzem, ou seja, das relações humanas e das condições materiais, tomando o desenvolvimento do sujeito como autoexplicável, que se dá por si mesmo de modo espontâneo. Ele é “autista” (GATTO, 2012).

Mesmo diante de uma perspectiva inclusiva de educação, no espaço da escola regular, o encontro com alunos com autismo causa um estranhamento por parte dos professores e demais profissionais que pensam e organizam o processo de ensino. Diante do diagnóstico e das condições concretas em que o trabalho educativo se

realiza, eles se sentem despreparados para realizar um trabalho pedagógico adequado no espaço da escola regular (VASQUES, 2003, 2008; CRUZ, 2009; GOMIDE, 2009; CHIOTE, 2011). Desse modo,

[...] não podemos deixar de considerar quanto um trabalho que imprima aos processos de ensino-aprendizagem um cunho unicamente adaptativo precisa ser repensado/superado, rumo a uma prática educacional que priorize a transmissão de conhecimentos escolares com vistas ao máximo desenvolvimento possível desses alunos, compreendidos na unidade intelectual e emocional, pela apropriação das formas culturais de comportamento (GATTO, 2012, p. 45-46).

O grande desafio para a escolarização das crianças e jovens com autismo na educação básica é propiciar condições de desenvolvimento que tornem esses sujeitos participantes da realidade, num maior investimento em condições favoráveis à apropriação dos elementos culturais, promovendo a elevação do seu estado de consciência, mesmo sob a condição de deficiência (BARROCO, 2007).

É fundamental romper com a ideia de que o papel da escola para os alunos com autismo é a socialização e convivência, como apresentado nos relatos dos professores das três escolas pesquisadas. Tal concepção, como indicam Vaz e Garcia (2016, p. 9), representa “[...] uma proposta minimalista face à possibilidade de os estudantes vinculados à educação especial estarem matriculados e frequentando a escola regular” e desconsidera o papel revolucionário da educação escolar no desenvolvimento e na vida de toda e qualquer pessoa (BARROCO, 2011).

Desse modo, consideramos que a importância da educação escolar no desenvolvimento dos alunos com autismo está diretamente relacionada com o papel e a função social da instituição escolar, que é a transmissão e a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história às gerações mais novas.

O aprendizado escolar, de acordo com Vigotski (2005, 2007), diferencia-se do aprendizado dos conhecimentos da vida cotidiana (conceitos espontâneos) que se desenvolvem a partir da atividade prática da criança e se caracterizam por conexões entre diferentes agrupamentos não perpassados por relações lógico-abstratas. De forma diferente, os conceitos científicos se configuram a partir das funções psíquicas

que permitem um modo de apropriação de elementos da realidade em que se destacam articulações lógicas e níveis diferenciados de generalizações. A apropriação dos conceitos científicos demanda uma ação educativa intencional e sistematizada.<sup>30</sup>

O trabalho educativo no espaço escolar implica uma ação deliberada, que necessita de planejamento e sistematização. Concordamos com Saviani (2008, p. 13) quando indica que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Desse modo, o trabalho educativo, para os alunos com autismo no ensino médio, de forma semelhante ao ofertado a todos os outros estudantes, deve promover o ensino fecundo, orientado prospectivamente, investindo na apropriação dos elementos culturais que são indispensáveis para o desenvolvimento da pessoa na constituição do homem (VIGOSTKI, 1997; BARROCO, 2012).

Padilha (2017, p. 16) indica que, pela instrução escolar,

[...] com as atividades intencionais, organizadas e sistemáticas, o que é externo ao indivíduo torna-se parte de sua constituição cultural. O desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que nas pessoas com deficiência intelectual [no nosso caso com autismo] estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo ocorre, justamente, na aprendizagem dos conteúdos, por isso, é necessário planejar o ensino deles.

Promover o ensino fecundo para os alunos com autismo no ensino médio diz respeito à identificação dos conteúdos fundamentais que precisam ser apropriados por esses estudantes nessa etapa da educação básica, bem como à promoção de

---

<sup>30</sup> O conceito, de acordo com Vigotski (2005), é um ato de generalização expresso pelo significado das palavras que não é estático, mas dinâmico, ou seja, evolui. A formação de conceitos ou do significado da palavra, não impulsiona somente o desenvolvimento das funções da linguagem e do pensamento, mas numa interfuncionalidade promove, de modo dialético, o desenvolvimento das diferentes funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação e o domínio da própria conduta.

caminhos alternativos e das vias colaterais para o processo de ensino, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. As adaptações curriculares e os modos como os conteúdos são transmitidos devem ter como foco o ensino dos conhecimentos escolares, para que os alunos com autismo se apropriem dos instrumentos culturais e domine-os, promovendo a elevação dos níveis de consciência num pensar sobre a realidade para nela poder intervir voluntariamente.

Consideramos, a partir dos pressupostos de Vigotski (1983, 1997), que, no espaço da escola regular, as práticas educacionais para as pessoas com autismo devem romper com a ideia de que a educação desses sujeitos deve se realizar somente num nível elementar, concreto e sem abstrações (PRAÇA, 2011). É preciso investir nas estruturas superiores favorecendo o desenvolvimento da memória, da atenção voluntária, da linguagem, do pensamento abstrato e do domínio da própria conduta, funções psíquicas complexas, tipicamente humanas, que se originam nas relações e interações com os outros, que promovem os modos de participação e apropriação do aluno com autismo no meio cultural, neste caso, a escola.

Nas três escolas pesquisadas, os relatos dos professores indicam que as adaptações de conteúdos e atividades eram realizadas por meio da simplificação dos conteúdos e da infantilização das tarefas pautadas nos conhecimentos que os alunos com autismo já dominavam. No entanto, concordamos com Padilha (2017, p. 14) que diz que “[...] ‘respeitar o conhecimento que o aluno traz’ é diferente de ater-se a ele, impedindo a superação do processo realmente educativo”.

O desenvolvimento cultural, como indica Vigotski (1983), provoca transformações no organismo que não se explicam somente no aparato biológico por terem sua base no social, nas condições concretas (materiais e imateriais) em que a vida da pessoa se realiza, pois se trata da apropriação e utilização dos elementos culturais (signos e instrumentos), configurados no plano intersubjetivo, que promovem, no plano intrasubjetivo, a transformação das funções elementares em superiores, proporcionando o domínio da própria conduta.

Portanto, na escola, as práticas pedagógicas orientadas para o aluno com autismo devem focar: o amadurecimento de funções psicológicas superiores e não as funções elementares; a ampliação de formas de interação e padrões de comunicação mais elaborados e não o isolamento do aluno; a apropriação do conhecimento sistematizado e não apenas

atividades de vida diária. Na concepção de Vigotski, deve basear-se em um *ensino fecundo* (OLIVEIRA et al., 2015, p.139, grifo das autoras).

Sendo assim, consideramos que, para todo e qualquer aluno, com autismo ou não, “[...] a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização” (CORTELLA, 2009, p. 102-103).

Concordamos com Barroco (2007) que esclarece que a busca deve ser sempre pela humanização, de modo que os processos educativos promovam a elevação do estado de consciência e liberdade de todo e qualquer sujeito. Entretanto, no processo de escolarização na educação básica no Brasil, estamos diante de uma realidade na qual o acesso, a permanência e o aprendizado que favoreça a emancipação humana, para todas as crianças e jovens, com ou sem autismo, ainda não se realizou.

Nesse sentido, é importante questionarmos o que leva à não socialização do conhecimento. Para isso, no item a seguir, apresentaremos a nossa compreensão de Estado, e, a partir dela, o modo como se configura a educação numa sociedade de classes que se baseia na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do homem pelo homem.

### 3.2 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao buscarmos nesta tese analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio, no estado do Espírito Santo tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial, entendemos que “[...] a política educacional se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (AZEVEDO, 1997, p. 60). Portanto, tal análise precisa apreender as inter-relações entre a educação e a sociedade, nos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Para a presente tese, tomamos de Gramsci (1995) a concepção ampliada de Estado, na qual o Estado se configura na relação entre dois planos superestruturais – a sociedade civil e a sociedade política – que se mantêm unidos e coesos via hegemonia. De acordo com o autor, a sociedade civil é “[...] o conjunto de

organismos chamados comumente de ‘privados’” (GRAMSCI, 1995, p.10) que exercem e difundem a hegemonia em nível ideológico e cultural, estabelecendo o consenso entre as diferentes classes. A sociedade política, para Gramsci (1995, p. 11), “[...] corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no estado e no governo jurídico”, são os organismos estatais que têm como função a dominação pelo monopólio do poder e da força.

A hegemonia tem a capacidade de unificar e manter unido todo o bloco social, composto pela classe dirigente (detentora da hegemonia) e pela classe subordinada, pois, ao inculcar um sistema de valores que se difunde por meio da cultura e da ideologia, conquista a direção intelectual, moral e política da sociedade civil mediante o consenso e a persuasão (GRAMSCI, 1995; LOUREIRO, 2011).

No sistema capitalista, a coesão entre a sociedade civil e a sociedade política se realiza na hegemonia burguesa, com um sistema de valores culturais e ideológicos que constituem e sustentam o bloco histórico, agregando os elementos que permitem unir as diferentes classes sociais com interesses opostos e antagônicos. Tais valores tornam-se hegemônicos por meio das instituições da sociedade civil como: as igrejas, as escolas e as mídias, que formam um sistema responsável pela difusão da hegemonia burguesa, com o papel de adequar e conformar, mediante a conquista do consenso, as classes subalternas à lógica do capital.<sup>31</sup> Esses mesmos valores permeiam as instituições da sociedade política e são firmados por elas em suas esferas administrativa, política, jurídica e policial (repressão), agindo de acordo com a hegemonia dominante (GRAMSCI, 1995).

Na sociedade capitalista, as relações sociais de produção, ou seja, a estrutura econômica, estão na origem do próprio Estado, conferindo-lhe a natureza de classe.

---

<sup>31</sup> A lógica do capital se configura na acumulação e concentração de bens e riquezas (materiais e imateriais) por poucos. A exploração e alienação da classe trabalhadora em prol do lucro e do consumo são mascaradas na ideologia burguesa da igualdade, liberdade e propriedade privada, que expropria o trabalhador do fruto do seu trabalho. O trabalhador torna-se então uma mercadoria, pois precisa vender sua força de trabalho para o proprietário dos meios de produção, recebendo por esse trabalho de acordo com sua capacidade de produção e não conforme suas necessidades de existência. Nesse contexto, há também uma valoração diferenciada para as diversas formas de trabalho, como a inferiorização do trabalho manual em relação ao trabalho intelectual. A lógica do capital produz profundas desigualdades sociais, pois impera a lógica neoliberal do mercado, determinando as relações econômicas, políticas e sociais, em que se destacam ações “mínimas” do Estado a partir de políticas públicas e sociais que, no caso de países em desenvolvimento, como o Brasil, se efetivam em grande parte com a finalidade de cumprir acordos com os organismos internacionais.

Destarte, esse modelo de Estado se caracteriza pela dominação da classe burguesa, detentora do capital e dos meios de produção, sobre a trabalhadora, detentora da força de trabalho que move a produção. Dominação que ocorre via adesão e conformismo à ideologia burguesa (hegemonia), que é amplamente reproduzida e difundida pelas instituições, entre elas, a escola.

Nesse sentido, as concepções de mundo difundidas pelas instituições desempenham um papel fundamental no processo de construção e manutenção de um bloco histórico, que é a unidade dialética entre a estrutura econômica (relações sociais de produção que divide a sociedade em classes com interesses antagônicos) e a superestrutura (plano ideológico, cultural e político, com características contraditórias por representar os interesses das diferentes classes), que formam uma situação, uma conjuntura histórica e social concreta, “coesa” por meio da hegemonia.

Gramsci (1991, 1995) propõe uma análise do bloco histórico para se pensar em meios de romper com a hegemonia burguesa e se construir uma contra-hegemonia (do proletário) a fim de se produzir um novo bloco histórico. Para isso, é fundamental compreendemos que o Estado, em suas múltiplas determinações, não é só domínio de uma classe sobre a outra, pois também se configura como um campo de tensões e contradições, como um espaço de lutas da classe trabalhadora na busca de superar as limitações impostas pela classe dominante, para que se conquiste a igualdade e a liberdade<sup>32</sup> real de todos os cidadãos (GRAMSCI, 1991, 1995; FRIGOTTO; MOLINA, 2010; PAULO NETTO, 2011).

No entanto, de acordo com Gramsci (1991, 1995), a ruptura com a hegemonia burguesa não se realizará somente no nível econômico ou produtivo, com a tomada do poder/produção, mas fundamental e primeiramente no plano ideológico e cultural, por meio de um processo de elevação do nível de consciência da classe trabalhadora, de forma que possibilite reconhecer as condições a que está submetida e nelas suas contradições, para que, na unificação do pensamento e de suas ações, possa difundir as concepções políticas e culturais do proletário na

---

<sup>32</sup> O ordenamento jurídico garante a igualdade, “todos são iguais perante a lei”, porém de modo meramente formal. Na sociedade capitalista as condições materiais em que a vida se realiza não possibilitam uma igualdade social, o que é condição fundamental para o amplo desenvolvimento da liberdade.

conquista da hegemonia por esse proletariado. Gramsci destaca a relação entre a estrutura econômica e a socialização do saber que, dialeticamente, determina a configuração de todas as esferas das atividades humanas.

Para Gramsci, o modo de pensar das classes populares carece de capacidade crítica e organicidade, pois elas absorvem, cotidianamente, de modo heterogêneo, desorganizado e passivo, a cultura e as concepções de mundo das classes dominantes, que negam a elas os conhecimentos necessários para a tomada de consciência de sua condição para a elaboração de uma linha política e concepção de mundo, com base no ideal socialista (GRUPPI, 1986).

Isso ocorre pelo fato de que, na lógica do capital, o Estado tem uma função pedagógica: difundir a hegemonia dominante, pautada na ideologia burguesa (GRAMSCI, 1995). A dualidade escolar, ou seja, uma educação humanista de formação geral para a classe dominante e uma educação técnica e superficial para a classe trabalhadora, configura-se como parte do projeto do capital, na medida em que promove a fragmentação e a profunda divisão dos conhecimentos entre a classe dominante e a trabalhadora, reforçando a organização social baseada na apropriação privada das riquezas socialmente produzidas, entre elas, o conhecimento.

A escola, dentro dessa lógica, tem a função hegemônica de formar os dirigentes, oriundos das classes dominantes, e o trabalhador, o subalterno, que vem das classes dominadas. A escola se volta para as necessidades imediatas do capital e sua produção, ou seja, a lógica do mercado e a produção de capital humano,<sup>33</sup> de modo a conter o desenvolvimento da autonomia e da consciência histórica e política da classe trabalhadora, restringindo o modo de inserção do trabalhador tanto no mundo do trabalho quanto na vida social.

---

<sup>33</sup> A teoria Capital Humano consiste em uma visão economicista da educação como aponta Krawczyk (2014, p. 20), ao estabelecer “[...] uma relação de casualidade entre educação e o desenvolvimento econômico do país e entre a educação e a mobilidade social”. Theodore W. Schultz é considerado o principal formulador da Teoria do Capital Humano. De acordo com essa teoria, a educação, ao possibilitar ao indivíduo a aquisição de habilidades, competências e conhecimentos, favorece a realização do trabalho de modo mais produtivo, de maneira que, quando se elevam os níveis de instrução, aumenta-se também a possibilidade de mobilidade social com maior renda e consumo, o que influencia de modo positivo o desenvolvimento econômico. O Capital Humano é caracterizado pelos níveis de nutrição, saúde e educação da população, bem como pelos investimentos nessas áreas (VIANA; LIMA, 2010).

Romper com a lógica do capital, portanto com a hegemonia burguesa, implica conhecer a ideologia burguesa, seus valores, entendendo que a escola não é um campo neutro, pois toda prática educativa tem uma dimensão política, assim como toda prática política tem uma dimensão educativa (SAVIANI, 2012). A escola, numa sociedade de classes, é perpassada por movimentos contraditórios, apresentando-se como “[...] alvo de uma disputa pelo saber que se divulga ou produz, e da articulação deste saber com os interesses de classe” (FRIGOTTO, 2006, p. 180).

Desse modo, no Brasil, as reformas e as políticas educacionais são historicamente inter-relacionadas com o contexto econômico, político e social e estão diretamente pautadas na lógica do capital. Desde a ascensão da burguesia, no final do século XIX e início do século XX, até os dias atuais, de modo geral, tais reformas,

[...] visam *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor).

Observa-se, ao longo da história, as reformas e políticas educacionais brasileiras assumem muitas vezes um discurso sedutor, que incorpora as demandas da classe trabalhadora pelo direito à educação pública, gratuita e universal. Não obstante, a democracia burguesa é meramente formal assim como a igualdade, a liberdade e os direitos por ela propagados.

Logo, na medida em que se amplia o acesso à escolarização para as classes populares, historicamente excluídas da escola, realiza-se, também, uma fragmentação do conhecimento escolar aos alunos que nela se encontram, a partir da disseminação de valores e de limites impostos a eles por sua condição de classe e pela divisão social do trabalho. Nesse processo, os conhecimentos abordados pela escola visam a, sobretudo, formar para o trabalho, para o exercício profissional, para a inserção no mercado de trabalho (emprego), na produção e reprodução de mercadorias.

Tal proposta educativa expropria o estudante da classe trabalhadora de uma formação humanística, de cultura geral, que lhe possibilitaria a elevação da consciência a um nível crítico da realidade onde está inserido, de modo a atuar

nessa realidade – tanto no mundo do trabalho quanto na vida social – com consciência histórica e política.

Por outro lado, de modo a romper com a hegemonia burguesa, Gramsci (1995, p. 121) propõe que a escola para classe trabalhadora deve orientar-se, prioritariamente, para uma formação humanística:

[...] uma formação humanística (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática [...].

Para Gramsci (1995), a escola deve ter o trabalho como princípio educativo, de modo a inter-relacionar a formação humanística e a formação profissional, superando a divisão e fragmentação do conhecimento, unindo a escola de cultura geral com a escola de trabalho, numa unidade entre educação e política. Suprime-se, assim, a histórica distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre concepção e execução, compreendendo a unidade entre o pensar e o executar numa socialização do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, para que, via o trabalho, se atinja a liberdade concreta e histórica, num processo de emancipação humana pela tomada de consciência.

A concepção de trabalho em Gramsci tem como base o conceito de trabalho em Marx, portanto não é sinônimo de profissionalização ou emprego; é o trabalho como atividade vital humana, ação criadora e intencional do homem sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades existenciais, transformando a si mesmo, produzindo sua humanidade, que não é dada pela natureza, mas é criada pelos próprios homens numa realidade histórica (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2006; SAVIANI; DUARTE, 2012).

No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20-21).

Tradicionalmente, as políticas educacionais e o trabalho educativo que delas se desenrolam têm se guiado pelas necessidades do mercado e pela divisão social do trabalho, instrumento de dominação burguesa (RIBEIRO, 1995; GENTILI, 1996; FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). Desde a ascensão da burguesia, com as mudanças nos meios de produção, o que inclui o avanço tecnológico, uma das demandas básicas é formar mão de obra para o setor produtivo. Nesse cenário, pode-se dizer que os discursos da democratização da educação escolar e de “educação para todos”, produzidos no âmbito dos grupos dominantes, vêm, sempre, perpassados pela lógica do capital.

Frigotto e Ciavatta (2011) partem de Marx – para quem “[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser. É seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1963, p. 24, apud, FRIGOTTO, CIAVATTA, 2011, p. 634) – e indicam que as teorias, as ideologias e as políticas referentes à educação só podem ser apreendidas, em seu sentido histórico, “[...] no conjunto das relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

No que tange aos contextos em que surgem as políticas de universalização da educação escolar, em relação ao ensino médio e à educação especial, não podemos nos abster do fato de que tanto uma quanto a outra apresentam marcas de seletividade, exclusão e uma desresponsabilização do Estado, no que diz respeito à garantia da educação como direito social<sup>34</sup> de todos (NASCIMENTO, 2007; KASSAR, 2011a; MOEHLECKE, 2012).

Mészáros (2008) afirma que os interesses da classe dominante prevalecem mesmo quando as políticas parecem bem intencionadas. Sendo assim, é fundamental compreendermos que o processo de universalização da educação básica, a “educação para todos”, é um projeto da sociedade capitalista.

Preocupações econômicas foram e ainda são determinantes para a elaboração, adoção e implementação de políticas educacionais no Brasil, com escolhas que,

---

<sup>34</sup> Direito fundamental no qual cabe ao Estado a obrigação de atuar de modo a garantir a efetivação do direito assegurado por meio de políticas públicas.

alinhavadas aos interesses do capital, têm por objetivo otimizar os recursos de modo a atingir um maior número de pessoas possível com o mínimo de investimentos, escolhas que muitas vezes são incompatíveis com o estabelecimento da garantia de direitos (KASSAR, 2011b).

Nesse contexto multideterminado, compreendemos, como indicam Frigotto e Molina (2010, p. 39), que:

[...] a escola não é só reprodução, é também um espaço de luta contra-hegemônica. [...] há uma disputa de conteúdo, método e forma da escola e dos processos formativos que interessam à classe trabalhadora. Um embate que implica articular a luta por rupturas estruturais nas relações sociais que produzem a desigualdade com a luta pela superação da escola dual e sua concepção mercantil.

A escola, como espaço de luta contra-hegemônica, requer fundamentar-se numa concepção de educação voltada para um trabalho educativo que possibilite o amplo desenvolvimento do ser humano, a humanização ao máximo possível, por meio da elevação dos níveis de consciência, o que demanda acesso e apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, de maneira a romper com a lógica do capital, superar a falsa consciência e promover a libertação da vida humana, não mais explorada e alienada, superando a servidão e a divisão do trabalho manual e intelectual (DUARTE; SAVIANI, 2012; BARROCO, 2012).

Para Gramsci, a escola deve formar um novo tipo de homem a partir da socialização, sem distinção, do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, compreendendo o trabalho como atividade criadora, atividade teórica e prática dos homens, pois é na unidade entre o pensar e o executar que o homem se constrói. “Não existe atividade humana na qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1995, p. 7).

Nesse contexto, a educação especial no ensino médio apresenta singularidades que merecem reflexão, considerando não somente as especificidades desse nível de ensino, como o momento atual de aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

A década de 1990 apresentou uma série de reformas educacionais em prol da educação para todos, com vistas à universalização da educação básica e à criação

de um sistema educacional inclusivo. Nesse movimento, analisamos a chegada do aluno com autismo ao ensino médio regular como um direito proclamado, mas que se realiza no contexto da sociedade capitalista que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à escola das populações excluídas do processo educacional, as insere na lógica do capital.

No que diz respeito ao ensino médio brasileiro, historicamente essa etapa é marcada por uma dualidade estrutural, dentro do contexto mais amplo da sociedade que demarca o acesso e o tipo de instrução escolar oferecido aos estudantes oriundos das diferentes classes sociais. No século XIX, essa dualidade se caracterizava pelo falta de acesso. Poucos frequentavam esse nível de ensino. O ensino secundário surge no Brasil com uma formação centrada nas humanidades, voltado para a preparação das elites para os exames de acesso ao ensino superior. Com marcas históricas de seletividade, as reformas educacionais brasileiras para essa etapa de ensino, a partir da década de 1930, ofereceram duas redes diferenciadas com base na divisão social do trabalho: a permanência da instrução propedêutica, tendo em vista o desenvolvimento intelectual e acesso ao nível superior para os filhos da classe dominante; e a implantação da instrução profissionalizante, voltada para o trabalho prático e manual de modo a atender às demandas de mão de obra qualificada do mercado industrial em expansão, direcionada para os filhos da classe trabalhadora (NASCIMENTO, 2007).

O processo de expansão do ensino médio se realiza juntamente com a indefinição de suas finalidades (formação geral e/ou formação para o trabalho) e identidade. O ensino profissionalizante caracterizava esse nível de ensino com uma terminalidade específica<sup>35</sup> na preparação para o mercado de trabalho. Já o ensino propedêutico era um nível intermediário para o acesso ao ensino superior. A falta de uma identidade específica para o ensino médio, entendido como uma etapa de transição, entre a instrução elementar (ensino fundamental) e o ensino superior ou o mercado de trabalho, constitui-se na dualidade que revela as contradições em relação às

---

<sup>35</sup> Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, o ensino técnico profissionalizante não fazia parte do ensino regular, portanto não habilitava os egressos para a realização dos exames para o acesso ao nível superior. Embora a Lei nº 4.024/1961 integrasse o ensino profissional ao sistema de ensino regular, com a equivalência ao secundário científico (propedêutico) para o acesso ao ensino superior, a dualidade na instrução de nível médio não foi superada (NASCIMENTO, 2007).

finalidades desse nível de ensino: preparar para o trabalho/mercado ou oferecer uma formação mais abrangente (NASCIMENTO, 2007; MOEHLECKE, 2012).

A partir da Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o ensino médio passa a constituir a educação básica como última etapa, porém a obrigatoriedade escolar em relação à oferta do ensino médio só se realiza a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que coloca como dever do Estado a garantia da educação básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos.

O ensino médio público e gratuito foi historicamente constituído como uma etapa de ensino seletiva, tanto na oferta quanto nas finalidades, que configurou estrutura educacional dual que ainda perpassa essa etapa da educação básica. A partir dos anos de 1990, os documentos orientadores do ensino médio buscam superar a dualidade entre a formação geral (propedêutica) e a formação para o trabalho, ao mesmo tempo em que apresentam um discurso sedutor e de inovação de uma formação para a vida, “[...] integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar [...] um currículo flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades” (MOEHLECKE, 2012, p. 47). Entretanto, esses documentos continuam subordinando a educação às necessidades da produção, ou seja, ao mercado e suas novas demandas de qualificação e adaptação às constantes mudanças (MOEHLECKE, 2012).

Em relação à educação especial, temos a marca histórica da segregação, do assistencialismo e da filantropia. A partir da década de 1960, há, por um lado, um crescimento e fortalecimento das instituições privadas de caráter filantrópico devido à omissão do setor público de educação e, por outro, uma maior mobilização da sociedade civil na busca de escolas para os sujeitos com deficiência, resultando em maior articulação entre o setor público e o privado e na parceria entre essas instituições filantrópicas e o Estado, que as financiava com recursos direcionados à assistência social, destituindo sua responsabilidade educacional (MENDES, 2010), o que constituiu a educação especial no campo da caridade e assistência, e não do direito. O processo de organização e institucionalização da educação especial como

modalidade de ensino inicia-se na década de 1970,<sup>36</sup> ainda no viés assistencialista filantrópico.

A educação especial se realizava de modo descontextualizado e paralelo à educação formal, além de não ter uma atuação efetiva do Estado em relação a essa modalidade de ensino. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, a educação especial começa a fazer parte do ensino regular, ainda que de modo preferencial e não obrigatório. A oferta obrigatória da educação especial no sistema comum de ensino tem início em a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, configurando-se como modalidade transversal ao ensino regular, desde a educação infantil até o ensino superior.

Devido às questões históricas de descaso, no que diz respeito à educação para as camadas populares, os problemas expostos pela presença dos alunos com deficiência na escola comum – como a qualidade do ensino e das escolas, a formação dos professores, o baixo investimento em educação, entre outros – impedem a identificação dos problemas que decorrem das especificidades desse alunado daqueles que são estruturais e constituem a educação brasileira afetando todos os alunos (KASSAR, 2012).

Desse modo para a análise da escolarização do aluno com autismo no ensino médio no estado do Espírito Santo, torna-se fundamental compreender os contextos de elaboração das políticas educacionais em seus determinantes políticos, econômicos e sociais.

A educação em seu movimento – universal, particular, singular – traz diferentes práticas, normas, leis, entre outros complexos, que legitimam sua função específica. As políticas educacionais expressam as ‘marcas’ de uma determinada política e lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica, elaborando orientações gerais que guiam outros desdobramentos – decretos, documentos, parâmetros curriculares, diretrizes etc. (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 197-198)

---

<sup>36</sup> Mendes (2010) indica como marco inicial da organização e institucionalização da educação especial como modalidade de ensino o Decreto nº 72.425, de 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial, primeiro órgão federal responsável pela definição da política de educação especial.

No capítulo a seguir, nossa análise toma o movimento de democratização da educação na relação com os movimentos e acordos internacionais, numa relação “orgânica entre educação e economia”, com a predominância no Brasil de políticas econômicas (que refletem diretamente nas educacionais) que reforçam o desenvolvimento dependente do país, ou seja, subordinado à lógica do mercado internacional, no contexto da globalização neoliberal (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

#### **4 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO E SEUS DETERMINANTES POLÍTICOS**

*Para desvelar os discursos atomísticos, superficiais e de aceitação de todas as orientações que estão sendo colocadas na atualidade, a partir de políticas que aparentemente representam “os interesses de todos”, torna-se fundamental que os processos de pesquisa para o campo da educação, e no caso do objeto específico sobre as políticas educacionais, sejam profundamente estudados a partir do materialismo histórico, a partir do método dialético como um processo de captura pela consciência do movimento do real [...] (TORRIGLIA; ORTIGARA , 2014, p. 198).*

Na escolarização dos alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, a partir dos relatos dos professores das três escolas, foi possível destacar alguns pontos que se configuram como tensão em relação à transversalidade da educação especial no ensino regular: o processo de inclusão escolar compreendido pelos professores como socialização e convivência; as demandas colocadas para o ensino médio de preparação para o Enem e outras avaliações de larga escala; o processo de ensino dos conteúdos escolares, restrito e centrado no AEE; a formação dos professores regentes em relação à educação especial e das professoras do AEE em relação aos conteúdos do ensino médio; a solidão do professor regente no trabalho em sala regular; a articulação entre o trabalho das disciplinas do ensino regular e o AEE e as condições concretas de sua realização.

A fim de analisar as múltiplas determinações dessas tensões no processo de escolarização dos alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, o presente capítulo toma como cerne da discussão os determinantes políticos, econômicos e sociais dos movimentos de universalização da educação básica e da educação inclusiva a partir de documentos que institucionalizam esses movimentos no Brasil, notadamente em relação às políticas educacionais para o ensino médio e para a educação especial.

Para iniciarmos a discussão, remontamos à década de 1980, que no Brasil se configurou como o período de abertura democrática, marcado por lutas e conquistas em relação à definição do papel do Estado no que diz respeito aos direitos sociais.

Cabe ressaltar que essas conquistas, em relação à responsabilização do Estado no tocante à universalização da educação básica, são também resultado de pressões populares, principalmente a partir da década de 1980, quando se intensificou o processo de organização popular em torno de vários movimentos sociais, organizações sindicais e associações em defesa da escola pública (GOHN, 1995).

Entretanto, a análise dos movimentos sociais no Brasil evidencia também o poder de recomposição das elites, frente às conquistas populares. Ao analisar a questão da cidadania, a partir dos movimentos sociais que eclodem na década de 1980, Gohn (1995) aponta o fortalecimento da dimensão da cidadania, refigurada também por uma conjuntura internacional que coloca em pauta os direitos humanos e seu papel como mobilizador de várias lutas sociais, mas, ao mesmo tempo, essas lutas forma alvo de descontentamento das elites. Segundo Gohn (1995, p. 202), como parte dos movimentos sociais, configurou-se:

[...] a inscrição, em leis, de diversos direitos sociais demandados pelos movimentos sociais daquelas décadas. O *referendum* popular, a iniciativa popular, o plebiscito foram mecanismos de participação popular conquistados pelos cidadãos brasileiros, por meio dos movimentos e das pressões populares. Num país de tradição autoritária, eles significaram verdadeiros atos heróicos. Por isso incomodaram vários setores das elites, que logo se articularam para eliminá-los ou mudá-los.

Porém, nessa conjuntura pós-ditadura militar, esta ainda possibilitou muitas lutas e conquistas até que as elites brasileiras, associadas ao capital internacional, pudessem se recompor ao ponto de produzir mudanças drásticas nas políticas sociais para o país.

No que tange à educação, o período da década de 1980 é marcado pela mobilização e organização da comunidade educacional, numa crítica às reformas educacionais implementadas no período da ditadura militar e na defesa do direito à educação pública, gratuita e laica e da função social e política da escola pública voltada para todos, na qual o ensino dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade fosse acessível a todos, numa transformação da

escola para o atendimento de fato das demandas da classe trabalhadora (maioria da população), ou seja, um trabalho pedagógico que favorecesse propostas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007).

Participaram dessa mobilização entidades de caráter acadêmico-científico, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional de Educação (Ande), a Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (Anpae), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), entre outras, que retomaram o debate pedagógico silenciado no período da ditadura militar, com a publicação de revistas especializadas e a organização e realização das Conferências Brasileiras de Educação. Essa mobilização tinha como finalidade, nos debates sobre a educação na assembleia constituinte, fazer frente às demandas do setor empresarial e das entidades e instituições de ensino privadas e/ou de cunho filantrópico (leigas e confessionais), que defendiam uma educação democrática e cidadã limitada à lógica e interesses do capital, pautada na conformação e aceitação pela classe trabalhadora da hegemonia burguesa, por meio dos discursos de liberdade, igualdade e participação (PEREIRA, 2006).

O processo de abertura democrática na década de 1980, conforme indica Saviani (2007), configura-se como um período privilegiado para a “emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas”. O autor indica que, no entanto, a transição democrática é ambígua, tanto no sentido linguístico, “transição para a democracia” ou “transição que é feita democraticamente”, como no sociológico, devido a diversidades de grupos sociais que defendiam a transição democrática atribuindo-lhe diferentes significados.

Os grupos dominantes, à frente da burguesia, interpretam a ‘transição democrática’ na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a ‘transição democrática’ como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora pelas elites dirigentes.

[...] A ‘transição democrática’ fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica (SAVIANI, 2007, p. 411-412).

Nessa conjuntura, a Constituição Federal de 1988, ao incorporar ao sistema normativo brasileiro a concepção universalista dos direitos sociais (ARAÚJO, 2011), traz a educação como um direito social.<sup>37</sup> A partir da promulgação dessa Carta Magna, a educação, bem como outras áreas dos serviços públicos, como a saúde, por exemplo, demandam ações do Estado que se constituam em políticas públicas de caráter universal (KASSAR, 2011a).

A educação é firmada no art. 205 da Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os princípios do ensino definidos no art. 206 são: a igualdade de condições no acesso e permanência; a liberdade de ensino; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a gratuidade do ensino público; a gestão democrática nas escolas públicas; a valorização dos profissionais da educação; e a garantia de padrão de qualidade no ensino.

Dentre os deveres do Estado com a educação, ressaltamos a oferta obrigatória e gratuita no ensino fundamental, a “[...] progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio [...] [e o] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito se constitui em direito público subjetivo (BRASIL, 1988).<sup>38</sup>

Em relação à organização do sistema educacional, à União cabe o sistema federal de ensino e o dos Territórios; aos Estados e ao Distrito Federal cabe a atuação prioritária no ensino fundamental e médio, bem como aos municípios com prioridade na oferta do ensino fundamental e na educação infantil. Quanto aos recursos para a educação, o art. 212 estabelece que, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, “[...] a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, da receita resultante de

---

<sup>37</sup> O art. 6º da Constituição Federal de 1988 determina a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

<sup>38</sup> Todo o trecho em relação à educação apresenta a redação conforme o texto constitucional publicado em 1988, que sofreu alterações por meio das Emendas Constitucionais: nº 11 de 1996, nº 14 de 1996, nº 53 de 2006 e nº 59 de 2009.

impostos”. Ainda de acordo com o art. 211, à União cabe exercer a função de redistribuição e de suplementação no financiamento das instituições públicas de ensino “[...] de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).<sup>39</sup>

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, o dever do Estado, em relação à oferta do ensino obrigatório e gratuito fixado no art. 208 da Constituição Federal de 1988, sofreu alterações em prol da universalização da educação básica. Atualmente, destacamos, no dever do Estado com referência à educação, de acordo com o art. 208, a obrigatoriedade e a oferta gratuita da educação básica dos quatro aos dezessete anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), a progressiva universalização do ensino médio (Emenda Constitucional nº 14/1996) e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos portadores de deficiência. Desde sua promulgação, a Constituição Federal de 1988 tratou de modo explícito a educação para as pessoas com deficiência, tendo como *locus* o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (CARVALHO, 2012).

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, o ensino médio torna-se direito de todos, a partir de sua obrigatoriedade e gratuidade como última etapa da educação básica, inclusive para os estudantes com autismo, sujeitos público-alvo da educação especial. Cabe destacar, como afirma Araújo (2011, p. 287):

O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para sua efetivação quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos [...]. O direito à educação, diferentemente dos demais direitos sociais, está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Isso porque enquanto os cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não dos demais direitos, a educação é obrigatória [...]. Paradoxalmente a educação é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação. Assim, o direito de não fazer uso dos serviços educacionais não está colocado como possibilidade.

---

<sup>39</sup> Diante do exposto, destacamos que, no cenário atual da política nacional, com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que institui um novo regime fiscal, haverá mudanças em relação aos recursos destinados à educação, com aplicações mínimas estabelecidas para os próximos 20 exercícios financeiros. Para o ano de 2017, permaneceu o previsto no art. 212, contudo para os exercícios posteriores, as aplicações terão como base as aplicações mínimas do exercício anterior, corrigidas pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o que, ao longo dos próximos, anos representará uma queda nos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A partir da década de 1990, observa-se um avanço normativo em relação ao ensino médio e à educação especial, que assume a perspectiva da educação inclusiva, que se dá em conjunto com o movimento de universalização da educação básica brasileira e de constituição de um sistema educacional inclusivo. No entanto, apesar de o avanço normativo resultar de uma demanda das camadas populares por mais escolarização e das pressões dos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência, não podemos desconsiderar que o movimento de “educação para todos” ocorre juntamente com o processo de internacionalização da economia, no qual se baseia a Reforma de Estado a partir dos anos de 1990,<sup>40</sup> numa relação direta entre as políticas econômicas e sociais brasileiras (o que inclui as educacionais) e os acordos e compromissos assinados pelo Brasil com os fundos de financiamentos e órgãos internacionais,<sup>41</sup> que condicionam o auxílio financeiro aos países subdesenvolvidos ou pobres à adesão (e regulação) do modelo de políticas sociais por eles criado (KASSAR, 2011a; KRAWCZYK, 2011, 2014; SOUZA, 2013; PADILHA; OLIVEIRA, 2013b).

Progressivamente, as políticas econômicas e sociais do país se subordinaram cada vez mais ao mercado internacional (aos centros hegemônicos capitalistas), o que reforça o desenvolvimento dependente do Brasil (FRIGOTTO; MOLINA, 2010; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Desse modo, as políticas sociais adquirem o caráter universal, tendo como base o princípio de que essas políticas são fundamentais para o desenvolvimento econômico e o alívio da pobreza, incentivados pelos princípios dos direitos humanos (KASSAR, 2011a; ZARDO, 2012; SOUZA, 2013;). Os acordos internacionais exercem grande influência no modo como se configura o sistema educacional brasileiro, a partir das políticas e programas de ação, ao mesmo tempo em que vai ocorrendo um refluxo das lutas e movimentos sociais, por um lado, e, por outro, redirecionamentos nas pautas e estratégias desses movimentos (GOHN,

---

<sup>40</sup> O Estado brasileiro incorpora uma concepção universalista dos direitos sociais em meio à adoção de uma política neoliberal no processo de globalização da economia, que exige uma reforma de Estado de modo a reduzir seu papel no financiamento e execução de políticas sociais.

<sup>41</sup> As principais organizações internacionais com as quais o Brasil assumiu compromissos são as agências e fundos da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As agências especializadas e fundos da ONU, de acordo com Kassar (2011a, p.47), são: “[...] o BIRD, Banco Internacional para a Reconstrução e o desenvolvimento (ou Banco Mundial), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)”. Ainda compõe o sistema ONU o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

1995). E esse contexto será determinante na orientação das políticas e práticas educativas no que tange à educação especial.

Como o movimento dessas políticas, em nível mais amplo impactaram a política educacional? De que maneira as proposições oficiais se articulam com esse contexto histórico e político mais amplo? Essas são algumas questões abordadas a seguir a partir da análise das políticas educacionais brasileiras no contexto do movimento mundial de educação para todos, em suas relações com os acordos internacionais que se pautam na globalização da economia e do mercado. Nos subitens, centraremos nossas análises nas políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial, a fim de apreender os determinantes da escolarização do aluno com autismo no ensino médio.

#### 4.1 O MOVIMENTO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A educação, mesmo sob a égide de direito social, foi e permanece sendo considerada nos discursos dos organismos e agências internacionais como fundamental para a promoção do desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento. Diante disso, cabe considerar que as ações implementadas pelo Brasil no projeto de reforma do sistema educacional, a partir da promulgação da Carta Magna de 1988, para a universalização do acesso à educação básica, com equidade e qualidade no ensino, também advêm da pressão das agências multilaterais para que se eliminem os problemas que excluem grande parcela da população dos processos de educação e escolarização. No contexto de globalização da economia e dos mercados, a melhoria na educação pública dos países em desenvolvimento é tomada como fator fundamental para a superação da pobreza, com a diminuição das desigualdades de renda, com vistas à inclusão social e a um desenvolvimento econômico sustentável.

O relatório sobre o desenvolvimento mundial (BANCO MUNDIAL,1990) tem como foco a erradicação da pobreza no mundo como questão fundamental para o desenvolvimento econômico. Indica que a estratégia de combate à pobreza é composta por dois elementos: “[...] a utilização produtiva do bem que os pobres mais

dispõem – o trabalho” o que demanda políticas de incentivos de mercado, infraestrutura e tecnologia; e “[...] a prestação de serviços sociais básicos aos pobres – em especial atendimento médico, planejamento familiar, nutrição e educação primária” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3). Conforme o relatório:

É pouco provável que os esforços para diminuir a pobreza venham a ter êxito duradouro se não houver mais investimento no capital humano que os pobres representam. Melhorar a educação, a saúde, a nutrição é um modo de lidar diretamente com as consequências da pobreza. Mas são muitos os indícios de que o investimento em capital humano, sobretudo no campo da educação, ataca também as causas mais importantes da pobreza, e é portanto parte essencial de qualquer estratégia ao longo prazo que vise a diminuí-la (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 78).

A superação da pobreza e a diminuição das desigualdades de renda são incompatíveis com os interesses do capital e ao mesmo tempo são necessárias para aliviar as tensões e evitar o acirramento ou explosões sociais. Sob o discurso do alívio à pobreza e da inclusão social, busca-se a coesão social a fim de gerenciar os possíveis conflitos sociais. A pobreza, a exclusão social, a vulnerabilidade são abordados nos documentos internacionais de modo apartado das condições de sua produção na contradição capital trabalho estruturante da sociedade capitalista, “[...] mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada” (GARCIA, s/d, p. 11).

As reformas educacionais que ocorrem no Brasil, a partir da década de 1990, formalizam os direitos sociais e humanos, ao mesmo tempo em que atendem às necessidades econômico-produtivas da sociedade capitalista e suas novas formas de organização do trabalho. Assumem os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e da Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (UNESCO, 1960), num movimento político e econômico que resulta dos diferentes acordos internacionais, dos quais o Brasil se torna signatário, influenciado diretamente pelo movimento de “educação para todos”, que se configura no projeto de universalização da educação básica e na formação de um sistema educacional inclusivo.

O ideal da “educação para todos” mundialmente propagado corroborou na elaboração das políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Unesco, Unicef,

PNUD e Banco Mundial, em Jomtien (Tailândia), em 1990, que resultou na elaboração da “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”.

A declaração especifica em dez artigos os objetivos, os compromissos e os requisitos para a universalização da educação básica, assumidos pelos países signatários, o que inclui o Brasil. O objetivo central do documento é “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, pois a educação básica é a “[...] base para aprendizagem e desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990).

Destacamos que, diante do compromisso de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, a declaração, em seu art. 3º, recomenda, para todas as crianças, jovens e adultos: um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem, eliminando preconceitos e estereótipos de qualquer natureza de modo a superar as disparidades educacionais em relação aos grupos excluídos, com destaque, no nosso caso, para o item 5 do referido artigo que recomenda:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Conforme apontam Padilha e Oliveira (2013b, p. 165), embora a declaração faça menção a todas as crianças, jovens e adultos, no art. 3º, ao tratar do acesso e equidade na educação, “[...] há um foco nos grupos excluídos dessa educação, desde os pobres, as minorias étnicas raciais e linguísticas àquelas que são vítimas de guerras”. Desse modo, a educação para todos visa a alcançar “todos” os excluídos da escola, uma vez que a “[...] população mencionada no documento, também majoritariamente, viveria um quadro de privação de bens materiais que lhes permita uma vida digna” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013b, p.165).

A declaração representa um marco presente nas políticas e programas oficiais de educação do Brasil em atendimento à agenda mundializada da economia na qual, o desenvolvimento na educação se configura como meio para medir o desenvolvimento humano e social dos países. O projeto de universalização da educação básica ganha força “[...] tanto por expressar uma demanda da sociedade

como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais” (GARCIA, 2008, p.13).

A universalização da educação básica, de acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, ao satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, promove o enriquecimento de valores culturais e morais comuns que possibilitam aos indivíduos e a sociedade se identificarem, a fim de que problemas, como a crescente diferença econômica entre as nações e dentro delas, possam ser enfrentados, pois “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo favoreça o progresso social, econômico e cultural” (UNESCO, 1990, p. 2).

No contexto dos compromissos e acordos internacionais que tem por objetivo a educação para todos, a universalização da educação básica é colocada como meio de favorecer às populações excluídas do acesso à educação uma maior participação social, de modo a conter as convulsões sociais ao mesmo tempo em que promove a produção de mão de obra excedente, necessária para a acumulação do capital.

Todavia, não podemos desconsiderar que são nessas “brechas” que a classe trabalhadora encontra caminhos para ampliar as possibilidades de escolarização de seus membros. Na atualidade, a luta tem sido travada por diversos movimentos sociais, entre eles, os que defendem os interesses das pessoas com deficiência.

Em relação à educação das pessoas com deficiência no cenário internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca (Espanha), documento que resultou da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994. Reafirma, entre os países e organizações signatários, o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a urgência e necessidade de que a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais se realize dentro do sistema regular de ensino. Proclama: que o direito fundamental de toda criança à educação deve ser assegurado, com a oportunidade de ela atingir e manter níveis adequados de aprendizagem; que os sistemas educacionais devem levar em conta a diversidade de características e necessidades dos alunos; que a escolar regular deve se basear numa pedagogia centrada na criança para ir ao encontro das necessidades dos alunos; e que as escolas regulares com orientação inclusiva

[...] constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, **tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional** (UNESCO, 1994, grifos nossos).

Destacamos que a perspectiva de educação inclusiva proclamada pela Declaração de Salamanca visa também a otimizar, em última instância, o custo educacional. Observamos que tanto a Declaração de Salamanca quanto a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no discurso da universalização da educação escolar e do acesso à escola regular, por todos e sem discriminação, utilizam termos como: “atendimento às necessidades básicas de aprendizagem”, “padrão mínimo de qualidade na aprendizagem” e “níveis adequados de aprendizagem”. Tais termos nos remetem ao fato de que a universalização do acesso à escola pelas classes populares, historicamente excluídas desse espaço, se realiza por meio da oferta de um conhecimento mínimo, ou seja, dentro dos limites de humanização impostos pela lógica do capital.

De acordo com Gentili (1996), as reformas educacionais que se realizam a partir dos anos de 1990 nos países da América Latina subordinam a democratização da escola a formas de gerenciamento do sistema escolar, introduzindo “[...] mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, e eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 17-18, grifo do autor).

É nesse cenário de acordos internacionais pautados na internacionalização da economia e regulação do mercado e também de pressões populares, num clima tenso e contraditório, que, em dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, institui as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996). Essa lei reafirma os princípios e finalidades estabelecidos na Constituição de 1988, no que tange: ao direito à educação e ao dever do Estado em relação ao ensino fundamental gratuito e obrigatório; à progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio; ao atendimento educacional especializado gratuito, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino ao educandos com necessidades educacionais especiais.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Dados referentes ao texto original da Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996.

O texto da LDB/1996 apresenta avanços em prol da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Introduce a educação básica como nível de ensino composto pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que tem como finalidades “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). Traz um capítulo sobre a educação especial, compreendendo-a como uma modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular, aos educandos com necessidades educacionais especiais. Em casos específicos, o atendimento educacional pode ser realizado em classes ou escolas especializadas, numa manutenção da parceria com as instituições assistencialistas e filantrópicas.

No que diz respeito à organização nacional da educação, a LDB/1996 indica que a União ficará incumbida, dentre outras demandas de estabelecer, em colaboração com os entes federados, competências e diretrizes para a orientação curricular e de conteúdos mínimos para uma formação básica comum, bem como “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996, art. 9)

Apesar dos avanços que o texto apresenta em relação à democratização e universalização da educação básica pública – que representariam as demandas da classe trabalhadora, das entidades educacionais organizadas e movimentos sociais, por uma educação pública democrática – os progressos propalados se esvaziam quando a democracia opera na lógica do capital e na manutenção da hegemonia burguesa, ajustando a educação ao mercado tanto no que diz respeito ao investimento e aplicação de recursos financeiros, quanto no que tange à formação dos estudantes (filhos da classe trabalhadora) voltada para a conformação e o consenso, que se realiza de modo aligeirado e flexível, com foco na empregabilidade, atrelando o processo de escolarização ao discurso de mobilidade e ascensão social, que tem seus fundamentos na teoria do Capital Humano.

Voltando ao cenário internacional, em 1996, foi realizada, pela Unesco, em Paris, a reunião internacional sobre a educação para o século XXI na qual foi apresentado o documento “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como o relatório Jaques

Delors, resultado do grupo de trabalho que se dedicou a traçar as linhas orientadoras para a educação mundial no século XXI. O relatório Jaques Delors foi publicado no Brasil em 1998. Toma centralidade na orientação das políticas públicas para a educação no Brasil em seus parâmetros e diretrizes curriculares. O relatório traz o conceito de educação ao longo da vida como meio de responder às demandas do mundo em constante transformação. Para isso, a educação precisa se apoiar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tal documento e sua materialização nas políticas educacionais brasileiras ajustam o “aprender a aprender” a necessidades de flexibilização e atualização ao mercado de trabalho, de modo a ampliar a empregabilidade (SAVIANI, 2007).

A perspectiva da *democratização* e *inovação* passa a orientar as políticas educacionais no Brasil, que se sustentam a partir dos princípios da autonomia humana, cidadania, participação ativa na sociedade, formação para o trabalho etc., tendo como base o ideário das pedagogias inovadoras, emancipadoras, atentas à diversidade humana. Uma concepção de educação voltada para formação dos indivíduos com disposição permanente e competências para inovação e criação, de modo a atender à demanda de uma sociedade dinâmica, em constante transformação, na qual os conhecimentos são tomados como provisórios e precisam de atualização constante, portanto o jovem precisa ser o protagonista do processo de ensino “aprendendo a aprender” de modo a se adaptar às exigências dessa sociedade (DUARTE, 2008).

Como aponta Duarte (2008), tais discursos são sedutores nas políticas e orientações educacionais, pois se configuram como meio de adesão e conformidade à hegemonia burguesa. O indivíduo torna-se o principal responsável pelo seu destino. Em uma sociedade meritocrática na qual a competição é uma constante, o esforço individual é tomado como a principal forma de mudanças na vida social (GENTILI, 1996). As pedagogias do “aprender a aprender” que se presentificam nas políticas educacionais esvaziam a escola pública dos conteúdos fundamentais ao secundarizar a importância da transmissão dos conhecimentos e empobrecer os conteúdos, “[...] por meio de sua adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos” (ROSSLER, 2012, p. 77).

Ainda no contexto dos acordos internacionais que vão orientar as políticas educacionais no Brasil, a avaliação da primeira década da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), em 2000, resulta na reafirmação dos compromissos pelos Estados, o Marco da Ação de Dakar, com a finalidade de assegurar que os objetivos e metas da educação para todos sejam alcançados e mantidos. Os Estados-parte deveriam elaborar, até o ano de 2002, seus planos nacionais de educação dando forma e conteúdo aos compromissos estabelecidos em prol da educação para todos. Os compromissos assumidos pelos países se referem: à assistência e educação da primeira infância; à ampliação do acesso à educação básica com vista à universalização; à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos; aos resultados positivos de aprendizagem e qualidade da educação; à educação inclusiva; à educação para a vida; ao aumento do investimento nacional em educação e à mobilização efetiva de recursos em todos os níveis; à profissionalização docente; aos novos espaços para a participação das comunidades e da sociedade civil; à gestão da educação (autonomia das escolas e criação de sistemas de avaliação e prestação de contas) (UNESCO, 2001a).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a LDB/1996 e o Marco de Ações de Dakar (2000) são os principais documentos orientadores do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, elaborado em colaboração com a Unesco, numa nítida articulação entre os organismos internacionais e setores do Ministério da Educação na definição da política educacional brasileira. As metas do PNE devem se desdobrar nos planos estaduais e municipais de educação. Sua implementação deve ser acompanhada e avaliada por mecanismos criados pela União, como o Sistema Nacional de Avaliação.

No viés neoliberal da reforma de Estado, as políticas educacionais voltadas para educação básica do contexto dos acordos internacionais se realizam num momento de descentralização do papel do Estado. Na educação, a descentralização se realiza sob o discurso da gestão democrática e participativa, atribuindo uma autonomia relativa aos estados, municípios e unidades de ensino, com a promessa de maior eficácia na aplicação de recursos financeiros, associando-se a lógica do mercado.

Criam-se, assim, novas formas de regulação do Estado, com metas, objetivos, controle de resultados e indicadores da qualidade do ensino se centraliza na União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis (avaliações em larga escala, provas e exames diversos), num *ranqueamento*<sup>43</sup> dos sistemas e unidades de ensino (ARAÚJO, 2011). “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2007, p. 437).

A descentralização do papel da União em relação à oferta da educação pública se realiza no compartilhamento das responsabilidades com a educação com estados, municípios, unidades escolares e sociedade civil, ao mesmo tempo em que a União intensifica e centraliza o controle da oferta educacional por meio das avaliações em larga escala (SAEB, ENEM). Outro aspecto que se destaca no processo de descentralização é o “compartilhamento de responsabilidades” e a parceria público-privado, que têm repercussão direta nas políticas de educação especial, por meio das instituições especializadas de caráter filantrópico.

No ano de 2007, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do “Compromisso Todos pela Educação”, num compartilhamento das responsabilidades, na conjunção de esforços entre o Governo Federal, estados e municípios, com a colaboração da sociedade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A colaboração com o compromisso é voluntária e pode ser realizada por entes públicos e privados, como “[...] organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas” (BRASIL, 2007, art. 7º). A qualidade da educação se pauta no cumprimento de metas para a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador objetivo de verificação. O compromisso tem como foco a aprendizagem, por meio de resultados a serem atingidos, e valoriza o mérito e desempenho eficiente no trabalho dos profissionais da educação.

---

<sup>43</sup> Termo utilizado por Araújo (2011) para se referir ao ranking da educação produzido pelas avaliações em larga escala. A palavra *ranqueamento* não existe no dicionário da Língua Portuguesa.

O Compromisso Todos pela Educação institui a parceria “solidária” entre a sociedade civil, empresas e Estado, no que diz respeito a cumprir as metas para educação, numa incorporação do ideal da educação para todos à lógica do setor privado, da meritocracia, da concorrência entre escolas e sistemas de ensino por meio das avaliações e *rankeamento*. De acordo com o Compromisso, a articulação com o setor privado no setor educacional é importante para a consolidação da qualidade educacional.

Terminado o prazo do PNE (2001-2011), somente em junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi aprovado, pela Lei nº 13.005. Algumas de suas diretrizes são: universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades escolares promovendo a cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; valorização dos profissionais da educação; promoção dos princípios e respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

As diretrizes, metas e estratégias do PNE devem compor os planos estaduais e municipais de educação que deveriam ser reelaborados até um ano após a publicação da referida lei. Cabe destacar que, nos planos dos entes federados, devem constar estratégias que “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, Art. 8º).

Em consonância com a obrigatoriedade escolar determinada pela EC nº 59/2009, a Meta 4 e suas estratégias visam a:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Cabe destacar que a permanência do termo preferencialmente no atual PNE reflete a tensão no contexto de elaboração do PNE entre “[...] a longa história da educação especial brasileira construída com base em acordos para investimentos públicos nas iniciativas privadas de caráter filantrópico e as recomendações emanadas pelo

Banco Mundial para a educação especial” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 44).

No que diz respeito ao ensino médio, a Meta 3 e suas estratégias têm como objetivo a universalização do atendimento escolar, até 2016, para toda a população na faixa etária de 15 a 17 anos e o aumento da taxa líquida<sup>44</sup> de matrícula dessa faixa etária para 85% no ensino médio até o prazo final do PNE.

Uma das estratégias específicas da Meta 3 é a correção de fluxo do ensino fundamental, com acompanhamento individualizado ao aluno, de modo que seja possível reposicioná-lo, diminuindo a distorção idade-série. Essa estratégia revela que os desafios na universalização do ensino médio no Brasil são imensos, o acesso e a permanência nessa etapa de ensino ainda apresentam marcas de seletividade, dualidade e exclusão, pois, como indicam Sposito e Souza (2014), grande parcela dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não têm acesso a essa etapa de ensino. Os problemas no acesso se dão tanto pela evasão escolar entre o ensino fundamental e médio, quanto pela distorção idade/série escolar, que faz com que alguns jovens dessa faixa etária estejam frequentando o ensino fundamental (SPOSITTO; SOUZA, 2014). Tais dados se confirmam quando entrecruzados com os dados dos alunos público-alvo da educação especial, uma população marcada pelo baixo acesso à escola regular e grande distorção idade-série (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

A ampliação do dever do Estado em relação à oferta da escolarização obrigatória, como indica Kassar (2011b), tem sido implementada num conjunto de ações das diferentes áreas de serviços públicos que promovem a proteção dos direitos sociais. Contudo, nesse mesmo período, a internacionalização da economia na organização do mercado mundial globalizado se baseia no discurso de modernização do Estado que provoca uma adequação das políticas de proteção social (Reforma de Estado) ao modelo econômico capitalista em expansão.

---

<sup>44</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), taxa líquida de matrícula é o percentual dos alunos com a idade prevista para o ensino médio matriculados nessa etapa da educação básica em relação à população total na mesma faixa etária. A universalização para os estudantes de 15 a 17 anos, com o aumento da taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85% da população, parte do princípio de que 15% desses estudantes estariam no ensino fundamental.

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) (KASSAR, 2011b, p. 69-70).

Para Saviani (2014), o direito à educação é proclamado, almeja-se a universalização do ensino com a protelação do dever do Estado na garantia desse direito, ao lado de uma histórica resistência em investir na educação com a prioridade com que é proclamada nos discursos.

Com base na conjuntura de elaboração das políticas educacionais, analisaremos, nos itens a seguir, os documentos que orientam o ensino médio e a educação especial, de maneira a explicitar o contexto histórico e político em que se apresentam as práticas educativas que perpassam a escolarização de jovens com autismo. Entendemos que superar a aparência do fenômeno da escolarização do aluno com autismo no ensino médio implica colocar em jogo totalidades de diferentes níveis de complexidade e naturezas distintas, revelando possíveis relações entre elas.

#### 4.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Em nossas análises, partimos da concepção de que a escola tem como função social a transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, possibilitando aos indivíduos singulares a elevação dos níveis de consciência, rompendo com a compreensão imediata (e alienada) do mundo e das relações sociais em que estão inseridos, de modo a promover a emancipação humana. A socialização do saber na escola deveria romper com a divisão do trabalho em manual e intelectual, tomando-o como atividade criadora na qual o homem produz sua existência, na unidade entre o pensar e o executar (GRAMSCI, 1995; SAVIANI, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2012)

Entretanto, a escola, no contexto da sociedade capitalista, na divisão social do trabalho, compartimentaliza o conhecimento entre as diferentes classes sociais, na divisão entre trabalho intelectual e manual, diferenciando a escola que forma os

dirigentes daquela que forma os dirigidos, uma escola para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora. Nesse contexto, a dualidade escolar se configura como uma marca estrutural no modo como historicamente se organizou o ensino médio brasileiro, dividido entre a formação propedêutica e a formação profissional.

A democratização da escola no contexto da sociedade capitalista se configura num campo de disputa e contradições. As classes sociais têm interesses distintos: a classe trabalhadora deseja sair da condição de exploração a que é submetida, enquanto a classe burguesa quer manter e ampliar seus privilégios. A classe trabalhadora demanda o acesso à escola e a classe burguesa necessita de mão de obra qualificada. Sendo assim, a democratização da escola se realiza na ampliação do acesso à escola para a classe trabalhadora, numa submissão dos conhecimentos às necessidades imediatas do mercado, na conformação e adequação da classe trabalhadora à hegemonia burguesa, via consenso. Desse modo, esvazia-se a escola de sua função social, secundarizando a transmissão do conhecimento num empobrecimento e pragmatismo dos conteúdos.

As reformas educacionais para o ensino médio, a partir da década de 1990, alicerçam-se em pedagogias inovadoras que, no discurso da superação da dualidade, tomam as ideias de educação para democracia, educação para prática social e exercício da cidadania, educação para o mundo do trabalho, formação integral do estudante, respeito à diversidade, solidariedade humana e o protagonismo, por meio de um currículo que tem por objetivo desenvolver competências básicas (cognitivas e sociais), que são tomadas como referência para avaliação e acompanhamento dos sistemas e unidades de ensino por parte do MEC. A educação, tomada como parte da política internacional de alívio à pobreza, enfoca a formação inovadora e flexível dos jovens e adultos como garantia de emprego e inclusão social, entretanto posterga os determinantes econômicos e políticos da exploração da classe trabalhadora.

Tais propostas se voltam para o mercado/emprego no qual se destaca o esforço e o mérito individual, mecanismos de adaptação e conformação à hegemonia burguesa. Como aponta Gentili (1996, p. 22) a lógica neoliberal privatiza também o êxito e o fracasso social.

Ambos passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia o seu destino, como num jogo de baccarat. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam.

Nesse contexto, observa-se, nas políticas educacionais para o ensino médio, o discurso de rompimento com a dualidade estrutural e ao mesmo tempo de atribuição de uma identidade unitária para essa etapa da educação básica. A Lei nº 9.394/96 (LDB/1996) caracteriza o ensino médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, que visa a promover a formação geral do educando. Tem como finalidades, de acordo com o art. 35,

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Como última etapa da educação básica, o ensino médio na LDB/1996 apresenta objetivos mais abrangentes. Tenta imprimir “[...] uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o nível superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Entretanto, esses objetivos não se consolidam como uma conquista da superação da dualidade do ensino médio. O que se observa nos anos seguintes é uma forte disputa de concepções do ensino médio que resultarão em legislações, programas que ora se aproximarão de uma busca pela superação da dualidade formação geral e formação profissional, ora se distanciarão dessa perspectiva. Como indicam Ciavatta e Ramos (2012, p. 16), após a aprovação da LDB/1996, inicia-se

[...] um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional – no caso da educação profissional, o decreto nº 2.208/97 – e outras no campo conceitual, objetivadas no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Destacamos que o apresentado neste trecho sobre a LDB/1996 se refere ao texto original, que sofreu alterações em relação ao ensino médio, com nova redação dada pelas Leis nº 11.741 de 2008,<sup>45</sup> nº 12.796 de 2013<sup>46</sup> e nº 13.415 de 2017,<sup>47</sup> visando a adequar as orientações às legislações posteriores.<sup>48</sup>

O Decreto nº 2.208, de 1997, consolida a separação da formação profissional de nível técnico do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, habilitando profissionalmente os alunos matriculados ou egressos do ensino médio (MOEHLECKE, 2012). A formação profissional em nível técnico seria realizada de modo concomitante ou subsequente ao ensino médio. A educação profissional foi separada do ensino médio, com a pretensão de superar o dualismo até então presente na formação em nível médio, entre a escola que ensina a pensar, numa formação que possibilite o domínio dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, e a escola que ensina a fazer, com treinos e memorizações que visam a desenvolver habilidades específicas para determinados procedimentos (KUENZER, 2000). Entretanto, Kuenzer (2000, p. 21) afirma que tal separação não supera a dualidade estrutural do ensino médio, pois essa tem suas origens no modo como a sociedade se organiza, “[...] que expressa as relações entre capital e trabalho”.

A tentativa de atribuir uma unidade ao ensino médio não se realiza de modo a promover uma educação que una a formação intelectual e a formação profissional – ou seja, a socialização do saber sem distinção, num debate político no campo educacional no qual se suprime a divisão do trabalho manual e intelectual, com o domínio intelectual da técnica, numa superação do conhecimento pragmático, de modo a resgatar o sentido estruturante da educação e do trabalho em suas possibilidades criativas e emancipatórias (GRAMSCI, 1995; MÉSZÁROS, 2008) – tal como nos debates e proposições que questionavam o ensino médio compulsoriamente profissionalizante, mas nos moldes do mercado e na separação do ensino médio do técnico.

---

<sup>45</sup> Redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

<sup>46</sup> Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

<sup>47</sup> Conhecida com a Reforma do ensino médio, institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

<sup>48</sup> Ampliação da educação básica e gratuita em atendimento à Emenda Constitucional nº 59/2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram instituídas em 1998, pela Resolução nº 3 do Ministério da Educação (MEC), da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). O art. 1º da resolução, em conformidade com a LDB/1996, define que a educação no ensino médio deve vincular “[...] o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” de modo indissociável numa formação geral (BRASIL, 1998, p.1). De acordo com o art. 12 das DCNEM/1998, a preparação básica para o trabalho não deve ser confundida com a educação profissional. Sendo assim, o ensino médio poderia ser profissionalizante (concomitante ou subsequente) desde que atendesse primeiramente à formação geral.

De acordo com Zibas (2005), a Resolução nº 3/1998 aponta para a necessidade de contextualizar e reduzir a fragmentação curricular. Atribui certo grau de autonomia à escola na elaboração do currículo, destaca o protagonismo juvenil e sua importância pedagógica, social e política e a preparação para o trabalho e para cidadania. No entanto,

[...] tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, [...] centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura (ZIBAS, 2005, p.1073).

O protagonismo juvenil presente nas DCNEM/1998 vai permear o modo como se configura o currículo e os processos de ensino, num trabalho pedagógico voltado para a construção dos conhecimentos, e o professor deve orientar os estudantes nesse processo. A transmissão do conhecimento é secundarizada. O aluno torna-se o centro do processo educativo com participação ativa na construção do conhecimento. Propõe-se um processo de formação que promova a autonomia, a pró-atividade, a solidariedade, o respeito às diferenças, a capacidade de aprender a aprender, de modo a formar cidadãos preparados para as constantes mudanças no mundo social e do trabalho e capazes de se inserir e se manter no mercado de trabalho.

No entanto, os discursos do protagonismo juvenil promovem “[...] a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.422). A despolitização se realiza pela função social que a escola assume de conformar os estudantes às condições de realização da vida ditadas pelo mercado, com a valorização do esforço e mérito individual como forma de superar as condições adversas, sem que se produza um pensamento crítico sobre o sistema capitalista (GENTILI, 1996; FREITAS, 2010).

A Resolução, ao instituir as DCNEM/1998 a partir de um modelo único de formação, como indica Kuenzer (2000), não promove a superação das desigualdades presentes no ensino médio, pois desconsidera as diferentes condições de existência dos jovens que constituem perspectivas de futuros desiguais. Para a autora, ao “[...] submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade” (KUENZER, 2000, p. 27).

Cabe destacar que as DCNEM/1998 não abordam a educação especial. O que nos leva a considerar que, nesse período o acesso das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento à rede regular de ensino era pautado no princípio da integração e normalização, ou seja, a participação desses estudantes na classe comum estava condicionada às suas condições de acompanhar e desenvolver as atividades do ensino comum propostas para todos os alunos (BRASIL, 1994). Isso nos leva à compreensão de que a condição dos estudantes com mais comprometimentos era tomada como impeditivo tanto da escolarização no ensino regular, quanto de sua inserção no mercado de trabalho.

Os princípios do Relatório Jaques Delors (UNESCO, 1996) começam a se fazer presentes nos documentos orientadores da educação no Brasil. Os quatro pilares para a educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e do ensino médio (BRASIL, 2000). A principal influência do relatório em relação ao ensino médio é a reestruturação curricular, com novos parâmetros para a formação do cidadão, nos quais a formação do estudante se baseia na aquisição de conhecimentos básicos e na utilização das diferentes tecnologias, pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades. “A

principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.17).

O PNE/2001, em relação ao ensino médio, indica que o financiamento para a manutenção e desenvolvimento dessa etapa de ensino fica sob a responsabilidade dos Estados. As metas visam à expansão da oferta e à melhoria da qualidade de modo a corrigir o fluxo de alunos na educação básica, que apresenta um número elevado de estudantes em distorção idade-série. As finalidades e organização do ensino devem se pautar na LDB/1996 e nas DCNEM (BRASIL, 1998).

A integração curricular entre o ensino médio e o técnico profissionalizante foi reestabelecida em 2004, pelo Decreto nº 5.154, que revogou o Decreto nº 2.208/97, todavia manteve as formas de articulações entre o ensino médio e a educação profissional por meio da concomitância e de cursos subsequentes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Somente em 2008, a Lei nº 11.741 incorpora o Decreto nº 5.154/04 a LDB/1996, constituindo a educação profissional técnica em nível médio como modalidade integrada ao ensino médio, inserindo a seção que trata da educação profissional técnica de nível médio dentro da seção do ensino médio. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633), o ensino médio, como parte da educação básica, estrutura-se em meio a constante tensões e se organiza:

[...] na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do ensino médio, é a proposta do ensino médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura. Pela particularidade de que mais de um século nos separa de sua concepção, não é, exatamente, o mesmo que a educação politécnica ou tecnológica, mas é, certamente, uma travessia a que a realidade rebelde de nossa história nos condiciona. O que está em curso não é uma fatalidade. É uma construção de forças sociais em luta [...].<sup>49</sup>

A partir de 2008, houve a ampliação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo país na oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Entretanto, houve também o fortalecimento das

---

<sup>49</sup> Entretanto, a travessia e a possibilidade de construção do ensino médio, tendo o trabalho como princípio educativo no termo gramsciano, são aniquiladas com a Lei nº 13.415/2017, que propõe alterações no ensino médio por meio de itinerários formativos, diferenciando ainda mais a oferta do ensino nessa etapa da educação básica para as diferentes classes sociais.

proposições neoliberais da terceira via,<sup>50</sup> numa articulação da oferta da educação profissional na iniciativa privada, com financiamento público.

Em 2010, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as diretrizes curriculares nacionais gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica. As diretrizes partem do direito universal à educação básica como meio de conquistar os demais direitos e exercer a cidadania, portanto deve-se considerar a da igualdade de condições para o acesso, permanência, inclusão, com garantia do padrão de qualidade, visando ao sucesso escolar por meio da aprendizagem, redução dos índices de evasão, de retenção e de distorção idade/série. A educação básica deve garantir o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho.

De acordo com essa resolução, a organização curricular da educação básica deve se pautar: na difusão de valores fundamentais do interesse social; nas experiências escolares articuladas às vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos; na organização dos percursos formativos, abertos e contextualizados, tendo em vista as especificidades do meio e as características e interesses dos alunos (BRASIL, 2010). Pode-se constatar que as finalidades do ensino médio são as mesmas da LDB/1996 e da DCNEM/1998, devendo ter uma base unitária, currículos flexíveis com diferentes alternativas para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda a seus interesses. Segundo Moehleck (2012, p. 48), há uma ênfase na “[...] necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar ao mundo produtivo em constante transformação, cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a ‘vida’”.

No ano de 2012, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro, definiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Na Resolução, o ensino médio é compreendido como direito social de cada pessoa, portanto cabe ao Estado a sua oferta pública e gratuita a todos. Nesse documento, as finalidades do ensino médio são semelhantes as das DCNEM/1998 e se configuram por meio da consolidação e

---

<sup>50</sup> O neoliberalismo pela terceira via propõe a redução do papel do Estado em relação à execução das políticas sociais pela parceria público-privada. A oferta dos serviços públicos, financiados pelo Estado, é repassada para instituições privadas sem fins lucrativos (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental com vistas a atingir níveis mais elevados de ensino, preparação básica para o trabalho e cidadania e o aprimoramento como pessoa humana. A organização curricular deve ter uma parte de base nacional comum e outra diversificada, mas integradas, de modo a garantir na formação os conhecimentos necessários a todos os estudantes, bem como os conhecimentos que levem em consideração a diversidade e as especificidades locais e regionais, abarcando, inclusive, a educação especial (BRASIL, 2012a).

Moehlecke (2012) indica que a flexibilização dos componentes curriculares, que foi criticada nas DCNEM/1998, permanece nas DCNEM/2012, sob o discurso de um currículo menos engessado, que respeite a diversidade e aborde as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, bem como os interesses dos jovens. Baseia-se no “[...] reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (BRASIL, 2012a). Para a autora,

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

O respeito à diversidade e às diferenças culturais, bem como a necessidade de atender aos interesses dos jovens, ao serem incorporados às políticas educacionais como meio de promover um ensino de qualidade para todos, por meio de uma formação voltada para a inclusão social e a redução das desigualdades, configura-se como discursos sedutores que agregam as demandas dos grupos excluídos da e na escola, ao mesmo tempo em que visam à adaptação, adequação e conformação à lógica do capital. Na educação especial, no contexto do ensino médio regular, esse processo se realiza por meio de currículos “adaptados” que não propiciam aos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino a apropriação dos conhecimentos escolares, respaldando no âmbito da política a oferta de conhecimentos “mínimos”.

Na fluidez desses discursos, “[...] o caráter profundamente desumano das relações capitalista de produção” (ROSSLER, 2012, p. 69) é ocultado de modo “[...] que acaba por afastar os indivíduos da verdadeira luta social por condições de vida humanizadas e humanizadoras” (ROSSLER, 2012, p. 71).

O protagonismo juvenil está presente no documento relacionado com a autonomia e a participação social dos estudantes como agentes de transformação na sua unidade de ensino e em sua comunidade e preparados para o aprendizado ao longo da vida, diante dos desafios colocados pela sociedade da informação.

O ensino médio deve ter como eixo a integração entre a educação, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Essa integração a partir do trabalho como princípio educativo, como apresentado nas DNCEM/2012 e no documento orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (BRASIL, 2013), se configura como brechas que precisam ser destacadas, pois apresentam uma concepção progressista em relação ao processo educativo no ensino médio, que resulta das lutas e das pressões sociais da comunidade educacional que visam a superar o modelo hegemônico-burguês das proposições pedagógicas para a escola pública.

Nesse sentido, os documentos referem-se ao trabalho como princípio educativo conceituando-o numa “[...] perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012a, 2013). A ciência é entendida como o conjunto de conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente ao longo da história “[...] na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade” (BRASIL, 2013, p. 161-162). O desenvolvimento da tecnologia é compreendido como processo de produção humana na busca de satisfazer necessidades colocadas pela própria humanidade; a tecnologia, de acordo com o documento, pode ser definida “[...] como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real) (BRASIL, 2013, p. 162). A cultura é vista em sentido mais ampliado [...] ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de

vida de uma população determinada” (BRASIL, 2013, p. 162). A unidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural se realiza por meio da compreensão ontológica do trabalho. De acordo com o documento orientador,

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la (BRASIL, 2013, p. 162)

No entanto, a concepção progressista presente em alguns trechos dos documentos se perde em meio a um currículo para o ensino médio que visa à formação do trabalhador flexível. A pesquisa tomada como princípio pedagógico nas DCNEM/2012 tem por objetivo possibilitar que “[...] o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos” (BRASIL, 2012a). Nesse contexto, indica que os professores devem deixar de ser transmissores de conhecimentos e se constituírem, no âmbito da pesquisa como princípio pedagógico, como facilitadores e mediadores do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2013).

Assim, trabalho, pesquisa, docência e protagonismo juvenil articulam-se em uma perspectiva política-pedagógica que visa a adequar a ação educativa no ensino médio às necessidades do mercado. Essa perspectiva: recobre a ação educativa de um viés neutro, para além de sua dimensão política; o trabalho permanece em seu aspecto puramente prático; reduz a pesquisa ao seu caráter instrumental, na medida em que a coloca a serviço da *resolução de problemas práticos*; esvazia a docência de sua função primordial, que é, por meio do *ensino*, propiciar às novas gerações condições de apropriação dos conteúdos transmitidos pela escola. O caráter dinâmico, propositivo e criativo do trabalho do professor se despotencializa na noção de “facilitador da aprendizagem” na medida em que se transfere para o aluno a responsabilidade pelo seu aprendizado – não somente no ensino médio, mas ao longo da vida – por meio da exaltação de seu protagonismo.

A descaracterização do trabalho do professor traz consequências drásticas para os processos de ensino e aprendizagem e o ensino fecundo, de que trata Vigotski (1983, 1997), para todos os alunos do ensino médio. No entanto, considerando o

que diversos estudos têm apontado acerca da ação educativa em turmas que possuem alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento (CRUZ, 2009; OLIVEIRA et. al., 2015; EFFGEN, 2017), as consequências para eles podem ser mais nefastas ainda.

Devido a algumas características do transtorno, de modo geral, alunos com autismo demandam maior apoio para se situar e se organizar em ambientes coletivos. Perpassados por muitos e diversificados estímulos, os percursos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem nem sempre permitem a esses alunos o autodomínio necessário para sua inserção no espaço escolar, para o convívio com uma diversidade de pessoas e para a mobilização e/ou desenvolvimento de processos psicológicos necessários à realização das tarefas escolares. Nesse contexto, para além de uma ação “facilitadora” da aprendizagem, o papel do professor, que ensina, é crucial. Conforme ressalta Leontiev (1978), ao discutir sobre os princípios do desenvolvimento do psiquismo de crianças com deficiência, a apropriação de conhecimentos ou o desenvolvimento de “ações mentais”

[...] constitui um processo de apropriação de operações que se formam pela experiência das gerações precedentes e elas apenas podem formar-se na criança [ou no jovem] se lhas ensinarmos, se se orientar sua actividade de maneira determinada e se se construir sua acção (LEONTIEV, 1978, p. 322).

As DCNEM/2012 indicam, ainda, que, progressivamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deve fazer parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com as funções de: avaliação sistêmica como subsídio para as políticas públicas para a educação; avaliação certificadora para aqueles que estão fora da escola; e avaliação classificatória para o acesso ao ensino superior de modo democrático (BRASIL, 2012).

Concordamos com Moehleck (2012, p. 54), quando aponta que as DCNEM/2012 não modificam a organização curricular do ensino médio, no entanto “[...] é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas”. Porém, o que parece se configurar como um avanço a ser considerado se perde com a Lei nº 13.415 /2017.

A contrarreforma do ensino médio, implementada via Medida Provisória, em setembro de 2016 (MP 746/2016) e tornada lei em fevereiro de 2017 (Lei nº 13.415 de 2017), potencializa a teoria do capital humano, numa formação da força de trabalho voltado para o mercado, sob o discurso de modernização do currículo do ensino médio e a flexibilização por meio de itinerários educativos diferenciados que os estudantes podem escolher. No entanto concordamos com Motta e Frigotto (2017, p. 357), quando esclarecem

[...] que essa 'reforma' imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador –, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais.

Entendemos que a reforma do ensino médio dada pela Lei nº 13.415/ 2017, representa a lógica do capital, sob a hegemonia das classes dominantes no exercício da direção intelectual, moral e política da sociedade civil, via persuasão e força política, para a construção do consenso. Tal reforma se alinha a um projeto de sociedade e à disputa da educação para a realização desse projeto, pautado na lógica gerencial e da privatização da educação pública. Esse projeto valoriza o privado e o mercado como mais eficientes e atribui lugar de destaque aos grandes grupos econômicos que compõem o movimento Todos pela Educação na elaboração das políticas e reformas educacionais juntamente com o MEC (GARCIA, 2016; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; FERRETTI, 2017). Nos limites desta tese, não adentraremos na análise dessa reforma do ensino médio e o impacto da mesma para os estudantes público-alvo da educação especial.

Destacamos, a partir das análises documentais tanto o Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo, quanto das propostas pedagógicas das três escolas pesquisadas, que estes coadunam com as diretrizes e orientações das políticas educacionais nacionais. As análises referentes às políticas educacionais para o ensino médio e para a educação especial no Espírito Santo serão apresentadas em um capítulo específico, a fim de compreendermos o processo escolarização do aluno com autismo no ensino médio. No entanto, é nessa conjuntura de formação do

trabalhador flexível, do protagonismo juvenil que a escolarização dos alunos com autismo se realiza no ensino médio.

Não podemos ignorar que a formação de professores se efetiva na mesma lógica em que se realiza a formação em nível médio, ou seja, estar preparado para atender às demandas de uma sociedade dinâmica e em constante transformação. Observamos um aligeiramento na formação inicial do professor com ênfase no conhecimento construído na prática e na experiência docente, um conhecimento prático, numa instrumentalização do fazer do professor, que dispensa o conhecimento teórico (pedagógico, filosófico e político), num esvaziamento, desintelectualização e alienação do professor (GARCIA, 2013; CRUZ JUNIOR; DELLA FONTE; LOUREIRO, 2014).

#### 4.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreendemos a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, como um processo histórico que se realiza no contexto das políticas educacionais em geral, perpassado pelas especificidades históricas e políticas da educação especial. Desse modo, no presente item, analisaremos as políticas de educação especial em sua configuração na perspectiva da educação inclusiva.

A educação especial no Brasil, historicamente, é marcada pelo assistencialismo e pela segregação. Na década de 1960, a mobilização social em prol do atendimento às pessoas com deficiência promoveu um fortalecimento das instituições privadas de cunho filantrópico e sem fins lucrativos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as Sociedades Pestalozzi, entre outras, como parceiras no atendimento às pessoas com deficiência, com financiamento do Estado. A década de 1970 representa um período de organização e institucionalização da educação especial como modalidade de ensino, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, órgão federal responsável pelas definições da política de educação especial (MENDES, 2010).

Nesse contexto, a educação especial se realizava de modo paralelo à educação formal nas instituições especializadas de cunho filantrópico-assistencialista, ou em escolas e classes especiais. Tinha como princípio oferecer um tratamento especial aos alunos com deficiência ou em atraso escolar de modo a integrá-los, quando possível, ao ensino regular. O trabalho pedagógico realizado nas instituições tinha um caráter médico-biológico-psicológico, centrado no déficit dos alunos, que nem sempre estava relacionado com a deficiência, mas com a origem/classe social. O princípio da segregação escolar transformou “[...] o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública” (MENDES, 2010, p. 104).

A educação especial só começa a integrar o ensino regular a partir da Constituição Federal de 1988, com a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. O termo “preferencial” não constitui o dever do Estado na obrigatoriedade da oferta na rede regular pública e gratuita, permanecendo a oferta da escolarização pelas instituições assistenciais e filantrópicas, com apoio financeiro do Estado.

Em 1989, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a integração social da pessoa com deficiência, assegurando a ela o pleno exercício de seus direitos básicos, indica que a educação especial deve ser incluída como uma modalidade do sistema educacional, inserindo no referido sistema as escolas especiais, privadas e públicas, bem como a oferta pública e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino. Essa lei não altera o modo como a educação especial estava organizada no país. A parceria entre os setores público e privado na educação especial é histórica, de modo que, até os dias atuais, as políticas educacionais para essa modalidade de ensino são influenciadas pelas organizações da sociedade civil, como as Apaes e Sociedades Pestalozzi (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Em meio ao histórico da educação especial, a educação de pessoas com autismo adquire certas singularidades oriundas do modo de se conceber esses sujeitos no transcorrer do tempo. Loucos, alienados, doentes mentais compõem parte do

cenário que caracterizou a vida dessas pessoas com características da síndrome<sup>51</sup> durante muitos anos e até a reclusão em sanatórios, ou mesmo no ambiente doméstico, também compôs esse cenário (OLIVEIRA; VICTOR, 2017).

É na área médica que surgem as primeiras ações com caráter educativo significativo para a educação dessas pessoas, sendo, inclusive, referência para a elaboração de propostas a serem desenvolvidas no espaço escolar, como o ensino estruturado apresentado pelo Programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children (TEACHH), criado pelo Setor de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, na década de 1970. De acordo com o documento “Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras”,

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa dos espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento (PORTUGAL, 2008, p. 17).

O eixo desse programa – que diz respeito ao ensino estruturado e foco no comportamento – tem sido problematizado na área educacional por criar ambientes fictícios, nos quais o estabelecimento de rotinas rígidas pode limitar a ação do aluno a pouquíssimos ambientes, a interação é restrita e as atividades empobrecedoras e não demandam processos psicológicos com nível maior de complexidade. Contudo, esse programa tem orientado o atendimento a crianças e jovens com autismo em muitas instituições especializadas. É defendido por alguns estudiosos da área educacional como meio de atuar com esses alunos na escola regular.

Problematizando a perspectiva clínico-terapêutica, que tem perpassado as propostas educativas para os alunos com autismo, corroboramos com o pensamento de Oliveira (2017) acerca da necessidade de se construir um saber próprio da pedagogia para atuar com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola regular, pois

---

<sup>51</sup> A primeira sistematização sobre as características de crianças que comporiam o grupo dos “autistas” surge em 1943, com os estudos de Leo Kanner (KANNER, 1997), que destaca, entre os vários aspectos que fazem parte da síndrome: o comprometimento na interação social, a tendência a esquivar-se do contato com os outros e a utilização de partes do corpo de outras pessoas como objeto para adquirir o que quer; “manias” ou interesses restritos e incomuns; comprometimento na comunicação e ecolalia; e apego a rotinas.

[...] as ideias que fundamentam o 'atendimento' educacional não dão conta das múltiplas determinações que perpassam a prática educativa na sala de aula, na medida em que são atravessadas por uma perspectiva clínico-terapêutica, enquanto a pedagogia tem como horizonte os processos de ensino e de aprendizagem. Apresentam uma perspectiva que prioriza a ação individual sobre a criança e da criança, ao passo que a pedagogia tende a pensar o aluno no espaço coletivo, na relação com os pares e com os adultos e, via de regra, inserido em um dado contexto histórico e cultural. Finalmente, a perspectiva do atendimento educacional volta-se para a compensação dos déficits do sujeito, enquanto a pedagogia visa o desenvolvimento integral do aluno e à apropriação de conhecimentos, por meio de relações de ensino que configuram subjetividades e práticas específicas (OLIVEIRA, 2017, p. 254).

Há uma longa história de desconhecimento do funcionamento psicológico de pessoas com autismo; de pré-concepções e de descrença em suas possibilidades de aprender, o que tem levado a um estranhamento da presença de alunos com autismo na escola, ao receio de como lidar com esses alunos e à resistência em inseri-los na dinâmica educativa, conforme apontam alguns professores das escolas pesquisadas. Tudo isso contribui para esse cenário e o número de estudos na área educacional que se dedicam aos processos de ensino e de aprendizagem em turmas em que estão matriculados alunos com autismo na escola regular ainda é pequeno.

Após esses apontamentos iniciais sobre a educação especial e a educação de crianças e jovens com autismo, abordaremos as mudanças nas políticas de educação especial a partir da década de 1990, que terão impacto na escolarização dessas crianças e jovens a partir de uma visibilidade maior de sua condição e das demandas educativas que colocam para a escola. Considerando o contexto da Reforma do Estado e, conseqüentemente, das reformas educacionais, a partir da década de 1990, realizaremos nossas análises das políticas de educação especial e das mudanças conceituais e estruturais para essa modalidade de ensino (GARCIA, 2013).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são os documentos referência na orientação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Entretanto, a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi aprovada em 1994, orientada pelos princípios da normalização – que reconhecem o direito à diferença e ao atendimento específico às necessidades dos sujeitos – e da

integração que, a partir da aceitação da diferença, operacionaliza a participação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no ensino comum de modo progressivo, gradativo e dependente das condições e especificidades desses alunos.

O princípio da integração na PNEE de 1994, de acordo com Bueno (2008, apud GARCIA; MICHELS 2011), advém da orientação integradora que estava presente na primeira tradução da Declaração de Salamanca, realizada em 1994 pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde). A integração é substituída pela inclusão na tradução da Declaração realizada pela mesma coordenadoria em 2007, “[...] o que gera um dilema conceitual e de fundamentação política” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Os estudantes contemplados pela PNEE de 1994 são os portadores de necessidades educacionais especiais, tais como: pessoas portadoras de deficiências (mental, visual, auditiva, física, múltipla), condutas típicas (problemas de condutas) e de altas habilidades (superdotação), bem como as crianças de alto risco (vulneráveis por doença, alimentação inadequada ou nascimento prematuro) (BRASIL, 1994). O aluno com autismo não é explicitado nessa política, mas entendemos que ele compõe o grupo de condutas típicas que compreende:

[...] manifestações de comportamentos típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994, p.13-14).

As modalidades de atendimento da educação especial, na política de 1994, são: atendimento domiciliar; classe comum (para os que tenham condições de acompanhar e desenvolver as atividades no mesmo ritmo que os alunos ditos normais); classe especial; classe hospitalar; centro integrado de educação especial; ensino com professor itinerante; escola especial; oficina pedagógica (voltada para atividades laborativas); sala de estimulação essencial (para crianças de 0 a 3 anos); e salas de recursos (complementar ao ensino comum) (BRASIL, 1994).

De acordo com Mendes (2010, p.104), “[...] as provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de serem preconizadas nos documentos políticos da época, raramente eram encontrados na

realidade brasileira”, numa transposição do contínuo de serviços com base na realidade de outros países, sem a viabilização no Brasil de diferentes opções de serviços para os alunos com deficiências. O trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado por profissionais especializados, entretanto a PNEE não explicita atribuições específicas para professor de educação especial.

A PNEE de 1994 teve como objetivo fundamentar e orientar o processo educacional “[...] de pessoas com deficiências, de condutas típicas, e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994, p. 45). Contudo, tal política não sustenta a oferta da educação especial como educação escolar pública e gratuita e nem promove a transformação das práticas educacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais. A educação especial permaneceu restrita a espaços segregados dentro das escolas comuns (classes especiais), nas escolas especiais e, na maioria dos casos, nas instituições privadas de cunho filantrópico, na permanência da lógica da parceria público-privado na oferta da educação especial.

Na LDB/1996 a educação especial é abordada pela primeira vez em um capítulo específico. A lei define a educação especial como modalidade de ensino e a sua oferta é dever constitucional do Estado. Prescreve que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto abre possibilidades para que se realize em outros espaços quando indica que: “[...] o atendimento educacional especializado, será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).<sup>52</sup>

De acordo com o art. 59 da LDB/1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas

---

<sup>52</sup> Redação do texto original da Lei nº 9.396 de 1996. O capítulo que trata da educação especial assume as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), redefinindo o público-alvo.

necessidades”; professores especializados em nível médio ou superior para o atendimento educacional especializado e professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas classes comuns; educação especial para o trabalho de modo a integrar o estudante à vida em sociedade, numa articulação com órgãos oficiais para prover condições adequadas àqueles “[...] que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo”; terminalidade específica para os estudantes que, em razão de suas deficiências, “[...] não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e aceleração dos estudos para os superdotados de modo a concluir o programa escolar em menor tempo (BRASIL, 1996).

A LDB/1996, ao mesmo tempo em que reafirma o direito à educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais e coloca como dever do Estado a garantia desse direito, não incorpora de fato a educação especial à oferta da educação pública e gratuita, pois mantém a continuidade da oferta pelas instituições especializadas. Concordamos com Garcia e Michels (2011), quando afirmam que o termo “preferencialmente” gera precedente para que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais se realize fora do ensino regular, criando “[...] instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108). O art. 60 aponta o apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições especializadas e privadas sem fins lucrativos que atuam exclusivamente com a educação especial, mantendo a parceria público-privada.

Chama-nos a atenção a educação especial para o trabalho, que indica a concepção de trabalho relacionada com o emprego e o mercado competitivo, ou seja, com o trabalho produtivo, que deve produzir mercadorias e valor de troca, imperativo da lógica capitalista. Essa concepção orienta as finalidades da educação geral e mais especificamente do ensino médio, como apresentado nos itens anteriores.

Entendemos esse modo de conceber o trabalho como um dos determinantes da baixa perspectiva dos professores das disciplinas regulares das três escolas pesquisadas em relação à vida pós-escolar dos alunos com autismo, pois se indagam se esses estudantes teriam condições de se inserirem no mercado de trabalho ou de prosseguir os estudos no ensino superior. Essa concepção de

trabalho que orienta a educação brasileira limita o processo de humanização do homem à lógica do capital.

No Plano Nacional de Educação de 2001, a educação especial se apresenta como uma modalidade de ensino que visa a garantir o direito à educação aos alunos com deficiências e superdotação, de maneira que essa educação se realize “sempre que possível” nas escolas regulares. O atendimento da educação especial se organiza em participação em classes comuns, em sala de recursos, em salas especiais e em escolas especiais. O PNE/2001 aponta como meta a criação de pelo menos um centro especializado em cada unidade da Federação e estabelece que o Poder Público deve assegurar o apoio técnico e financeiro às instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que atendam exclusivamente à educação especial, tal como na LDB/1996 (UNESCO, 2001b).

A integração e a inclusão na rede regular de ensino fundamentam o PNE/2001 intentando “[...] construir uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (UNESCO, 2001b, p.125). Nesse sentido indica, dentre outras demandas, a necessidade de eliminar as barreiras arquitetônicas das escolas regulares, a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados para atender às diferentes necessidades especiais e a formação de recursos humanos para o atendimento aos “educandos especiais”<sup>53</sup> nas escolas regulares, por meio de cursos de formação continuada e da inserção de conteúdos ou disciplinas nos cursos de formação de professores em nível médio e superior de modo a capacitá-los para o atendimento ao “aluno especial”.

De acordo com o PNE/2001, a implementação da educação inclusiva deve ter como características a flexibilidade e a diversidade, tanto em relação às especificidades variadas dos estudantes, quanto no que tange às diferentes realidades regionais em termos educacionais no país. O documento destaca ainda que as instituições da sociedade civil de cunho filantrópico de associações de pais têm historicamente um compromisso diante do atendimento às pessoas com necessidades especiais e que o apoio do governo a essas instituições não se configura como uma diminuição da responsabilidade do Poder Público no que diz respeito à educação especial, mas

---

<sup>53</sup> Termo utilizado no documento do PNE/2001 (UNESCO, 2001b).

como a possibilidade de manutenção da colaboração de modo a ser mais “eficiente” por contar com a atuação dos pais nesse processo. O PNE/2001, embora anuncie a educação inclusiva, a fim de atender às demandas dos compromissos internacionais voltados para a educação para todos e a inclusão escolar, revela a força histórica das instituições privadas no atendimento às pessoas com deficiência.

No estado do Espírito Santo, o convênio entre o Governo do Estado e as instituições filantrópicas para o atendimento das demandas da educação especial se configuram com a “[...] intercomplementariedade de ‘serviços’ [que se realizou inicialmente] com a cessão de professores, na década de 1970”, para a Apae (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 42). No entanto, ao longo do tempo as instituições especializadas atuam tanto no atendimento educacional às crianças e jovens com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, quanto na promoção da formação continuada de professores para a área da educação especial em nível de aperfeiçoamento, como o Programa de Educação a Distância, lançado pela Federação da Apaes/ES em 2014, que oferta cursos livres de capacitação na área da pessoa com deficiência e suas estratégias. Um dos cursos oferecidos é o de Estratégias e Práticas Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para os professores que atuam no AEE nos Centros de Atendimento Educacional Especializado e nas salas de recursos das escolas regulares.<sup>54</sup>

A década de 1990 representa o movimento de romper com o modelo segregador da educação especial. Incorpora-se o discurso da integração sem que haja mudanças significativas no modo como essa modalidade de ensino é organizada e ofertada no país. Os estudantes com deficiência, ainda que em número pouco expressivo dessa população, começam a frequentar as escolas regulares. A educação especial, como necessária à garantia do direito à educação dos alunos com deficiência, vai sendo incorporada à reforma do Estado, assumindo, a partir dos anos 2000, a perspectiva da educação para todos. Conforme destaca Mendes (2010, p.105),

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de ‘educação para todos’ e de ‘educação inclusiva’. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado

---

<sup>54</sup> As informações sobre os cursos à distância ofertados pela Federação das Apaes/ES estão disponíveis em: <<http://www.feapaesead.org.br/course/index.php?categoryid=2>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

A perspectiva da educação para todos vai se configurando nas políticas educacionais brasileiras. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que é apresentada de modo mais detalhado em seus princípios e finalidades no documento orientador elaborado pelo MEC. A educação inclusiva fundamenta as diretrizes. É compreendida como um processo em construção, que deve ser refletido a partir das experiências e elaborado teoricamente em parceria com instituições de nível superior e pesquisa.

De acordo com o art. 2 da Resolução:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

Porém, em casos específicos e extraordinários, os atendimentos podem ser em classes especiais na escola comum, em escolas especiais públicas ou privadas, em classes hospitalares e em ambiente domiciliar, mantendo a parceria do público-privado com as instituições filantrópicas.

A educação especial, conforme o art. 3 da Resolução CNE/CEB nº 2, é uma

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, **em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, grifos nossos).

A resolução indica que a educação especial, em alguns casos, pode ser substitutiva da escolarização na escola regular, o que restringe o acesso, por parte de algumas especificidades, como no caso do autismo, ao ensino regular. De acordo com o documento, os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, no processo educativo, apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento vinculadas ou não à deficiência; dificuldades de comunicação que demandam a utilização de outros meios de

linguagem; altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001a). O aluno com autismo não é apresentado de modo explícito nas diretrizes, porém compõe o público das dificuldades acentuadas de aprendizagem, como define o MEC, por meio da coleção *Saberes e práticas da inclusão*, voltada para orientar a prática pedagógica inclusiva na educação infantil, com um fascículo exclusivo para o autismo (BRASIL, 2001b).

As Diretrizes orientam que as unidades escolares devem se organizar para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais de modo a prover: o professor regente capacitado e o professor de educação especial (com formação específica); flexibilizações e adaptações curriculares de acordo com as necessidades do educando; serviço de apoio especializado em sala comum e em sala de recursos; flexibilização da temporalidade do ano letivo (tempo maior para o desenvolvimento curricular). Os sistemas de ensino podem efetuar a terminalidade específica do ensino fundamental no caso de alunos com deficiência mental grave ou múltipla, caso não apresentem os resultados da escolarização de acordo com o previsto no art. 59 da LDB/1996, encaminhando esses alunos para a educação de jovens e adultos ou profissional (BRASIL, 2001a). A terminalidade específica, a oferta preferencialmente na rede regular e a possibilidade de substituir os serviços educacionais comuns abrem brechas em relação à oferta da educação especial na rede regular de ensino pública para a não efetivação da educação para todos.

Nas escolas pesquisadas, o processo avaliativo dos estudantes com autismo e outras deficiências era pautado em uma concepção de que esses alunos eram amparados “por lei” e não podiam ser retidos. Ao final de cada trimestre, eram atribuídas as notas mínimas (médias) em cada disciplina, num processo de progressão automática na educação especial. Compreendemos que tanto a concepção dos professores quanto a proposição da terminalidade específica dificultam ou mesmo negam o processo de ensino de modo a potencializar as apropriações dos conhecimentos escolares por esses alunos. Embora a legislação se altere, velhas práticas – de exclusão e segregação – são instituídas com novas “feições”.

A Resolução nº 2/2001 CNE/CEB indica que as diretrizes nacionais para educação especial devem ser atendidas e observadas em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como as diretrizes curriculares nacionais de cada etapa

devem ser integradas à educação especial (BRASIL, 2001a), atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa Resolução vigora concomitantemente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o que provoca equívocos conceituais em relação à educação especial na escola comum, tanto no modo como ela se realiza nesse espaço quanto em relação a quem a educação especial se destina.

Os estudantes atendidos pela educação especial, no caso da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com necessidades educacionais especiais, vão sendo inseridos de modo gradual nas escolas regulares, com a manutenção de um conjunto diversificado de atendimento educacional especializado, que vão desde a classe comum até a permanência nas instituições especializadas, em casos específicos. Concordamos com Garcia (2016, p. 14-15) que diz que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

[...] ao normatizar a existência simultânea de diferentes projetos, com pluralidade de tipos de atendimentos da educação especial justificada pela diversidade dos alunos, estaria também significando a desigualdade de objetivos e resultados educacionais.

A educação inclusiva compõe as ações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006. O documento proveniente da Convenção tem o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008a). O art. 24 trata da educação e indica que os Estados-parte devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, visando ao pleno desenvolvimento humano e ao desenvolvimento máximo possível da personalidade, dos talentos, da criatividade, das habilidades físicas e intelectuais, de modo a reconhecer e efetivar o direito à educação para as pessoas com deficiência “[...] sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2008a).

A Convenção, bem como os demais documentos e legislações apresentados, configuram ações e políticas que visam a atender tanto as demandas dos organismos internacionais quanto as internas do país, no que tange à educação para todos no projeto de universalização da educação básica; neste caso, dando destaque à educação especial na escolarização das pessoas com deficiência.

Em 2008, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Difere-se das políticas de educação especial que a antecedem por enfatizar o caráter transversal da educação especial como modalidade que deve perpassar todas as etapas e modalidades de ensino desde a educação infantil até o ensino superior, o que “[...] exige uma atuação pedagógica para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos” (BRASIL, 2008b p.15). Cabe aos sistemas de ensino garantir o acesso ao ensino regular, promovendo a participação e a aprendizagem para a elevação dos níveis de ensino, bem como ofertando o atendimento educacional especializado no turno contrário ao do ensino regular.

A PNEEPEI define, como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não sendo mais utilizada a nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais”. O aluno com autismo é denominado na política como parte do grupo dos transtornos globais do desenvolvimento. A partir da presente política e da Emenda Constitucional nº 59/2009, a interseção do aluno com autismo e o ensino médio começa a apresentar contornos mais nítidos.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores de educação especial deve ser em conhecimentos básicos para o exercício da docência e específicos para a área de atuação, de modo a favorecer o trabalho realizado no atendimento educacional especializado numa interlocução com o trabalho desenvolvido no ensino comum (BRASIL, 2008b). Em relação ao professor do ensino regular, a PNEEPEI menciona, nos “marcos históricos e normativos” a formação com base nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica de 2002 (Resolução CNE/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

O atendimento educacional especializado, de oferta obrigatória, realiza-se por meio de ações e atividades que visam à eliminação de barreiras “[...] para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008b, p.16). O atendimento deve ser articulado ao ensino comum, contudo não substitui a escolarização, pois se caracteriza por uma ação educativa diferenciada

de modo a complementar e/ou suplementar a proposta pedagógica do ensino comum. A PNEEPEI difere da Resolução MEC/CNE/CEB nº 2/2001 por suprimir a substituição da escolarização comum, articulando a matrícula no atendimento educacional especializado com a matrícula compulsória na rede regular de ensino.

Para o financiamento do atendimento educacional especializado, foi garantida a destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na sua oferta no contraturno nas escolas regulares ou nas instituições especializadas de educação especial (comunitárias, filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos), na prática da dupla matrícula (ensino regular e AEE), que foi oficializada pelo Decreto nº 7.611 de 2011 (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

A partir da PNEEPEI, uma série de ações e regulamentações em prol de uma educação inclusiva ocorrem no país, por meio de decretos, resoluções, notas técnicas, pareceres, programas e documentos orientadores. Destacamos: o Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Ambos visam a garantir um sistema educacional inclusivo e os serviços de apoio especializados para os alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008c; 2011b); a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, ofertado no ensino comum em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009); e a nota técnica do MEC/Seesp nº 11, de 7 de maio de 2010, com orientações para os sistemas de ensino na institucionalização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas regulares (BRASIL, 2010b).

Tais documentos indicam o atendimento educacional especializado como uma rede de serviços da educação especial que tem por objetivo oferecer recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, favorecendo a aprendizagem e a participação plena na sociedade. Esses serviços não são substitutivos da escolarização comum e o *lócus* prioritário do atendimento

educacional especializado é a sala de recursos multifuncional na rede de ensino regular.

A PNEEPEI coloca a escola regular como o lugar da escolarização de todas as pessoas público-alvo da educação especial por meio da garantia da matrícula. Entretanto o atendimento educacional especializado pode ser realizado na escola regular ou em instituições especializadas, o que abre possibilidades para as instituições especializadas filantrópicas e assistencialistas atuarem não apenas no AEE, mas também na escolarização dessas pessoas, com o financiamento público do Estado via Fundeb, e dos estados e municípios por meio de convênios, permanecendo a parceria público-privado histórica da educação especial.

Conforme Laplane, Caiado e Kassar (2016), a política de educação inclusiva promove a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares públicas, e o atendimento às demandas desses estudantes está ocorrendo nas escolas públicas. Entretanto, as instituições especializadas que oferecem de modo exclusivo a modalidade educação especial, por exemplo, o caso do Paraná,<sup>55</sup> com escolas especiais de educação básica, recebem financiamento público de modo crescente por meio de parceria e convênios com estados e municípios. As autoras indicam que, no contexto político atual, de mudança de gestão do público numa reforma de Estado, na qual as políticas sociais são transferidas para o terceiro setor, “[...] a tendência é de aumento da participação dessas instituições tanto no que se refere ao financiamento como à formação e execução de políticas públicas” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 51).

As Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica, instituídas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, definem a educação especial como uma modalidade transversal da educação básica, tal como na PNEEPEI. Indica que a educação especial deve ser prevista nos projetos político-

---

<sup>55</sup> Conforme Laplane, Caiado e Kassar (2016) no Estado do Paraná, em 2013, foi criado o Programa Estadual de Apoio Permanente à Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. “Esse programa torna obrigatório, para as escolas básicas de educação especial privado-filantrópicas, os mesmos direitos e recursos públicos destinados às escolas da rede estadual de ensino” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 46).

pedagógicos das unidades escolares, para que seja garantida a matrícula no ensino comum e o atendimento educacional especializado. Determina que:

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010a).

De acordo com a diretriz, o professor da classe comum deve explorar ao máximo as potencialidades de todos os alunos, público-alvo da educação especial ou não, e o professor do atendimento educacional especializado deve identificar as habilidades e elaborar os recursos necessários para a efetiva participação dos alunos público-alvo da educação especial na escola regular (BRASIL, 2010a).

Em relação aos estudantes com autismo, a Lei nº 12.764, de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Considera, para todos os fins legais, a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência e aponta para algumas diretrizes como: a intersetorialidade no desenvolvimento de políticas e ações; a atenção integral à saúde e atendimento multiprofissional; e o estímulo à inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2012b). Indica como direito o acesso à educação e, em casos específicos, a presença de acompanhante especializado em sala regular.

A Nota Técnica nº 24, de 2013, do MEC/SECADI/DPEE, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764, recomenda o acompanhante após a identificação das necessidades individuais, como uma medida que visa “[...] à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. Esta Nota Técnica indica o trabalho do acompanhante como um serviço que deve ser articulado às atividades escolares em geral, tanto da classe comum quanto do atendimento educacional especializado.

A universalização da educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, compõe a Meta 4 do PNE/2014, aprovado pela Lei nº 13.005. O PNE/2014 indica o sistema educacional inclusivo, como o atendimento educacional

especializado preferencialmente na rede regular de ensino, entretanto mantém as classes, escolas e serviços especializados de educação especial públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O modo como a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial se realiza nas escolas comuns públicas é organizado com centralidade no atendimento educacional especializado (GARCIA; 2013; MELETTI; RIBEIRO, 2014). De acordo com os documentos nacionais (BRASIL, 2008a, 2009), o atendimento educacional especializado deve ser realizado no turno inverso ao da matrícula no ensino comum, na sala de recursos multifuncionais (da própria escola, de outra escola ou de centro especializado), e o aluno deve realizar atividades diferenciadas daquelas praticadas na sala de aula comum. Esse atendimento tem como função complementar ou suplementar, a formação dos alunos público-alvo da educação especial “[...] por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2009). O Decreto nº 7.611, de 2011, aponta que os recursos de acessibilidade e pedagógicos, bem como o conjunto de atividades devem ser organizados institucionalmente de modo a:

- I-complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Os objetivos do atendimento educacional especializado são:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade da educação especial;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Para garantir a transversalidade da educação especial ao professor especializado, cabe a elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado de modo a atender às especificidades de cada aluno, em acordo com a proposta pedagógica da escola, articulado com os demais professores do ensino regular, com

a família e em interface com outros profissionais como das áreas da saúde e serviço social, quando necessário (BRASIL, 2008c; 2009; 2010b; 2011b),

O *lócus* do atendimento educacional especializado, como determinam os documentos, é prioritariamente a sala de recursos multifuncionais. As ações desse modo de atendimento são descritas nas atribuições do professor do AEE que, de acordo com o art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Diante das atribuições do professor especialista, Garcia (2013) aponta que no contexto das políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, o conceito de multifuncionalidade da sala de recurso é transferido para o professor do AEE, pois ele precisa ter “[...] características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos na sala de recursos multifuncionais e de gestor da política de inclusão na escola comum” (VAZ; GARCIA, 2016, p. 6).

A multifuncionalidade do professor do AEE e as passagens esparsas, algumas vezes inexistentes, sobre as atribuições e formação do professor da sala regular, diante da perspectiva inclusiva da educação especial nos documentos orientadores da educação especial, configuram-se para nós como uma tensão em relação à escolarização e ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o aluno com autismo no ensino médio, observada e presente nos relatos dos professores das três escolas pesquisadas. Os professores regentes indicam que não têm

formação para realizar um trabalho específico com os alunos com autismo na classe comum no ensino médio e as professoras do AEE afirmam não têm formação para ensinar os conteúdos de cada disciplina para esses alunos.

Em relação à formação dos professores para a educação especial no ensino regular a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determina que as unidades de ensino deverão prover o professor de educação especial com formação específica e professor regente capacitado. Conforme a resolução:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, art. 18, grifos do documento).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008b) menciona que a formação do professor do ensino regular deve se efetivar com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 2002. Para atuar no AEE, a PNEEPEI e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 indicam que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na área da educação especial (BRASIL, 2008b, 2009).

Tanto a formação inicial do professor regente quanto a do professor especializado devem preparar para o exercício da docência; a formação específica em educação

especial se realiza por meio da formação continuada em cursos de aperfeiçoamento ou especialização. No que tange à formação inicial de ambos docentes, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica, indica que o professor deve ser preparado para o “acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002), bem como para contemplar o “conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e da comunidade indígena” (BRASIL, 2002). No entanto, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas) e formação continuada de professores da educação básica, de modo a articular-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010, 2015). De acordo com o documento, as diretrizes se aplicam à formação de professores para exercer a docência na educação básica em suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e em suas modalidades, dentre elas a educação especial. Assim, a educação especial é um dos conteúdos que devem ser garantidos nos currículos dos cursos de formação para a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito à diversidade (BRASIL, 2015).

O modo como a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, aborda a educação especial e a forma como ela é ofertada nos cursos de formação inicial de professores nos leva a entender essa formação como um meio de sensibilizar o professor no tocante ao aluno público-alvo da educação especial, todavia não propicia ao professor regente conhecimentos que favoreçam a sistematização e a realização de um trabalho educativo que promova o ensino fecundo.

Discorrendo sobre a formação de professores e a especificidade da educação especial, Michels (2011) indica que a formação continuada na modalidade a distância é uma estratégia de formação comandada por agências internacionais de financiamento, por ser considerada um investimento de menor custo. Se essa estratégia permite atingir uma maior quantidade de profissionais, por outro lado precariza a formação e coloca prioritariamente, para esses profissionais, a responsabilidade pela formação, não somente no que diz respeito aos custos dessa formação, mas também em relação à disponibilidade de tempo para se dedicar a

ela. Para os professores que atuam em diferentes escolas, em dois ou mais turnos de trabalho, destinar tempo para cursos de formação continuada, de modo geral, é um grande desafio.

Especificamente em relação aos professores de educação especial, formados no Curso de Pedagogia, Michels (2011) analisa as Diretrizes curriculares do curso, aprovadas em 2006, e chama a atenção para a formação genérica e pulverizada a respeito dos alunos que são público-alvo da educação especial, afirmando que essas Diretrizes tratam

[...] da educação dos deficientes de maneira generalizada, não há uma preocupação expressa relativa à educação desses alunos. Ao mesmo tempo, há uma pulverização dos sujeitos, os quais essa formação docente deve ter como alvo (índios, remanescentes quilombolas, negros, deficientes) e uma diversificação dos espaços onde poderá atuar profissionalmente (MICHELS, 2011, p. 82).

De maneira semelhante a outros profissionais da educação, o professor que já atua no AEE também tem sido incentivado à realização de cursos de formação continuada (por meio de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, presenciais ou a distância). São formações aligeiradas que privilegiam a formação prática em detrimento dos fundamentos teóricos. Para os professores que já atuam na educação especial, há ofertas de cursos pelo MEC, em nível de aperfeiçoamento e especialização, ofertados a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor). O MEC também realizou, no período de 2003 a 2010, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com foco na formação continuada de gestores e professores das redes estaduais e municipais de ensino para a promoção e disseminação da educação inclusiva, por meio de seminários nacionais do quais participavam representantes de municípios-polo que deveriam promover a formação regional (CAIADO: LAPLANE, 2009; BRIDI, 2011; GARCIA, 2013). Para Garcia (2013, p. 116-117):

[...] a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada [...] estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista.

Os discursos da educação inclusiva disseminam o discurso da igualdade e do direito à diversidade, da não discriminação, a fim de “construir uma sociedade inclusiva”, no entanto a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva atende às demandas de conformação e adequação dos sujeitos à lógica do capital. Essas políticas são funcionais para a manutenção da sociedade capitalista com consequências trágicas para a educação básica, seus professores e a formação dos estudantes público-alvo da educação (GARCIA, 2013).

Nesse contexto das políticas e reformas educacionais operacionalizadas sob a lógica do capital, por meio do discurso sedutor de combate às desigualdades e práticas educativas inovadoras que valorizam as diferenças, mas que se realizam sob concepções de educação escolar que secundarizam a importância da transmissão do conhecimento e se baseiam nas das “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2012), é que a escolarização do aluno com autismo no ensino médio se realiza.

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2008, p.12).

Tal compreensão é essencial para uma análise crítica da escola e seu papel na sociedade capitalista, para pensarmos, a partir de suas contradições, a necessidade de o trabalho educativo se pautar numa pedagogia que promova a emancipação humana e a transformação radical da sociedade, por meio da formação humana.

As políticas de educação especial, ao assumirem a perspectiva da educação inclusiva, passaram, na última década, por mudanças estruturais e conceituais, que vão desde a delimitação do público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação) ao modo como a própria educação especial se realiza (transversal ao ensino comum e o atendimento educacional especializado). Englobam também a formação do professor especialista em educação especial e a ampliação de suas funções para o AEE, bem como o financiamento público dos serviços de educação especial (GARCIA, 2013; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014).

Essas mudanças não ocorrem de modo isolado e sim em inter-relação com as modificações nas políticas educacionais em geral, dentro do contexto de reforma do Estado que, no Brasil (e mundo afora), atende aos princípios do neoliberalismo, que redimensiona o papel do Estado, cujas ações permanecem subordinadas à economia e ao mercado, inclusive no que diz respeito aos investimentos para atender às políticas sociais, de modo a assegurar os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, dentre eles, a educação.

A educação inclusiva se coloca como meio de superar o modelo segregador da educação especial. Entretanto, a chegada dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apesar de anunciar transformações na escola, no que diz respeito a ensinar e aprender, não promove o acesso ao saber historicamente elaborado, sistematizado e acumulado pela humanidade para a apropriação dos elementos culturais essenciais para que o processo de humanização se realize no máximo de suas possibilidades. A educação inclusiva vai se constituindo por meio dos discursos sedutores da igualdade e do direito à diversidade; da educação ao longo da vida; da qualidade do ensino, entre outros, no contexto da sociedade capitalista, na qual a exploração do homem pelo homem permanece. Tais discursos são sedutores por incorporarem as demandas das populações excluídas, com a promessa de um desenvolvimento econômico e social sustentável, entretanto:

[...] as políticas de inclusão não superam essa lógica exclusão/inclusão fundante do capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o 'ajustamento' ou 'acomodamento' da relação entre capital e trabalho (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 22).

Consideramos que a escola tem um papel fundamental na formação e emancipação humana, pois sua função é a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade sem distinção, num processo de humanização dos indivíduos ao máximo possível, independente da condição social ou de deficiência (BARROCO, 2011; MARTINS, 2011; PADILHA; OLIVEIRA, 2013a). Todavia, estamos cientes de que o processo de democratização da escola, que, nas últimas décadas, assume o discurso da universalização do ensino e da educação para todos, não tem favorecido a democratização do conhecimento sistematizado pela

humanidade, pelo contrário tem se afastado, como indicam Padilha e Oliveira (2013a, p. 43):

[...] do que é 'para todos', em outras palavras, do que é universal nos seres humanos, que, ainda que vivendo em condições concretas de vida, em espaços e tempos determinados, com problemas específicos em seus grupos sociais, fazem parte da totalidade do gênero humano.

A escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo não ocorre de modo isolado do contexto social e educacional mais amplo, o que demandou uma análise mais abrangente das múltiplas determinações. Passaremos, no capítulo a seguir, à análise das especificidades dessa escolarização no estado do Espírito Santo.

## **5 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS ESTADUAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO**

*[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política (SAVIANI, 2012, p. 88).*

Para apreender as múltiplas determinações que perpassam a escolarização do aluno com autismo no ensino médio, após a descrição do contexto educativo em que ela ocorre em três escolas da rede estadual do Espírito Santo, dedicamo-nos a delimitar a concepção de formação humana na qual este estudo se embasa, bem como situar a maneira como o Estado, as políticas públicas e a educação escolar se expressam no contexto da sociedade capitalista.

Por isso, reportamo-nos às proposições de universalização da educação básica que atravessam a política educacional nas últimas décadas, compreendendo-as em suas articulações com os interesses das elites brasileiras e o complexo financeiro-empresarial global. Nessa perspectiva, o mercado e o lucro constituem-se em eixos que perpassam as políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial e se presentificam a partir de uma série de leis, resoluções, decretos e notas técnicas que normatizam esse nível de ensino e a educação especial.

Em linhas gerais, constatamos que esse cenário é pouco favorável aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, uma vez que, como muitos deles são considerados “incapazes” pela própria legislação, não apresentam os requisitos necessários ao protagonismo esperado dos estudantes do ensino médio, tanto nos estudos como nos postos de trabalho que venham a ocupar. Sendo considerados incapazes, a perspectiva que sobressai na educação desses alunos é perpassada por um caráter clínico-terapêutico que, mais do que instruir, preocupa-se em criar condições para que a criança ou o jovem se adaptem ao meio ambiente, desenvolvam habilidades básicas de vida diária e realizem tarefas que, no espaço escolar, não implique um funcionamento psicológico com níveis maiores de generalidades.

Como esses aspectos se articulam com a política de educação especial implementada no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo? Quais as particularidades da expressão dessas políticas nesse contexto histórico e cultural específico? Como se articulam com o fenômeno descrito no Capítulo 2 e impactam a escolarização do aluno com autismo no ensino médio?

Tendo em vista o contexto descrito no Capítulo 2 e as determinações circunscritas no Capítulo 4, as análises nos levaram a selecionar três grandes eixos para discutir sobre a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo: a oferta e a organização da educação especial no Espírito Santo; as finalidades do ensino médio na formação do estudante, tendo como foco a lógica gerencial da educação, o Currículo Básico comum da rede estadual e a inclusão escolar; a educação especial como modalidade transversal no ensino regular na escolarização do aluno com autismo.

Nesse contexto, no que diz respeito às políticas educacionais no estado do Espírito Santo, centraremos nossas análises em cinco documentos que orientam a educação básica, tendo como foco o ensino médio e a educação especial, numa inter-relação com a conjuntura mais ampla das políticas nacionais, de maneira a compreender o modo como se configura o processo de escolarização dos alunos com autismo nas três escolas pesquisadas. Os documentos em que nos apoiamos são:

- a) a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/ES) nº 3.777, de 13 de maio de 2014, que revoga a Resolução do CEE/ES nº 1.286, de 29 de maio de 2006, que fixa as normas para a educação no sistema estadual de ensino<sup>56</sup> no estado do Espírito Santo, (ESPÍRITO SANTO, 2006, 2014);
- b) o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, aprovado pela Resolução nº 2.141 do CEE/ES, de 22 de dezembro de 2009 (ESPÍRITO SANTO, 2010b);

---

<sup>56</sup> Destacamos que o sistema estadual de ensino engloba todas as instituições de ensino que funcionam no Espírito Santo, sejam elas públicas, sejam privadas, já a rede estadual de ensino diz respeito às unidades de ensino mantidas pelo Governo do Espírito Santo, vinculadas, técnica e administrativamente, à Sedu/ES. Diante do nosso objeto de estudo, nosso foco será o ensino médio ofertado pela rede estadual de ensino.

- c) o Currículo Básico das Escolas Estaduais, implementado a partir de 2009 (ESPÍRITO SANTO, 2009);
- d) a Resolução do CEE/ES nº 2.152, de 26 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a educação especial no sistema estadual de ensino do estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2010a);
- e) o documento orientador Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – Educação Especial: inclusão e respeito à diferença, publicado em 2011 (ESPÍRITO SANTO, 2011).

## 5.1 A OFERTA E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A oferta e organização da educação especial no estado do Espírito Santo estão em consonância com as orientações nacionais. A Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 indica, no art. 286, que “[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que tem a finalidade de assegurar às crianças, aos adolescentes e aos adultos com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado” (ESPÍRITO SANTO, 2014). Na Resolução, o termo necessidades educacionais especiais se apresenta de forma genérica e se refere aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entende o AEE como suplementar ou complementar à formação do estudante no ensino regular por meio do conjunto de recursos de acessibilidade e atividades pedagógicas que devem ser organizados institucionalmente.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem, por objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e se constituiu como responsabilidade do estado e dos municípios. A Resolução indica, como característica da educação especial, ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas de ensino, tendo como princípio a transversalidade da educação infantil ao ensino superior,

devendo integrar as propostas pedagógicas das instituições de ensino, de modo a explicitar o atendimento educacional especializado e sua articulação com o ensino regular (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Na oferta da educação especial, conforme o art. 291 da Resolução:

As instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE, ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 1.º O AEE, realizado no contraturno da escolarização regular, não substitui a classe comum.

§ 2.º As salas de recursos são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos organizados para o AEE.

Consideramos importante destacar que a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014, no que tange à educação especial, mescla as orientações nacionais, Resolução do MEC/CNE/CEB nº 2/2001 e da PNEEPEI/2008 (BRASIL, 2001a, 2008b), na explicitação do público-alvo, utilizando o termo necessidades educacionais especiais para se referir às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, quando o termo na legislação nacional se refere a um público mais amplo.

Nesse contexto, concordamos com Carvalho (2013, p. 269), que afirma que “[...] é preocupante a coexistência de textos e diretrizes divergentes e em vigor, no que tange à educação especial, AEE e sua aplicação à inclusão escolar”, uma vez que tanto as diretrizes para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001a), quanto os documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir de 2008, vigoram em concomitância, mesmo com diferenças conceituais e estruturais em relação à oferta da educação especial, como a possibilidade de substituição da escolarização na escola regular em casos específicos indicada na Resolução nº 2 do MEC/CNE/CEB (BRASIL, 2001a).

Sobre a substituição da escolarização no ensino comum, temos o caso do estado do Paraná, que instituiu as escolas de educação básica na modalidade de educação especial, para casos específicos de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Essas escolas de instituições filantrópicas e privadas sem fins lucrativos passam a compor a rede estadual de ensino, tendo os mesmos

direitos e recursos públicos das escolas estaduais (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Cabe destacar que a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 apresenta orientações gerais para a organização e funcionamento das instituições de ensino públicas ou privadas que compõem o Sistema Estadual de Ensino e, no caso da educação especial existem a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 que dispõe sobre a educação especial, no sistema de ensino do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2010a) e o documento orientador que define as diretrizes para a educação especial na educação básica e profissional na rede estadual do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO 2011).

Os documentos, seguindo as orientações nacionais, indicam que a educação especial nas escolas regulares deve integrar a proposta pedagógica das escolas. Porém, tanto a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014, quanto a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 não deixam clara a responsabilidade do Poder Público do Estado do Espírito Santo na oferta da educação especial nas escolas regulares. Os documentos parecem transferir essa responsabilidade para as unidades escolares e, em consequência, para os profissionais da educação. Essa ausência do Poder Público em relação à oferta das condições necessárias para que o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial se realize no ensino médio regular está presente nos relatos dos professores das escolas pesquisadas. Dos 24 professores entrevistados, 70,83% (17) consideram que o processo de inclusão escolar se realiza nas escolas de modo incipiente a fim de cumprir a legislação. O relato do professor de Matemática da Escola 3 evidencia essa transferência de responsabilidades quando afirma: *“Eu acho que ela [inclusão escolar] é necessária, mas ela é feita de maneira inadequada. Pelo próprio sistema, pelo próprio governo. Meio que assim: ‘Toma esse menino aí, e se vira nos 30 com ele’, e você faz o que consegue”*.

Ainda sob a responsabilização das unidades de ensino na oferta da educação especial, sem esclarecer a participação do Poder Público, a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 indica, no art. 4º, que:

**A Proposta Pedagógica da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do atendimento educacional especializado, prevendo, na sua organização:**

I - sala de recursos: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - matrícula no atendimento educacional especializado de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - cronograma de atendimento aos alunos;

IV - plano de atendimento educacional especializado: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - professores habilitados para o exercício da docência do atendimento educacional especializado;

VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o atendimento educacional especializado, por meio de parcerias e convênios (ESPÍRITO SANTO, 2010a, grifos nossos).

As resoluções indicam que as unidades de ensino devem prever, na organização desde o atendimento educacional especializado, os recursos materiais e pedagógicos aos professores habilitados. No entanto, a provisão desses recursos pelo Poder Público estadual não está colocada nas resoluções, como se as unidades escolares tivessem total autonomia para essa organização, principalmente no que diz respeito à contratação de professores especializados.

Na rede estadual do estado do Espírito Santo, a contratação dos professores para o atendimento educacional especializado é feita por meio de processo seletivo realizado pela Sedu/ES, anualmente, que forma um cadastro de professores nas diferentes áreas da educação especial para atuarem em designação temporária nas escolas da rede estadual de ensino. Não há autonomia, por parte das unidades de ensino e da equipe gestora da educação especial das SREs e da Sedu/ES, em relação a essa contratação, no que diz respeito às demandas das escolas na contratação desses professores para a organização do trabalho pedagógico.

De acordo com as entrevistas com os membros da equipe gestora da educação especial da Sedu/ES, a contratação de professores é realizada pelo setor de recursos humanos dessa Secretaria. A equipe gestora cabe interceder nesse setor em casos específicos demandados pelas unidades escolares ou SREs em relação a essa contratação, como aumento de carga horária semanal desses professores em relação ao quantitativo de alunos matriculados no AEE. Outro ponto que os

membros da equipe gestora da educação especial destacam é que eles não têm autonomia em relação aos editais de contratação, especialmente no que diz respeito aos profissionais que atuam com os estudantes com autismo. Afirmam que já tentaram alterar o edital de modo a atender a esses estudantes com professores específicos na área dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), mas ainda não conseguiram avançar muito no diálogo com o setor responsável pela elaboração dos editais e contrato.

*[...] mais de 90% dos nossos professores são contratos temporários e aí é um outro desafio que nós temos. O nosso edital ele não tem ainda, e também já é uma reivindicação daqui, a formação mínima para o autismo, e aí nós colocamos deficiência intelectual/TGD. O professor entra [...] ele não dá conta depois. Ele chega na escola tem o DI, tem x alunos, tem o autista. Então, assim, já teve tentativas daqui de avançar no edital, de detalhar melhor, de exigir uma formação mínima para os TGDs (MEMBRO 1 da equipe de educação especial da Sedu/ES).*

*Quando a gente faz as colocações de por que precisa de um professor diferente [para os alunos com TGD], indicando que não é tudo DI. [...] mas eles acham que é tudo igual, eles não conseguem entender (MEMBRO 4 da equipe de educação especial da Sedu/ES).*

Os relatos dos membros da equipe de educação especial da Sedu/ES mostram que não há autonomia, nem por parte deles e nem por parte das unidades escolares, no que diz respeito às decisões sobre a contratação de professores para o atendimento educacional especializado. Essa contratação é realizada de modo a atender mais à dimensão administrativa do que à pedagógica.

No que diz respeito às responsabilidades do Poder Público, o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, no art. 5, indica que “[...] a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados e Municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, a fim de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da educação especial matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011). Os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam a ter dupla matrícula no âmbito do Fundeb, se matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado (FRANÇA, 2015).

O apoio técnico e financeiro da União é para contemplar as ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, art. 5).

De acordo com França (2015), a configuração do Fundeb, de modo que o apoio técnico e financeiro da União se realize em todas as etapas e modalidades da educação básica, em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, favoreceu tanto o incremento das matrículas quanto o dos recursos na educação especial no Brasil e no estado do Espírito Santo no âmbito do Fundeb, no período analisado pela autora (2007 a 2013). Todavia, França destaca que não há como afirmar se a ampliação desses recursos destinados para a modalidade da educação especial na educação básica teve efeitos diretos na oferta dessa modalidade na escola regular, pois a legislação do Fundeb flexibiliza a utilização desses recursos pelo ente federativo, que pode ser investido entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica. Acrescenta, ainda,

[...] que essas verbas públicas podem ser destinadas às entidades privadas de educação especial, prevista na legislação do Fundeb, para oferecimento de serviços a essa população, refletindo as correlações de forças em torno dos recursos públicos no âmbito do Estado. Desse modo, os diferentes atores dentro de um processo permanente, regulado e negociado, no âmbito do Estado, determinam as distribuições, a alocação e a aplicação de recursos, bem como a publicização e a transparência de informações (FRANÇA, 2015, p. 284).

A Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 regulamenta a oferta da educação especial, indicando a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado em sala de recursos na própria escola, em outra escola ou em instituições especializadas.

As instituições especializadas, confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos podem ofertar o AEE no estado do Espírito Santo mediante o credenciamento e a regulamentação dessas instituições como Centros de

Atendimento Educacionais Especializados (CAEE). Com esse credenciamento, as instituições recebem apoio financeiro do Poder Público Estadual. A Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 normatiza o processo de credenciamento/convênio, numa manutenção da histórica parceria público-privada na oferta da educação especial. De acordo com o relato da técnica da Superintendência Regional de Educação (SRE) Carapina, a essa SRE estão vinculadas quatro instituições filantrópicas (as Sociedades Pestalozzi dos municípios de Santa Teresa e Serra e as Apaes dos municípios de Vitória e Serra).

Os CAEEs, no estado do Espírito Santo, ofertam o atendimento educacional especializado no contraturno, atendimento clínico/médico – fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, neurologia entre outros –, atividades de esporte, lazer, cultura e arte e atendimento profissionalizante (SOBRINHO; RAMOS; ANJOS, 2012). A maioria das instituições especializadas possuem convênios com os diferentes órgãos municipais, estaduais e federais na oferta desses serviços, tornando-se quase espaços exclusivos de atendimento e acolhimento das pessoas com deficiência, o que revela a precariedade dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social ofertados para essa população (SÁ; BORGES; PEREIRA, 2012). No entanto, “[...] do ponto de vista da política governamental implementada nos anos recentes, exercita-se uma via de mão dupla extremamente promissora nos acordos firmados entre a administração pública e as instituições privadas filantrópicas” (SÁ; BORGES; PEREIRA, 2012, p. 76).

A educação especial na rede estadual de ensino se estrutura e organiza com o atendimento educacional especializado, as salas de recursos, o atendimento domiciliar e hospitalar em casos específicos e dos centros de apoio pedagógico. Conforme as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2011), o atendimento educacional especializado deve ser ofertado no turno inverso ao da matrícula no ensino regular, realizado em salas de recursos (da própria escola ou de outra unidade escolar) ou nas instituições especializadas conveniadas (CAEE), não sendo substitutivo do ensino comum.

As Diretrizes têm como objetivo a implementação de uma política de educação especial na rede estadual de ensino para garantir a inclusão dos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

[...] visando à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 6).

O documento foi elaborado por meio de grupos de trabalho, realizados entre os anos de 2008 a 2010, envolvendo a participação das equipes de educação especial da Sedu/ES e das SREs, os profissionais da Ufes, as instituições de educação filantrópicas e confessionais sem fins lucrativos e as comunidades escolares no estudo, análise e proposição do documento. As diretrizes visam a pôr em prática a orientação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tomando como referência a legislação nacional e a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010.

As Diretrizes indicam que, na implementação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cabe à Sedu/ES, em suas diferentes instâncias, do órgão central às superintendências e unidades de ensino, ações como: assegurar a matrícula do aluno público-alvo da educação especial, preferencialmente em escola próxima à sua residência no ensino regular e nos serviços de apoios necessários à sua escolarização; nas escolas que possuem salas de recursos, garantir professor especializado que atue prioritariamente nos dois turnos; realizar levantamento censitário das demandas para a educação especial em cada região, garantindo o mínimo de uma sala de recursos por município; estabelecer metas de melhoria nas unidades de ensino para a acessibilidade física dos alunos e o acesso ao currículo; estabelecer convênios de cooperação com diferentes setores do Poder Público a fim de promover ações conjuntas para atender às necessidades dos alunos (saúde, assistência social, transporte, lazer, cultura etc.) (ESPÍRITO SANTO, 2011). No entanto, não especifica as responsabilidades de cada instância na implementação dessas ações nem as formas de acompanhamento das ações previstas.

Se, por um lado, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo definem ações que visam ao reconhecimento e valorização das diferenças, superação de barreiras à

aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, permitindo-lhes maior igualdade de oportunidades educacionais, por outro, as condições necessárias à implementação dessas ações não estão explícitas, o que dificulta às unidades de ensino a “organização” que é esperada delas: como organizar os “serviços de educação especial”, “definir metas” e implementar ações, quando o suporte necessário para isso não depende somente das escolas?

A educação especial se configura como oferta pública na escola regular, em meio às preocupações econômicas que são determinantes das políticas educacionais brasileiras, que visam a otimizar os recursos financeiros na lógica de ampliar a escolarização, sem aumentar os investimentos na escola pública. O caminho escolhido para a oferta da educação especial pública no país foi a matrícula no ensino comum e no atendimento educacional especializado como uma rede de serviços para complementar ou suplementar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (KASSAR, 2011b). Um caminho que está em consonância com uma perspectiva gerencial descentralizadora do Estado que orienta as políticas para a educação pública. Sob a perspectiva gerencial, a educação é concebida como um serviço, concepção que, de acordo com Garcia (2016), é reiterada na oferta da educação especial na escola pública de ensino regular, por meio de um modelo padrão de atendimento educacional especializado com *locus* privilegiado nas salas de recursos multifuncionais. As políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, sob a lógica do gerenciamento de serviços, têm favorecido

[...] a ampliação da relação público-privado no setor em duas vias: a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais; e b) frente à não universalização do atendimento educacional especializado, nas redes públicas, destaca-se a participação do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas (GARCIA, 2016, p. 12-13).

No estado do Espírito Santo, a oferta da educação especial segue as orientações nacionais das políticas, na mesma lógica em que se realiza toda a política educacional na manutenção da hegemonia burguesa. Para uma melhor compreensão desse processo, apresentaremos nos itens a seguir algumas contradições na escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, numa análise entre o proclamado no documentos e o

realizado nas escolas, na busca de determinações mais amplas que englobam o processo de escolarização e a oferta da educação pública na sociedade capitalista.

## 5.2 AS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO: LÓGICA GERENCIAL, CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR

A oferta do ensino médio público é de competência prioritária do Poder Público Estadual como determina a LDB/1996. A educação ofertada na rede pública estadual do Espírito Santo “[...] é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho” (ESPÍRITO SANTO, 2010b, p. 11), conforme define o art. 6º do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Aprovado pela Resolução do CEE/ES nº 2.141/2009, o Regimento é um documento que entrou em vigor a partir do ano letivo de 2010. Rege a organização das unidades escolares, apresentando os princípios e as finalidades da educação, objetivos e organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como estabelece as normas de convivência nas unidades de ensino com a atribuição de funções, direitos e deveres dos membros da comunidade escolar (discentes, docentes, pais e responsáveis, pedagogos, coordenadores, direção e equipe administrativa).

De acordo com o Regimento, o ensino médio obrigatório e gratuito deve ser ofertado na rede estadual do Espírito Santo com a duração mínima de três anos, tendo como objetivos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II - a formação que possibilite ao educando, no final do curso, compreender o mundo em que vive, em sua complexidade, para que possa nele atuar com vistas à sua transformação;
- III - o aprimoramento do educando como cidadão consciente, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão do conhecimento historicamente construído, nas dimensões filosófica, artística, científica e tecnológica e a interdependência nas diferentes disciplinas (ESPÍRITO SANTO, 2010b, p. 13).

No entanto, observamos que a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014, em seu art. 196, muda conceitualmente algumas das finalidades do ensino médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que deverão possibilitar o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica do educando para o trabalho, para a cidadania, a fim de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores;**
- III – **o aprimoramento do educando como pessoa**, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e
- IV – **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular** (ESPÍRITO SANTO, 2014, grifos nossos).

Ao analisarmos as diferenças nas finalidades do ensino médio nos documentos, notamos que, no Regimento, as finalidades, pelo menos no modo como estão descritas, não se relacionam diretamente com a formação para o mercado de trabalho, e sim com uma formação para o trabalho e a cidadania. Uma concepção que se aproxime do objetivo da formação integral do estudante e lhe possibilite: uma compreensão mais ampla e crítica do mundo em que vive, para nele atuar de modo a transformá-lo; o aprimoramento como cidadão consciente; e a compreensão do conhecimento em suas diferentes dimensões de modo inter-relacionado.

Já a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 explicita a disputa em jogo, com a universalização do ensino médio, na seleção e distribuição dos conhecimentos, adequados muito mais à lógica economicista do mercado do que à formação integral do estudante. Na Resolução, a fragmentação e o pragmatismo do conhecimento escolar são nítidos no item IV, pois cada componente curricular deve estar atrelado ao processo produtivo, “relacionando teoria e prática”. Há também a fragmentação do coletivo, quando troca o aprimoramento do cidadão para o aprimoramento da pessoa, centrando na individualidade. O educando deve ser preparado para a cidadania e o trabalho, aqui entendido como emprego, com a capacidade de aprender ao longo da vida e ser flexível para se adaptar às novas condições de trabalho (KEUNZER, 2000, 2005; MARTINS, 2012; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; FERRETI; SILVA 2017).

A Resolução ressalta uma formação que possibilite ao estudante “continuar aprendendo” para se adaptar às mudanças em curso nas diferentes “ocupações”.

Flexibilidade, autonomia intelectual e associação da “teoria com a prática”. No contexto mais amplo dessas políticas, leva a uma compreensão de submissão da escola às necessidades do mercado.

No contexto da sociedade capitalista, a formação do estudante do ensino médio deve preparar o jovem para as relações do mercado de trabalho, levando-o a se constituir como um indivíduo inovador, criativo, capaz de aprender novas funções, saber operar com as tecnologias, ou seja, ser flexível para atender às demandas do mundo globalizado, pois:

[...] o mundo, a sociedade globalizada, de modo geral, e o mercado, em particular, precisam de indivíduos que sejam versáteis, que saibam pensar e assim resolver rapidamente os diversos problemas práticos que possam surgir em seu trabalho, que sejam capazes de tomar iniciativa e agir por si próprios; que sejam ativos, assertivos em suas interações, capazes de trabalhar em grupo etc. Essa é a visão do trabalhador ideal tanto apregoada atualmente pelas grandes empresas e transnacionais que despontam na sociedade de hoje, e também fortemente difundida no cotidiano alienado dos indivíduos. Contudo, trata-se de características pessoais, cognitivas e afetivas que qualquer indivíduo hoje gostaria de possuir para si. Ora, quem não quer ser criativo, inteligente, ativo, empreendedor, autônomo, livre? (ROSSLER, 2006 p. 144).

Isso demanda mudanças na prática pedagógica dos professores que devem assumir as proposições das pedagogias inovadoras pautadas no “aprender a aprender”. Nessas pedagogias ao professor não cabe uma postura de quem ensina os conteúdos escolares para os estudantes, e sim de quem compartilha as aprendizagens, tornando-se um mediador e facilitador da aprendizagem, de modo que o aluno seja o protagonista do processo de construção do conhecimento. O foco da ação pedagógica não está no ensino e apropriação dos conteúdos, mas na aquisição de habilidades e competências pelos estudantes de modo que eles “aprendam a conhecer”, “aprendam a fazer”, “aprendam a conviver” e “aprendam a ser” para que, ao longo da vida, estejam aptos a “[...] continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores” (ESPÍRITO SANTO, 2014, art. 196).

As finalidades para o ensino médio manifestas na Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 parecem conflitar com os objetivos e princípios para essa etapa da educação básica apresentados no mesmo documento como: a formação integral do educando para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho; o trabalho e a pesquisa como

princípio educativo; a articulação entre educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia como base da proposta e desenvolvimento curricular; desenvolvimento de valores relativos à solidariedade humana, sustentabilidade ambiental, reconhecimento das diversidades, à convivência social, à ética e justiça, entre outros (ESPÍRITO SANTO, 2014). No entanto, compreendemos que não há conflito, mas uma tentativa de estabelecer consensos. Sob os discursos das finalidades, dos objetivos e dos princípios para o ensino médio, a hegemonia burguesa vai sendo incorporada pela classe trabalhadora, num processo de conformação e adaptação à lógica do capital, que não se reporta somente às ideias e valores da burguesia, mas também abrange uma reprodução retórica dos discursos que envolvem um sentimentalismo no qual os elementos valorativos se aproximem do cotidiano alienado dos indivíduos, aceitando tais discursos como seus (ROSSLER, 2006).

A escolarização em nível médio vai assumindo, assim, a faceta da igualdade de oportunidades, de modo a promover o desenvolvimento econômico sustentável e a ascensão social, ocultando que as desigualdades e exclusões sociais são produtos da sociedade capitalista que necessita do excedente de mão de obra para reduzir os custos na produção de mercadorias, gerando lucro e acumulação do capital.

O que isso demanda para os alunos com autismo no ensino médio? Para além do apresentado em relação a todos os estudantes do ensino médio, há com referência aos alunos com autismo uma baixa expectativa no que tange à vida pós escolar, como é exemplificado nos relatos a seguir sobre a formação em nível médio para esses estudantes:

*[...] eles vão sair do ensino médio e, sinceramente, a gente não vai saber o que vai acontecer com eles [...] a perspectiva é baixa. [...] Infelizmente, eu não tenho uma perspectiva de 'Nossa vai ingressar em uma universidade' (PROFESSORA de História E3).*

*Eu acho que é difícil falar [...]. Não sei, por exemplo, se os meninos [Carlos e Daniel] vão conseguir trabalhar. [...] para eles, acho que é mais a questão da inclusão [escolar], porque não sei se eles têm essa capacidade de arrumar um emprego (PROFESSORA de Biologia do ensino médio regular E1).*

No processo de universalização da educação básica, no atual momento de configuração do modelo capitalista de produção, a proposta de formação dos estudantes do ensino médio se volta para o novo trabalhador inventivo,

empreendedor, competitivo, resiliente e flexível. Nesse contexto, as possibilidades para a escolarização do aluno com autismo no ensino médio se restringem à socialização e convivência com jovens da mesma faixa etária, uma vez que, de modo geral, eles não respondem de imediato às demandas colocadas ao estudante durante o ensino médio e nem há expectativa de que eles possam se inserir no mercado de trabalho, em ocupações que exijam níveis mais elaborados de pensamento.

É possível analisar algumas dessas demandas a partir de uma discussão sobre o currículo e a avaliação no ensino médio.

No estado do Espírito Santo, a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 indica que o currículo escolar deve estar em conformidade com princípios e orientações da Constituição Federal de 1988, da LDB/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das regulamentações e resoluções do Conselho Estadual de Educação. Na organização curricular do ensino médio, os conteúdos dos componentes curriculares devem integrar os conteúdos comuns da base nacional com a parte diversificada, levando em consideração as características e especificidades locais de modo a garantir os conhecimentos comuns necessários a todos os estudantes.

Essa Resolução indica que a avaliação do ensino médio público estadual deve se realizar: no âmbito da unidade escolar por meio de autoavaliação institucional; no âmbito do estado do Espírito Santo por meio do Paebes; e em âmbito nacional por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os resultados dessas avaliações devem: ser divulgados para a sociedade; contribuir para a realização de intervenções pedagógicas mais efetivas por parte dos professores e da escola; produzir os indicadores da produtividade institucional em relação à oferta e demanda, às matrículas iniciais e finais, e às taxas de aprovação, reprovação e evasão; e se constituir como referência para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de cada unidade escolar (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Entendemos que a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 assume uma lógica gerencial,<sup>57</sup> padronizadora e produtora de um *ranking* educacional no estado do Espírito Santo, tanto no que diz respeito às avaliações para a produção de

---

<sup>57</sup> Baseado no aumento da qualidade, na eficiência e na redução de custos.

indicadores educacionais, quanto à orientação dos elementos que devem compor as propostas pedagógicas das unidades escolares. De acordo com a Resolução, a proposta pedagógica deve ser elaborada coletivamente entre os diferentes segmentos que atuam na unidade de ensino bem como com a participação da comunidade escolar. Dentre os elementos que compõem a proposta pedagógica – o histórico da instituição; o perfil do corpo discente, docente e administrativo; as concepções que embasam a prática pedagógica; as metodologias de ensino; a organização curricular; o processo avaliativo; as políticas de inclusão escolar com foco na educação especial; a infraestrutura – espaço físico e equipamentos; entre outros – chamou-nos a atenção, conforme o art. 47, que a proposta deve conter o perfil institucional: “[...] filosofia, missão, visão, objetivos e metas institucionais”, os indicadores de qualidade e produtividade institucional (ESPÍRITO SANTO, 2014).

A proposta pedagógica da Escola 2 foi reelaborada no ano de 2016, seguindo essas orientações. As propostas das Escolas 1 e 3, elaboradas em 2014 e 2013, respectivamente, embora não explicitem a missão e visão da unidade de ensino, apresentam o Paebes com “[...] o propósito de criar um sistema mais justo e inclusivo no qual as chances de aprendizado sejam as mesmas para todos os estudantes” (PROPOSTA PEDAGÓGICA da Escola 1), avaliando a produtividade da escola, a eficiência e pertinência do currículo e o desempenho dos profissionais de modo a “[...] melhorar a qualidade do trabalho docente [...] e motivar o aluno a permanecer na escola reduzindo a evasão e reprovação” (PROPOSTA PEDAGÓGICA da Escola 3). Na Escola 2, após os resultados trimestrais do Paebes, era exposto um quadro na entrada da escola com os nomes dos alunos que se destacaram nessa avaliação. No segundo trimestre, Vitor, aluno com autismo, estava entre esses estudantes.

Assim, constatamos que a lógica gerencial de produtividade, eficiência e resultados é incorporada à gestão das escolas da rede estadual do Espírito Santo, sob o discurso da qualidade escolar, que é aferida por meio de testes e avaliações padronizados em nível estadual e nacional. Os problemas da escola são tomados como um problema gerencial, responsabilizando exclusivamente aqueles que fazem parte da unidade de ensino (professores, alunos, gestores, técnico-administrativo, comunidade etc.) pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a historicidade e

os determinantes sociais, econômicos e políticos da democratização do acesso à escola (GENTILI, 1996).

A padronização das avaliações em larga escala promove a instituição de currículos-base comuns, sob os discursos do direito à aprendizagem e da igualdade de oportunidade, instauram a responsabilização individual, indicando como cada um, estudantes e professores, vai usufruir das oportunidades. Serão punidos ou recompensados pelo seu esforço individual com políticas de premiação (bônus desempenho, Prêmio Boas Práticas na Educação<sup>58</sup> ou aluno destaque), num processo que desloca a existência das desigualdades sociais do país do contexto do qual é fruto, ou seja, desvinculada do modo de produção capitalista (FREITAS, 2017).

Nesse cenário, há uma aparente tensão entre o que preconiza a Resolução CEE/ES nº 3.777/2014, numa perspectiva gerencial e o que propõe o documento Currículo Básico Comum da rede estadual de ensino, implementado a partir de 2009 e em vigência até os dias atuais (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Os princípios norteadores do Currículo Básico Comum são: a valorização e afirmação da vida; o reconhecimento da diversidade na formação humana; a educação como bem público; a aprendizagem como direito do educando; a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo. A educação deve se realizar em prol da vida, atendendo aos interesses da coletividade de modo a contribuir com o bem comum e superar as diferentes formas de exclusão (ESPÍRITO SANTO, 2009). O documento indica que:

O trabalho pedagógico deve ter como foco o investimento na formação da pessoa e na sua prática de cidadania e se estender às múltiplas dimensões do indivíduo (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras). Assim, pode-se inferir que um currículo dessa natureza juntamente com a ciência e a cultura, está aliado ao mundo do trabalho. Até porque a articulação das competências e habilidades com os conteúdos de ensino precisa estar conectada com a realidade social, cultural, econômica e histórica na qual o indivíduo está inserido (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 30).

---

<sup>58</sup> O Prêmio Sedu Boas Práticas na Educação estava, em 2016, na sua 10ª edição. “Tem como objetivo valorizar os profissionais que contribuem para um ensino público com cada vez mais qualidade, e que desenvolveram, dentro do ambiente escolar, experiências bem-sucedidas”. O prêmio contempla três categorias: professores, pedagogos ou coordenadores e a gestão escolar, que apresentem experiências exitosas do ano letivo anterior. Em cada categoria, os autores dos projetos classificados em 1º e 2º lugares recebem um *notebook* e um *data show* e as unidades de ensino recebem R\$ 25 mil e R\$ 20 mil, respectivamente (Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/premio-sedu-boas-praticas-na-educacao-chega-a-sua-10a-edicao>>. Acesso em: 20 out. 2017).

Na rede estadual de ensino, conforme orienta o Currículo Básico Comum, o aluno é o centro da ação educativa, que deve se realizar por meio de projetos pedagógicos que busquem solucionar problemas para que o aluno seja envolvido num processo contínuo de questionamento e reflexão sobre a realidade. O professor, como mediador do processo educativo, é um facilitador da aprendizagem e deve contribuir para que o aluno seja o protagonista, construindo conhecimentos por meio de processos investigativos.

Essa concepção de educação escolar presente no Currículo Básico Comum advém das orientações nacionais e se configura nas propostas pedagógicas das três escolas pesquisadas, como apresentaremos a seguir:

A proposta pedagógica da Escola 1 anuncia que a educação escolar tem por objetivo construir nos alunos uma cidadania consciente e ativa, de modo que eles compreendam e se posicionem em relação às transformações da sociedade, preparando-os para o trabalho com a flexibilidade para se adaptar às novas condições de ocupação, bem como prosseguindo nos estudos para o aperfeiçoamento posterior. A prática educativa deve assumir “[...] *uma metodologia de trabalho estratégica, que envolva alunos e professores da escola, de forma que possam, de fato, construir o conhecimento*” (PROPOSTA PEDAGÓGICA da escola 1).

A proposta pedagógica da Escola 2 indica que a educação escolar deve possibilitar ao educando a compreensão do mundo em que vive, em sua complexidade, para que nele possa atuar com vistas à sua transformação, o que inclui uma formação ética, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, com atitude solidária e capaz de conviver com a diversidade. O professor tem o papel de intermediar “[...] *o conhecimento espontâneo do aluno e o saber sistematizado, construindo o conhecimento, atitudes, comportamento e habilidades*”. As práticas pedagógicas da escola visam a desenvolver no aluno habilidades e competências fundamentais à sua formação, entendendo que o conceito de competência está relacionado com a “[...] *capacidade pessoal para articular saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerente a situações concretas de trabalho*” (PROPOSTA PEDAGÓGICA da escola 2).

A proposta pedagógica da Escola 3 destaca que a educação tem sua intencionalidade “[...] sustentada por um processo inovador que visa propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade”, o que carece uma metodologia que integre as diferentes áreas do conhecimento, por meio de um currículo que valorize as experiências e interesses dos alunos, promovendo sua participação ativa, dividindo a responsabilidade da construção e apropriação do conhecimento com o professor. O educador é considerado um articulador, coordenador, facilitador do processo de construção do conhecimento, processo que se configura numa parceria com os alunos, pois, ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Portanto no processo de ensino, deve buscar sempre a “[...] colaboração, cooperação e criatividade para tornar a aprendizagem mais significativa e crítica” (PROPOSTA PEDAGÓGICA da escola 3).

Observamos que a formulação das proposições das três escolas, que inclui a educação inclusiva, é semelhante àquela assumida pelas políticas educacionais e por documentos orientadores nacionais e estaduais, alinhavada com os discursos políticos da educação para a diversidade por meio de metodologias que levem em conta as necessidades e interesses dos jovens estudantes, de modo a promover a aprendizagem de todos. Há uma ênfase na “construção do conhecimento”, na colaboração, na solidariedade, no prazer pela aprendizagem, na curiosidade, na modernização, nas habilidades e competências, na inclusão social, no protagonismo juvenil, entre outros. A escola precisa ser inovada de modo a oferecer uma educação de qualidade em conformidade com as demandas da sociedade contemporânea, promovendo a igualdade de oportunidades e a redução das desigualdades escolares e sociais.

No entanto, em uma análise mais aprofundada, indica que o contraste entre o proposto na Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 e o Currículo Básico Comum da rede estadual é apenas aparente. Essas diferentes formulações terminam por servir a hegemonia burguesa, em uma perspectiva de coesão social, a fim de reduzir os conflitos sociais, numa adequação e conformação dos sujeitos à sociedade, de modo que a formação dos estudantes se realize nos limites da humanização burguesa. Na sociedade atual, o mercado exige do trabalhador conhecimentos,

entretanto, no que diz respeito à democratização do conhecimento escolar e à formação dos jovens da classe trabalhadora, essa formação:

[...] ocorre na tensão entre instruir um pouco mais, mas sem que isso gere 'danos colaterais' ao sistema – sem abrir mão da conformação da visão de mundo da juventude. Trata-se de abrir a torneirinha da instrução com muita cautela e de forma controlada, na exata dimensão das exigências das taxas de acumulação de riquezas (FREITAS, 2017, p. 6).

A defesa de conteúdos mínimos a serem ensinados, sob o argumento de garantir a todos o direito de aprendizagem, oculta processos de alienação sob o discurso da democratização e universalização da educação escolar. Sobre esse discurso, o Currículo Básico Comum das escolas estaduais tem como objetivo organizar a ação educativa e “[...] assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 6). Para o ensino médio, o documento apresenta três volumes divididos por áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas) que apresentam os objetivos da disciplina, a contribuição na formação humana, alternativas metodológicas e os conteúdos comuns de cada disciplina para cada ano do ensino médio, organizados a partir de competências e habilidades. Ao currículo comum são alinhados os descritores do Paebes, que avalia trimestralmente a proficiência dos estudantes do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes, de acordo com o Currículo Básico Comum, deve ser tomada como meio de orientação e organização do processo educativo, deve utilizar diferentes instrumentos, como provas, trabalhos, testes, relatórios de pesquisas, portfólios etc. As unidades de ensino devem garantir aos estudantes: a recuperação paralela ao longo do trimestre; a recuperação trimestral ao final de cada trimestre para os estudantes que não alcançaram 60% do aproveitamento, ou para aqueles estudantes que desejarem melhorar seu rendimento; e a recuperação final, realizada ao final de cada ano letivo para os estudantes que não alcançaram 60% do aproveitamento total das disciplinas. Ainda apresenta a avaliação institucional (da unidade de ensino) e a avaliação da rede estadual de ensino, por meio de testes padronizados (Paebes e Saeb), que envolvem a avaliação dos estudantes e da unidade de ensino, como forma de avaliar a educação pública, para o “[...] enfrentamento das desigualdades de

oportunidades, a compreensão das diferenças entre escolas e luta contra os fatores de insucesso escolar” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 48).

Conforme apresentado no Capítulo 2 da presente tese, as orientações curriculares enfocam a qualidade da aprendizagem, os indicadores das avaliações externas e as melhorias de resultados. Nesse contexto, o processo de ensino tem se restringido às competências gerais (cognitivas e tecnológicas) que serão avaliadas e ao processo avaliativo dos estudantes são incorporados “simulados” trimestrais de modo a prepará-los para as avaliações externas. A professora de História da Escola 2 afirma: “[...] *É um currículo engessado, você não pode fazer muitas mudanças nele*”.

Há um contrassenso entre o que preconiza o Currículo Básico Comum em “[...] construir um currículo inclusivo, comum que atenda a todos e que considere a diversidade como resposta democrática e tolerante à pluralidade cultural” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 39) e as avaliações em larga escala, realizadas pela Sedu/ES,<sup>59</sup> que promovem práticas padronizadas nas diferentes turmas, fazendo com que o planejamento dos professores seja “[...] *em bloco, para várias turmas*” como relatado pelo professor de Física da Escola 3.

Nesse contexto, conforme o Currículo Base Comum e a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, deve promover adaptações e flexibilizações curriculares e metodológicas, além de adequar o processo avaliativo ao desenvolvimento e necessidades do estudante público-alvo da educação especial. O parágrafo único do art. 3 da Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 indica que, em relação à educação especial, a proposta pedagógica da escola deve “[...] atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu ritmo próprio e favorecendo seu progresso escolar” (ESPÍRITO SANTO, 2010a).

---

<sup>59</sup> A partir do ano de 2017, conforme publicação no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo em 25 de maio de 2017, as notas do Paebes Tri passam a compor o rendimento escolar dos estudantes como uma das formas de avaliação. São atribuídos: até 6 pontos por trimestre no 1º e 2º trimestres, cada um totaliza 30 pontos e no 3º trimestre até 8 pontos do total de 40 pontos. A pontuação atribuída em cada disciplina está relacionada com o percentual de acertos do estudante em cada trimestre, no 1º e 2º: até 50% de acertos, 4 pontos; até 60%, 5 pontos; acima de 60%, 6 pontos; no 3º trimestre, até 50% de acertos, 6 pontos; até 60%, 7 pontos; acima de 60%, 8 pontos. O Paebes Tri passa a compor 1/3 do rendimento escolar dos estudantes da rede estadual do Espírito Santo.

Ao mesmo tempo em que a qualidade da educação é aferida por meio de avaliações padronizadas para todos os estudantes da rede estadual, o currículo para os estudantes com autismo precisa ser flexibilizado e adequado às condições discentes. Não desconsideramos a necessidade de um trabalho educativo que leve em consideração as especificidades dos estudantes com autismo de modo a promover o ensino fecundo, por meio de atividades planejadas, intencionais e sistematizadas que, a partir de caminhos alternativos, ampliem as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares, alargando, assim, as apropriações e o domínio dos elementos culturais que precisam ser assimilados para a formação do humano no homem em sua máxima possibilidade (SAVIANI, 2008; BARROCO 2012; PADILHA, 2017).

No entanto, observamos, nas escolas pesquisadas, que, diante das condições concretas de realização do trabalho educativo com os estudantes com autismo, as flexibilizações curriculares, ao se pautarem no ritmo próprio desses estudantes, muitas vezes acabavam tendo fim em si mesmas (avaliações, manter o aluno ocupado em sala de aula etc.), relacionadas a redução, simplificação e infantilização dos conteúdos. O favorecimento do progresso escolar acaba sendo interpretado pelos professores das disciplinas das três escolas pesquisadas como: progressão automática para os alunos com autismo, num “dar” a nota mínima para esses estudantes, ou transferência do acompanhamento do processo de aprendizado dos alunos com autismo para as professoras do AEE, o que leva os professores das disciplinas a desconhecerem os percursos de aprendizagem desses alunos.

O processo avaliativo dos estudantes do ensino médio, atrelado a políticas de responsabilização e ao *ranqueamento* das escolas, interfere diretamente no processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos com autismo e demais alunos público-alvo da educação especial. Sob o argumento presente nas três escolas de que esses estudantes devem receber a nota mínima e não devem ser retidos, oculta-se a produção dos índices de aprovação, reprovação e evasão, conforme apresentado na entrevista com a equipe de educação especial da Sedu/ES em que um dos membros disse que essa prática talvez “[...] seja *por causa do Ideb. [...] é fluxo e nota, só. O que eu vou fazer com esse aluno da educação*

*especial? Passa ele, dá a nota [...]*” (MEMBRO 3 da equipe de educação especial da Sedu/ES).

É nesse cenário amplo do ensino médio da rede estadual que a escolarização dos alunos com autismo se realiza na escola regular, num processo de “inclusão excludente”, uma vez que as estratégias inclusivas que vêm sendo implementadas pelas políticas educacionais não promovem a democratização e universalização da educação, estratégias que Kuenzer (2005) denomina de “empurroterapia”, numa apropriação distorcida de estratégias educacionais que tinham como objetivo

[...] minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais (KUENZER, 2005, p. 93).

Nesse processo, em frente às demandas para a formação dos estudantes no ensino médio como protagonistas e empreendedores de sua própria vida, aos professores cabe a tarefa de facilitador da aprendizagem, com ações inovadoras, inclusivas, flexíveis, que valorizem a experiência cotidiana dos estudantes. As políticas educacionais conclamam os docentes a serem um “novo professor”, ao mesmo tempo em que os responsabilizam como o principal agente das mudanças na educação e, por consequência, na sociedade. As formulações dessas políticas visam à conformação e consenso a hegemonia burguesa tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Nesse contexto, “[...] pede-se ao professor que seja produtor de sua própria alienação” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 193).

É nessa conjuntura ampla do ensino médio da rede estadual do Espírito Santo que a escolarização do aluno com autismo se realiza na escola regular, por meio das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Centraremos, a seguir, as análises de algumas contradições quando a educação especial adentra o ensino regular como uma modalidade transversal, entendendo que todas as tensões apresentadas no presente capítulo estão inter-relacionadas de diferentes maneiras.

### 5.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE TRANSVERSAL NO ENSINO REGULAR NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Conforme as orientações nacionais, as políticas educacionais para a educação especial no estado do Espírito Santo, desde de 2008, incorporam a perspectiva da educação inclusiva a partir da PNEEPEI. A educação especial se configura como uma modalidade transversal ao ensino regular, perpassando em todas as etapas e níveis de ensino da educação infantil ao ensino superior. Deve integrar as propostas pedagógicas das instituições de ensino, de modo a explicitar o atendimento educacional especializado e sua articulação com o ensino regular (ESPÍRITO SANTO, 2010a, 2011, 2014).

A transversalidade da educação especial é apresentada nos documentos nacionais e estaduais que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A PNEEPEI indica que a educação inclusiva objetiva garantir, dentre outras demandas, “[...] a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008b, p.14). A transversalidade da educação especial também aparece nos documentos quando a indica como uma modalidade que perpassa (ou se realiza em) todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como na própria PNEEPEI, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e nos documentos que orientam a educação especial no estado do Espírito Santo (Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 e Diretrizes para Educação Especial). A Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 indica a transversalidade como princípio da educação especial.

Como essa transversalidade deve ser organizada pelos sistemas de ensino e unidades escolares? De acordo com os documentos nacionais e, em consequência, os estaduais, pelo atendimento educacional especializado, que tem por objetivo a eliminação das barreiras que dificultam a participação dos alunos público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular, o AEE deve disponibilizar os serviços que atendam às especificidades dos estudantes por meio da identificação, elaboração e organização dos recursos: pedagógicos, materiais, tecnológicos e de

comunicação necessários para sua participação na classe comum (BRASIL, 2008b, 2009; ESPÍRITO SANTO, 2010a, 2011).

No estado do Espírito Santo, a transversalidade da educação especial deve ser garantida pelas ações do atendimento educacional especializado, com a proposição de atuar em colaboração com o professor da classe comum na elaboração de adequações curriculares e estratégias de ensino que promovam a construção do conhecimento, bem como participar do processo avaliativo dos estudantes público-alvo da educação especial (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Nesse contexto, o presente item analisará a transversalidade da educação especial no ensino médio regular na escolarização dos alunos com autismo a partir de três pontos que nos levam a questionar a transversalidade dita nas políticas e como ela se realiza nas escolas pesquisadas: a centralidade do processo educativo do aluno com autismo no ensino médio ao AEE; a formação e atribuições dos professores e a transversalidade da educação especial no ensino médio; e o trabalho colaborativo entre professores regentes e do AEE e as condições de trabalho docente.

Conforme apresentado no Capítulo 2 desta tese, nas escolas pesquisadas, no contexto da aula na classe comum, não havia um trabalho educativo diferenciado voltado para o ensino para os alunos com autismo, de modo que eles pudessem se apropriar dos conteúdos abordados pelas disciplinas. Isso se dava por diferentes fatores. No caso dos alunos com autismo que participavam das aulas, o trabalho diferenciado não ocorria porque eles realizavam as tarefas escolares e, em casos específicos, eram feitas as adaptações do conteúdo trabalhado nas atividades avaliativas.

Com relação aos estudantes com autismo que necessitavam de maiores adequações e intervenções pontuais, o trabalho diferenciado não ocorria porque o ensino e a apropriação dos conteúdos curriculares do ensino médio demandavam uma série de conhecimentos anteriores dos quais esses estudantes ainda não tinham se apropriado no percurso de escolarização. Entendemos, conforme indica Silva (2014), que a falta de conhecimentos básicos do ensino fundamental, por parte dos alunos com autismo, não se justifica no autismo, pois resulta de um processo de escolarização repleto de entraves, dificuldades e desafios. No espaço da escola

regular, o trabalho educativo com os estudantes com autismo muitas vezes se reduz às características de seu comportamento, restringindo a ação pedagógica, as especificidades na linguagem e os modos de interação social. O modo como tem se realizado a educação inclusiva, nas condições objetivas e subjetivas de organização da escola regular para o trabalho educativo com os alunos com autismo, pouco tem favorecido a esses estudantes um processo de escolarização que amplie seu desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos escolares.

Não havia uma sistematização para o trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e os professores das disciplinas do ensino regular. O processo de ensino e avaliação para os alunos com autismo, do planejamento à produção e realização de atividades, ficava centrado nas professoras do atendimento educacional especializado.

*Na minha disciplina, por exemplo, a gente leu uma obra literária que foi: “O pequeno príncipe”. E junto com eles [Carlos e Daniel] é a intérprete de Libras que auxilia [em sala de aula]. Eles leram a obra adaptada, uma versão ilustrada, então elas (professora do AEE e intérprete de Libras) fizeram um trabalho paralelo com eles para participarem na sala, do debate que a gente fez com os temas que estão no livro, avaliação depois [...]. Então tem um trabalho sendo feito paralelamente, mas não sou eu especificamente (PROFESSORA de Língua Portuguesa do ensino médio regular/E1)*

O relato da professora de Língua Portuguesa da Escola 1 exemplifica como o trabalho com os conteúdos fica centrado no AEE, quando ela diz “*Tem um trabalho sendo feito paralelamente, mas não sou eu especificamente*”. O professor de Matemática da Escola 3 diz:

*A gente tem uma professora que cuida dos meninos especiais na sala deles [...]. Uma vez ou outra a gente conversa alguma coisinha, mas é bem raro. [...] a professora que cuida deles lá e ela dá umas atividades, mas às vezes a gente nem tem acesso a essas atividades.*

O trabalho colaborativo na sistematização do processo de ensino não acontecia nas escolas pesquisadas, o que seria um elemento importante na configuração da transversalidade da educação especial. Embora as propostas pedagógicas das escolas atendam às orientações nacionais e estaduais, institucionalizando a oferta do atendimento educacional especializado, prevendo na sua organização a sala de recursos, o cronograma e o plano individualizado de atendimento educacional especializado, não há autonomia por parte das escolas em relação a essa

organização, principalmente no que diz respeito à contratação do professor do AEE – carga horária e número de professores – de modo a favorecer o planejamento em conjunto e o trabalho colaborativo na classe comum com os professores da sala regular.

Na rede estadual do Espírito Santo, o atendimento educacional especializado tem por objetivo:

[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos, orientando os sistemas de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16).

Evidenciamos que, tal como nas orientações nacionais, o atendimento educacional especializado parece um “ente” que é autônomo na provisão das condições de acessibilidade, materiais didáticos e pedagógicos, descontextualizado das condições objetivas como: os recursos destinados à educação; a estrutura física e os recursos humanos e materiais das escolas; a formação e valorização dos professores especializados ou da classe comum; a situação concreta de vida dos estudantes, entre outras. O atendimento educacional especializado, como uma rede de serviços, recai sobre o professor especializado, que deve atuar em colaboração com o ensino regular, para que a educação especial se configure como uma modalidade transversal no ensino regular.

A transversalidade da educação especial fica como responsabilidade, quase exclusiva, dos professores do AEE, num momento em que as políticas educacionais conclamam os professores a assumir o perfil de “novo” professor para a sociedade do conhecimento,

[...] isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor. [...] alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. (TRICHES, 2010, p. 151, apud EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p.190)

Há um alargamento nas funções e atribuições do professor ao mesmo tempo em que o seu processo de formação é esvaziado do conhecimento teórico, assumindo viés pragmático, ou seja, no saber fazer, que lhe possibilite atuar nas mais

diversificadas tarefas e situações, de modo flexível (MICHELS, 2010). Isso ocorre em relação aos professores de modo geral e explicitamente nos documentos que orientam a educação especial no que se refere ao professor especializado. Os documentos em relação às atribuições do professor do AEE se preocupam com a gestão, articulação, os materiais e recursos para esse atendimento, mas não há, nos documentos, “[...] uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com o conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou ‘antiga’, dentre as tarefas docentes” (MICHELS, 2010, p. 83).

A PNEEPEI indica que o professor, para atuar na educação especial,

[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008b, p.17-18).

Em meio às inúmeras atribuições destinadas ao professor que atua na educação especial, os documentos e orientações nacionais e estaduais mencionam pouco o professor regente nessa configuração transversal da educação especial no ensino regular. Embora a formação inicial do docente da educação especial e de sala regular possa seguir orientações diferenciadas, dependendo do curso de licenciatura cursado, as exigências para atuar como professor especialista, na rede estadual do Espírito Santo, de certa forma, coloca a todos no mesmo patamar, quando define, entre os requisitos para a atuação no atendimento educacional especializado, que o professor precisa ter formação específica na área de educação especial. De acordo com a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010, o professor deve ter:

[...] uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em educação especial obtida em curso com a carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas, por área específica (deficiência visual, auditiva, mental ou altas habilidades/superdotados), ministrado por Secretarias de Educação Estadual/Municipal ou instituições de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2010a).

Os cursos de formação continuada em áreas específicas da educação especial, como define a Resolução, são realizados em diferentes instituições em nível de aperfeiçoamento ou especialização. As políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, no que diz respeito à formação de professores especializados, têm se realizado na primazia da formação continuada na construção do “professor multifuncional” (VAZ; GARCIA, 2016).

A Sedu/ES oferta alguns cursos específicos nas áreas de deficiência visual, auditiva e altas habilidades/superdotação nos centros de apoio pedagógico. Os centros são instituições que compõem a rede estadual de ensino e resultam de uma parceria entre a Sedu/ES e o MEC. São três Centros de Capacitação de Profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), localizados nos municípios de Cachoeiro de Itapemirim, Vila Velha e Vitória, um Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e um Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), ambos no município de Vitória. Esses centros são um “[...] espaço que visa a dar suporte e apoio pedagógico aos professores das classes comuns e das salas de recursos, bem como apoiar as famílias e os alunos” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 17) na produção e distribuição de materiais pedagógicos e recursos educacionais que atendam às especificidades dos alunos, além de promover a formação de professores.

Os Centros de Apoio Pedagógicos oferecem cursos para os professores da rede estadual de ensino e comunidade em suas respectivas áreas de atuação, o que nos revela a lacuna em relação à formação para o trabalho com os alunos com autismo e deficiência intelectual. Pontuamos a deficiência intelectual, pois o AEE para os alunos com autismo está inserido nessa área de atendimento. Conforme os relatos dos professores regentes das disciplinas e das professoras do AEE das três escolas pesquisadas, não há, por parte da Sedu/ES e nem da SRE, formação ou orientações voltadas para o trabalho educativo com alunos com autismo no ensino médio.

De acordo com a entrevista com equipe de educação especial da Sedu/ES, a maior demanda das escolas da rede estadual é a formação dos professores do ensino regular para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial na classe comum. Sobre os alunos com autismo no ensino médio, a técnica da educação

especial da SRE Carapina diz: “[...] o que eles mais me apresentam é a ansiedade de não saber o que fazer, como fazer, como vamos fazer?”.

As duas pedagogas entrevistadas dizem que não há, por parte da Sedu/ES ou da SRE Carapina, formações para os professores da classe comum. O que acontece em casos específicos são conversas pontuais de acordo com as demandas da escola. As pedagogas dizem que recebem orientações gerais no início do ano letivo, mas que é necessária uma formação de professores de fato,

*[...] dar um curso mesmo para o professor, para o pedagogo. Curso mesmo, não é preparar um documento, como eles já fizeram nos outros anos, e a gente, enquanto pedagogo, recebe documento uma semana antes para poder passar para o professor sobre inclusão. São pessoas especializadas que tenham realmente um conhecimento para poder dar esse suporte. (PEDAGOGA E1).*

A formação dos professores do ensino comum no espaço da escola regular fica sob a responsabilidade do professor do AEE, dentre as inúmeras atribuições dadas tanto pelos documentos nacionais quanto estadual. No entanto, o relato a seguir mostra como se realiza essa formação em uma das escolas pesquisadas:

*Formação não tem, o que acontece na escola não é formação. [...] a superintendência manda algumas orientações sobre a educação especial que temos que trabalhar na JPP [Jornada de Planejamento Pedagógico]. Aqui, na escola, na JPP, a gente dá um tempo para a professora da educação especial falar um pouco sobre como está trabalhando com cada aluno especial e como o professor em sala pode ajudar esse aluno (PEDAGOGA Matutino E3).*

No entanto, a equipe de educação especial da Sedu/ES esclarece que, para organizar formações fora dos centros, é necessária uma parceria com a gerência de formação da Sedu/ES, conforme mostra o relato a seguir:

*[...] a gente quer propor uma formação para os professores do ensino regular, porque a gente vê que eles ficam angustiados porque recebem o menino e não sabem e a gente não consegue avançar nisso. Nós conseguimos avançar na formação na área da surdez e deficiência visual [...] como eles são vinculados mais diretamente a nós, nós conseguimos dar muitas formações através dos centros. Agora a área do intelectual e TGD [Transtornos Globais do Desenvolvimento], que, no caso, a gente depende da gerência de formação, o diálogo não tem avançado. (MEMBRO 2 da equipe de educação especial da Sedu/ES).*

Ainda em relação à formação para o trabalho educativo com alunos com autismo no ensino médio na escola regular, a técnica da educação especial da SRE Carapina indica tanto a demanda para os professores regentes quanto para os do AEE, pois

não há um atendimento específico para os transtornos globais do desenvolvimento que são agrupados na área de deficiência intelectual.

*[...] o que nós temos hoje na educação especial que atende ao autista são os professores da sala regular, com o professor do AEE, na área da deficiência intelectual, e o cuidador quando é necessário. [...] não vejo nada de especializado direcionado para o autista. O que eu vejo são os materiais que vêm pra sala de recursos: são os jogos, são... toda demanda que trabalha com o aluno com deficiência intelectual [...] o nosso atendimento não é direcionado totalmente pro autismo, é pra deficiência intelectual mesmo (TÉCNICA da educação especial da SRE Carapina).*

As políticas que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na rede estadual do Espírito Santo, assumem as características das políticas educacionais do país que, ao incorporarem o respeito à diversidade, a igualdade de oportunidades, a educação como meio para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza, o protagonismo dos estudantes e professores, a formação para o trabalho, entre outros, conclamam as escolas e seus professores a aderirem às pedagogias inovadoras, de modo a modernizar o processo de ensino. No entanto, esses discursos se atrelam à hegemonia burguesa, pois esvaziam a escola de sua função social de transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, limitando a formação humana à lógica do capital, num processo de conformação e adesão a essa lógica. Concordamos com Evangelista e Triches (2015, p. 180) que assim se posicionaram: “[...] está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública”.

A educação especial, como modalidade transversal ao ensino regular, vai se configurando na rede estadual do Espírito Santo sem concurso público para os docentes que trabalham na área da educação especial. Os professores especializados para o AEE são contratados anualmente e em sua maioria não conseguem permanecer na mesma escola de um ano para o outro, o que faz com que, a cada ano, esses professores e os professores do ensino regular tenham que construir uma relação colaborativa no trabalho educativo realizado com os alunos público-alvo da educação especial, em nosso caso, o estudante com autismo.

A carga horária semanal do professor do AEE e o modo como ela é organizada, bem como o número de estudantes sob o atendimento desse professor não favorecem a

articulação entre o AEE e o ensino regular. Vejamos o caso das Escolas 1 e 3, onde as professoras foram contratadas com a carga horária de 25 horas semanais. Na Escola 1, a professora do AEE realizava o trabalho com 9 alunos, cinco alunos com autismo. Na Escola 3, a professora do AEE atuava com 18 estudantes, dez com autismo. Elas estavam presentes dois dias da semana em tempo integral e em um terceiro dia por meio período. Os dias da semana e horários eram fixos por conta do atendimento no contraturno, que tem dia da semana e horário para cada estudante que frequenta o AEE. Num mesmo turno, as professoras do AEE atuam em colaboração com o ensino regular e fazem o atendimento do contraturno. Nos outros dias e horários em que as professoras do AEE não estão na escola, fica uma lacuna e, muitas vezes, não há o encontro com alguns professores que ministram disciplinas do ensino regular nesses dias.

Na Escola 2, a professora do AEE tinha a carga horária semanal de 40h para o trabalho com 14 alunos, sendo dois com autismo. Constatamos, nos relatos dos professores regentes da Escola 2, que havia um pouco de articulação entre o AEE e o ensino regular, em relação às adaptações de atividade, pelo fato de a professora do AEE estar todos os dias na escola. No entanto, não havia como sistematizar o trabalho para todos os estudantes com todos os docentes das disciplinas. Nesse contexto, as condições de atuação das professoras conflitam com as inúmeras atribuições demandadas ao trabalho no AEE pelos documentos que orientam a educação especial.

As professoras do AEE destacam, em seus relatos, que não possuem formação para ministrar os conteúdos das disciplinas do ensino médio para os alunos com autismo, e os professores das disciplinas alegavam não saber trabalhar com as especificidades desses alunos, principalmente em relação aos que se encontravam num processo de apropriação de conhecimentos que não lhes possibilitavam a instrumentalização necessária para o acesso aos conteúdos das disciplinas do ensino médio.

Nas três escolas, nas condições descritas, o trabalho colaborativo se reduzia a conversas rápidas, pontuais e em momentos informais entre as professoras do AEE e os professores das disciplinas do ensino regular. Cada série do ensino médio regular na rede estadual do Espírito Santo tem 12 disciplinas, o que demanda outra

forma de organização no ensino médio, no que diz respeito à carga horária e ao número de professores para o AEE, para que o trabalho colaborativo ocorra de fato.

Os professores regentes, em seus relatos, afirmam que não possuem formação para realizar um trabalho específico com os estudantes com autismo em sala de aula. Os professores reiteram que – sozinhos em sala de aula, com as turmas cheias (média de 35 a 45 alunos), com outros estudantes com deficiência numa mesma turma; as demandas do currículo do ensino médio, os tempos de aula de 55 minutos – não conseguem intervir com esses estudantes.

O modo como se realiza a escolarização dos alunos com autismo no ensino médio, nas três escolas, possibilita-nos compreender que educação especial tem se configurado na escola regular em meio a exigências para os docentes semelhantes às da formação dos estudantes, ou seja, o trabalhador flexível, inovador, que saiba utilizar das tecnologias, polivalente, que deve estar sempre se “reciclando”. O “aprender a aprender” também perpassa a formação docente.

[...] se torna fundamental aprender a aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência (MARTINS, 2011, p. 27).

Os relatos das professoras do AEE e as propostas pedagógicas das escolas indicam o pedagogo como o profissional que pode se constituir, no espaço escolar, como o articulador as ações do AEE com a sala regular, organizando e sistematizando os momentos de planejamento e reduzindo os encontros pontuais e atropelos no espaço escolar. Não desconsideramos a centralidade desse profissional para essa articulação, contudo, na realidade concreta das três escolas pesquisadas observamos situações, como a sobrecarga de atividades desses profissionais, acompanhando de 13 a 19 turmas do ensino médio por turno, passando por troca ao longo da pesquisa (foram 3 no turno matutino na Escola 3), até sua ausência devido a uma licença médica sem a contratação de outro profissional (na Escola 2 o turno vespertino estava sem pedagogo). Isso faz com que essa articulação recaia exclusivamente sobre o professor do AEE, como parte de suas atribuições técnica e gestora da inclusão escolar, ou seja, em sua multifuncionalidade no espaço da escola regular (VAZ; GARCIA, 2016). Concordamos com Vaz e Garcia (2013, p. 6)

que afirmam que a multifuncionalidade atribuída ao professor do AEE retira dele “[...] a perspectiva de trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem em sua função”.

Os professores de sala regular mostram em seus relatos que, sozinhos na classe comum, com salas de aula com um número elevado de estudantes, com a demanda do currículo do ensino médio, e a responsabilidade de preparar para o Enem, entre outras, eles não conseguem realizar um trabalho específico com os alunos com autismo. O trabalho colaborativo torna-se fundamental para que a educação especial aconteça de modo transversal no ensino regular, no entanto é preciso pensar novas formas de atuação do professor especializado em conjunto com o professor do ensino regular, o que demandaria a contratação de um maior número professores especializados para abrir possibilidades de novas formas de organização do trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio, que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos escolares por esses estudantes, de modo eles que se apropriem dos elementos culturais essenciais em seu processo de formação, que possibilitando a atuação no meio natural e social de modo consciente.

O acompanhamento da educação especial nas escolas de ensino médio, por parte da Sedu/ES e da SRE Carapina, fica restrito às questões burocráticas, como a solicitação de contratação de professores e cuidadores e respostas a processos do Ministério Público. Em número reduzido, os técnicos não conseguem realizar visitas às escolas, conforme o relato do Membro 3 da equipe de educação especial da Sedu/ES: *“A gente tem pouca oportunidade de tocar na dimensão pedagógica da educação especial [...] A gente fica numa dimensão mais burocrática, numa dimensão muito mais de suporte e de apagar os “incêndios”.*

Nesse contexto, não há uma organização em nível de sistema para a educação especial acontecer de modo articulado, na relação entre a Sedu/ES ou SRE Carapina e as escolas com seus professores, o que reduz o trabalho da equipe de educação especial da Sedu/ES e da técnica da SRE Carapina, no acompanhamento, organização e apoio ao trabalho da educação especial nas escolas, a orientações e trocas de informações. Não havia, em 2016, recursos humanos e de transporte para que a equipe da educação especial da Sedu/ES atendesse às demandas das escolas de visitas e formação de professores. Eram cinco profissionais para atender todas as escolas estaduais de ensino regular e as

instituições especializadas. Na SRE Carapina, em 2016, havia uma técnica para atender a 66 escolas que tinham alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

Entendemos que é fundamental “[...] discutir a condição de modalidade transversal que a educação especial assume nessa perspectiva, o que complexifica sua forma de ser na educação básica” (GARCIA, 2013, p.109), para que possamos, nas contradições, abrir brechas para que o trabalho educativo na escola promova o desenvolvimento humano por meio da elevação dos níveis de consciência de todos os estudantes, o que inclui os alunos com autismo no ensino médio.

Nossas análises abordaram algumas contradições quando a educação especial adentra o ensino regular como uma modalidade transversal, como: o modo como se configura a oferta e a organização dessa modalidade na rede pública estadual do Espírito Santo; as finalidades do ensino médio atreladas ao mercado e a lógica gerencial que perpassa a organização das escolas, do currículo, das avaliações que promovem uma inclusão excludente dos alunos com autismo no ensino médio; e a transversalidade da educação especial no ensino regular a partir da centralidade do trabalho educativo com os alunos com autismo no professor do AEE, o que nos remeteu à análise da formação e atribuições docentes, bem com das condições de trabalho do professor e dos demais profissionais envolvidos para a articulação entre a educação especial e o ensino regular.

Concordamos com Meletti e Ribeiro (2014) que afirmam que as políticas educacionais brasileiras reúnem os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva presente nos documentos internacionais e ampliam o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao ensino comum, mas “[...] é necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p.178).

Assim, em face aos projetos de universalização da educação básica, da educação para todos e do sistema educacional inclusivo, que se desenrolam em um movimento internacional globalizado de manutenção da base e dos valores da

sociedade capitalista, a discussão nas políticas e nos documentos educacionais ocorre,

[...] mediante um silenciamento das relações sociais que presidem o tempo presente. Aquilo que, de início parece ser a redenção de grupos excluídos historicamente do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, nas relações sociais vigentes acaba por concretizar-se em formação de massas para o trabalho simples (MICHELS; GARCIA, 2014, p.163).

O acesso do aluno com autismo ao ensino médio gera demandas que nos levam a problematizar o modo como se organiza essa etapa da educação básica para a formação de todos os estudantes. Compreendemos que, mesmo diante dos avanços normativos, ainda estamos distantes da oferta de condições educativas voltadas para o aprendizado intelectual para a maioria dos estudantes, pois o acesso ao ensino médio público e obrigatório “[...] é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 1991, p. 15).*

Escrever essas considerações é fechar este trabalho dentro de um prazo determinado e para o fim a que se destina. Estamos cientes de suas limitações, principalmente no que diz respeito ao fato de esta tese marcar as apropriações iniciais da pesquisadora sobre o materialismo histórico-dialético como um referencial teórico-metodológico que extrapola o âmbito da produção acadêmica e implica que esse referencial seja assumido como uma forma de se colocar diante do mundo, ou seja, como *práxis*, uma vez que:

*[...] as contradições fundamentais em que a sociedade capitalista se debate chegaram a tal agravamento que os homens apenas podem resolvê-las e assegurar, assim, um porvir verdadeiramente humano atuando em um sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E, para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 60).*

Na produção desta tese, movimentar o pensamento para a apreensão da realidade no conhecimento e interpretação do fenômeno da escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, em suas múltiplas determinações, demandou da pesquisadora o difícil, e nem sempre possível, movimento do pensamento dialético, pois requer “*[...] o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador*” (PAULO NETTO, 2011, p. 20, grifos do autor).

O referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético é o fundamento da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que tomamos como base em nossas análises para apreender e interpretar o fenômeno como uma totalidade que compõe a totalidade maior, que é a sociedade capitalista.

A abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica nos possibilitaram a compreensão de que a existência e o desenvolvimento humano não são dados, e nem podem ser explicados, somente pelas condições biológicas, mas na inter-relação com o desenvolvimento sócio-histórico do homem, que se realiza por meio dos modos de participação na vida social e da apropriação dos elementos culturais (instrumentos e signos) produzidos pelo próprio homem ao longo da história da humanidade e que promovem a complexificação do psiquismo humano. Indicam o papel revolucionário da escolarização no desenvolvimento desse psiquismo por ser uma atividade intencional e sistematizada de transmissão dos conhecimentos, do patrimônio cultural da humanidade produzido, acumulado e sintetizado ao longo da história por meio da filosofia, ciência e arte, elementos essenciais para que o homem se humanize em suas máximas possibilidades, promovendo a elevação dos níveis de consciência para a atuação e intervenção no meio natural e social (SAVIANI, 2008).

Desse modo, é fundamental que o desenvolvimento humano, processo de humanização do homem, seja compreendido a partir dos modos de relação social, ou seja, dos modos em que a participação e a (re)produção social se realizam na sociedade contemporânea, marcada pela lógica do capital e pela intensa produção de processos de alienação nos limites impostos pelo capital.

Nesse sentido, analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo tem se realizado, diante da implementação das políticas de educação especial, demandou ir além de uma análise linear que verifica se as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, estão sendo implementadas ou não na prática pedagógica dos professores. Foi preciso apreender que tanto a elaboração quanto a implementação das políticas de educação especial ocorrem em inter-relação com as políticas educacionais de educação para todos, implementadas a partir da década de 1990, na conjuntura de reforma do Estado, em conjunto com o processo de internacionalização da economia e dos mercados; contexto em que o Brasil assume acordos com os organismos internacionais que regulam as políticas sociais, sob o viés econômico.

No contexto das políticas educacionais de educação para todos e suas relações com a sociedade capitalista, buscamos compreender o movimento de educação para

todos no processo de universalização do ensino médio na intersecção com a educação especial, de modo a apreender as múltiplas determinações dessas políticas, que se colocam como universalizadoras e inclusivas na lógica da sociedade capitalista.

A escolarização do aluno com autismo no ensino médio ocorre em meio à dualidade estrutural desse nível de ensino, entre uma educação geral humanística, que ensine a pensar – ofertada para a classe dominante – e uma educação pragmática, que ensine a fazer – ofertada para a classe trabalhadora, dominada. As reformas curriculares para o ensino médio, a partir de 1990 (BRASIL, 1998, 2012), apresentam-se como forma de superar essa dualidade, ao visar à formação integral do estudante. Entretanto, alinhavam-se aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e da demanda do mercado. Indicam a formação para a cidadania e a prática social, educação para o mundo do trabalho, educação para democracia, protagonismo juvenil, respeito à diversidade, solidariedade humana e o aprendizado ao longo da vida e estabelecem que a prática educativa precisa se pautar em pedagogias inovadoras que coloquem o aluno como centro do processo educativo, a fim de que ele desenvolva as competências cognitivas e sociais básicas que lhe possibilitem responder às demandas de uma sociedade dinâmica em constante transformação, com criatividade, autonomia, pró-atividade e disposição permanente para aprender. Essas proposições visualizam estudantes e professores como agentes da mudança social. Colocam-se como um alinhamento do currículo do ensino médio à demanda dos jovens estudantes por uma escola mais atrativa e conclamam aos professores que assumam práticas pedagógicas inovadoras que agucem a curiosidade do estudante e tornem o processo de ensino prazeroso.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares, tanto em nível nacional, quanto no estado do Espírito Santo, a partir das pedagogias do “aprender a aprender”, colocam o professor como facilitador do processo educativo, guiado pelos interesses e protagonismo dos estudantes. A ação educativa tem por objetivo a aquisição de habilidades e competências, tornando prescindível a transmissão dos conteúdos, ou seja, dos elementos culturais essenciais que possibilitem a formação humana para além dos limites do capital. Romper com os limites do capital na educação implica uma organização escolar que desenvolva tanto a capacidade intelectual quanto a

profissional dos jovens, promovendo a socialização do saber, de modo a favorecer sua participação na vida social e no mundo do trabalho com consciência histórica e política (GRAMSCI, 1995).

Todavia, a formação no ensino médio, para os alunos oriundos da classe trabalhadora, cada vez mais se volta para o mercado, o consumo e a empregabilidade e se torna mais flexível às condições alienantes na produção capitalista. As implicações desse processo, na formação do estudante com autismo no ensino médio, diz respeito tanto às limitações impostas aos estudantes que frequentam essa etapa da educação básica na escola pública, quanto às limitações sociais e culturais colocadas por sua condição de “ter autismo”, que promove o descrédito em suas possibilidades de desenvolvimento escolar e participação futura na vida social produtiva, devido às especificidades na linguagem e interação social. Desconsidera-se, no processo de escolarização, que as condições de desenvolvimento psíquico desses estudantes estão relacionadas com as condições objetivas e materiais em que toda a vida, o que inclui a escolar, desses sujeitos se realiza. Esse descrédito origina-se, em parte, das condições e expectativas de relações sociais mais amplas de inserção no mercado de trabalho a que são submetidos os jovens estudantes do ensino médio público, no contexto da escolarização como “igualdade de oportunidades” e de formação do trabalhador flexível, na qual se destaca a meritocracia e o esforço individual como meios de ascensão social que intensificam os processos de alienação na sociedade capitalista.

No contexto das políticas educacionais brasileiras e dos acordos com as agências e organismos internacionais, destacamos que os Planos Nacionais de Educação PNE/2001 e 2014 (UNESCO, 2001, BRASIL 2014) apresentam como metas a melhoria da qualidade da educação. A melhoria na educação pública é considerada, pelos organismos internacionais e incorporadas às políticas educacionais do Brasil, como fundamental para o desenvolvimento econômico sustentável, a igualdade de oportunidades, o alívio da pobreza, a inclusão social. Todavia, esses mesmos organismos indicam em seus documentos, como na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que a educação deve satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, de modo a atender a padrões mínimos de

aprendizagem. A universalização e a democratização da educação escolar ao ampliar o acesso à escola pública para a classe trabalhadora, promovem uma educação que visa à conformação e adequação dessa classe à hegemonia burguesa, por meio de conteúdos e valores persuasivos que, ao serem incorporados pela classe trabalhadora, a direciona intelectual, política e moralmente para o consenso (GRAMSCI, 1995; ROSSLER, 2012).

Como parte das ações que objetivam a melhoria da qualidade educacional a ser ofertada pelas escolas públicas, no contexto nacional e internacional, e especialmente no estado do Espírito Santo, destaca-se, ainda, a institucionalização das avaliações em larga escala (Saeb, Enem, Pisa e Paebes), sob o discurso de alinhar um currículo-base comum a fim de que as oportunidades educacionais, nas diferentes regiões e unidades de ensino, sejam mais igualitárias. Esse processo se realiza sob o viés neoliberal que descentraliza o papel da União, atribuindo autonomia relativa aos estados, municípios e unidades escolares, a partir do ideário da gestão democrática e participativa que conclama a sociedade civil a colaborar com a educação. No entanto, é necessário que o Estado regule a eficácia, a produtividade e a eficiência dos sistemas de ensino, definindo metas e objetivos educacionais e controlando os resultados por meio de avaliações padronizadas.

Quanto aos resultados, eles geram índices educacionais que são tomados como relevantes no cenário econômico mundial na análise do desenvolvimento do país. Esses índices promovem um *rankeamento* na educação que perpassa os sistemas e unidades de ensino, estudantes e professores, premiando os “bons” resultados. Todavia, essas avaliações se configuram a partir de uma cisão entre os resultados e as condições objetivas e materiais em que o processo educativo se realiza, uma vez que a perspectiva gerencial que as perpassa busca a otimização dos recursos financeiros. Essas avaliações inserem as escolas públicas na lógica da produtividade e eficiência, promovendo sua privatização, no sentido de incorporar a lógica da gestão empresarial e de compartilhar com a sociedade civil e instituições privadas as responsabilidades do Estado com as melhorias no sistema educacional.

No estado do Espírito Santo, a lógica gerencial é assumida na gestão das escolas da rede estadual, com metas e objetivos a serem alcançados, a fim de garantir a “qualidade” e a “igualdade de oportunidade” escolar, aferindo trimestralmente, por

meio do Paebes, a qualidade da educação ofertada nas unidades de ensino. Além disso, utiliza o resultado do Ideb e de indicadores do fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) para estabelecer uma política de bonificação anual aos trabalhadores da educação a partir dos resultados obtidos pela unidade escolar. Isso promove uma padronização curricular voltada para as avaliações e uma política de fluxo escolar, que em relação aos estudantes com autismo e os demais alunos público-alvo da educação especial, se configura como progressão automática, sem a sistematização e o registro das aprendizagens desses estudantes.

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, objetiva a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de modo a garantir “[...] o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2008b, p. 14). Indica que a escolarização desses estudantes na escola regular favorece as práticas educativas que têm como foco a dimensão pedagógica em contraposição às práticas realizadas nas instituições especializadas ao longo da história, centradas nos aspectos relacionados com a deficiência (BRASIL, 2008b). Desse modo, a educação especial deve fazer parte das propostas pedagógicas das escolas e deve ser instituída por meio do atendimento educacional especializado, objetivando realizar o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial e articular as ações inclusivas com o ensino comum.

Como preconiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todos os estudantes, com ou sem deficiência, devem estudar juntos nas escolas regulares que devem organizar o ensino por meio de uma pedagogia centrada no estudante, a fim de atender aos interesses, às capacidades e às necessidades de aprendizagem que são próprias desse estudante. No contexto da educação inclusiva, o processo de ensino secundariza a transmissão do conteúdo escolar, ao incorporar uma pedagogia, assim como ocorreu no ensino médio, centrada no aluno.

Nas três escolas pesquisadas, constatamos que as flexibilizações e as adequações curriculares para os estudantes com autismo no ensino médio, ao focarem os interesses e necessidades desses estudantes, eram pautadas na simplificação, redução e infantilização do conteúdo escolar, com atividades que fixavam os

conhecimentos que os estudantes já tinham, restringindo o processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que, ainda que o trabalho educativo deva ser orientado de modo a atender às especificidades dos estudantes com autismo em seus percursos de aprendizagem, esse trabalho não deve se resumir a práticas restritivas e limitantes do aluno à sua “capacidade” e interesse; implica intencionalidade na ação educativa e sistematização do processo de ensino em suas dimensões teórica e metodológica, de modo a promover intervenções e mediações que favoreçam aos estudantes com autismo, e demais estudantes, apropriações dos elementos culturais que promovam os avanços no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do ensino fecundo. Concordamos com Della Fonte (2011, p. 33):

Uma proposta afirmativa de ensino não significa o retorno à pedagogia tradicional. A questão posta é outra; trata-se de defender a função mediadora que a escola exerce entre o conhecimento espontâneo e as formas culturais elaboradas, entre a particularidade do indivíduo e a universalidade do gênero humano, entre a existência em-si e a para-si.

No contexto da sociedade capitalista, a promoção da educação inclusiva difunde a ideia de construção de uma sociedade inclusiva, que toma a escola como redentora dos problemas sociais, o que se realiza a partir de uma análise linear da realidade social, num processo de conformação a esse modelo de sociedade, sob uma aparente harmonia e coesão (GARCIA, s/d). Conforme aponta Garcia (s/d, p. 25), a perspectiva inclusiva segue um viés “[...] que desloca a atenção da luta de classes para a luta por políticas sociais compensatórias”.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, na rede estadual do Espírito Santo, é ofertada e organizada conforme as orientações nacionais (BRASIL, 2008b, 2009), que preconizam que a educação especial deve compor as propostas pedagógicas das escolas, que precisam prever a organização do atendimento educacional especializado, dos recursos materiais e pedagógicos aos professores especializados. No entanto, no estado do Espírito Santo, tanto a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 com as Diretrizes para Educação Especial (ESPÍRITO SANTO, 2011) não indicam como será a participação do Poder Público estadual na provisão desses recursos, nas escolas da rede regular de ensino, numa responsabilização das

unidades de ensino pela oferta da educação especial, como se elas tivessem autonomia financeira para a aquisição de materiais e a contratação de professores.

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.

Esse trabalho também enfoca o modo como a educação especial tem se configurado como modalidade transversal à classe comum na escolarização dos alunos com autismo no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo. A transversalidade da educação especial é proferida nas políticas e orientações nacionais e estaduais, de modo que a educação especial perpassasse todas as etapas e níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. No entanto, constatamos, nos documentos nacionais e estaduais, que essa transversalidade se configura com centralidade no AEE, responsável por atuar colaborativamente com o ensino comum, na elaboração das adaptações curriculares e estratégias de ensino, com a identificação e organização dos recursos (pedagógicos, matérias, tecnológicos e de comunicação) que atendam às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial para possibilitar sua participação na classe comum.

Nos documentos, ao professor do AEE são conferidas inúmeras atribuições, da docência na educação especial, passando pela organização dos recursos pedagógicos e articulação com o ensino regular, até a gestão da educação especial na escola regular, de modo a estabelecer parcerias intersetoriais (saúde, assistência social, transporte etc.). As políticas e orientações da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, atribuem ao professor uma multifuncionalidade de modo “[...] que atenda todas suas atribuições de forma ‘qualificada’ e acrítica” (VAZ; GARCIA, 2016, p. 6).

Desse modo, nas escolas pesquisadas, o processo de ensino para os alunos com autismo ficava sob a responsabilidade das professoras do AEE, que planejavam e elaboravam as atividades, realizavam as intervenções e as avaliações. Não havia uma sistematização para a realização do trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas do ensino regular e as professoras do AEE. As rápidas conversas aconteciam em momentos pontuais nos corredores, no intervalo dos professores, em momentos informais. A atuação conjunta em sala de aula também era em momentos pontuais. Assim, os professores regentes sozinhos não conseguiam trabalhar os conteúdos para a turma e realizar intervenções com os alunos com autismo. Isso ocorria devido a fatores como: carga horária de 25 horas semanais para as professoras do AEE atenderem a dois turnos; número elevado de alunos para AEE e trabalho colaborativo; demandas dos professores regentes em relação ao currículo escolar e processos avaliativos. Essas condições dificultavam (até mesmo impossibilitavam) a organização dos planejamentos conjuntos e a colaboração das professoras do AEE na sala comum com todos os professores das disciplinas regulares.

Para o trabalho educativo com os estudantes com autismo no ensino médio, é fundamental que as formas de colaboração entre o AEE e as disciplinas da classe comum se efetivem, no entanto o que está previsto pela legislação, Lei nº 12.764/2012, é o apoio do cuidador para atender às especificidades desse estudante em relação à comunicação, cuidados pessoais e higiene, locomoção e alimentação, retirando as especificidades do trabalho pedagógico. Concordamos com Garcia (2016, p. 17) que diz que

[...] a mudança relativa a esse aspecto tem relação com as políticas de gestão escolar presididas pela racionalidade custo/benefício. Não é razoável a expectativa de termos um professor de educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica e política. Não se trata de escassez de recursos, mas da forma como esses recursos têm sido apropriados e distribuídos.

As análises apontaram, também, que não havia uma articulação da educação especial entre a Sedu/ES ou SRE Carapina e as escolas com seus professores. Devido ao número reduzido de profissionais que atuam como gestores da educação especial, a ação desses gestores se realizava mais em relação a questões

burocráticas do que em referência ao trabalho pedagógico realizado nas escolas da rede estadual.

A educação especial, como modalidade transversal ao ensino regular, tem sido implementada em meio à sobrecarga de trabalho para os docentes do AEE, de sala regular e para os demais profissionais. As mudanças que as políticas preconizam que devem ocorrer nas escolas para o trabalho com a educação especial são colocadas sob a responsabilidade dos docentes, que devem assumir práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes. No entanto, as políticas desconsideram as condições de trabalho e formação, bem como a valorização docente.

Isso nos revela a necessidade de desnaturalizar a jornada de trabalho do professor reduzida às aulas e ao planejamento, bem como a atuação do professor em diferentes estabelecimentos de ensino, o que demanda fortalecer a luta pela garantia da jornada de trabalho do professor de 40 horas em um único estabelecimento, em que 50% do tempo de trabalho seja destinado às aulas e os outros 50% dedicados aos planejamentos, estudos, pesquisas, atendimento diferenciado aos alunos, participação na elaboração e implementação de projetos pedagógicos e científicos, entre outras atividades que favoreçam o trabalho coletivo na escola.

No trabalho com os alunos com autismo no ensino médio, as professoras do AEE alegavam não ter formação para ensinar os conteúdos das disciplinas, e os professores do ensino regular diziam não ter formação para trabalhar as especificidades desses estudantes na classe comum, o que demandou uma análise de como se realiza a formação docente nos cursos de licenciatura e a formação específica na área da educação especial. Constatamos que a formação de professores segue a mesma lógica de preparar o trabalhador para as demandas de uma sociedade dinâmica em constante transformação. Uma formação aligeirada, imediatista, que suprime o conhecimento teórico (pedagógico, filosófico e político) na valorização dos conhecimentos práticos e construídos na experiência de modo a instrumentalizar o trabalho docente, assumindo pedagogias inovadoras que se colocam como a solução dos problemas educacionais, ao mesmo tempo em que responsabilizam os docentes pelas mudanças na educação, o que inclui a educação

inclusiva. Esse processo que destituiu o trabalho educativo de sua dimensão política, com uma precarização e alienação do trabalho docente, no qual o professor deve ser polivalente.

Diferentemente, existem outras formas de trabalho cujo produto se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor ou por outra, não se encontra na dependência do desenvolvimento genérico da sua personalidade. [...] mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações humanas (MARTINS, 2011, p. 5).

Na presente tese, ao analisarmos como a escolarização do aluno com autismo, no ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, tem se realizado diante da implementação das políticas de educação especial, constatamos que as proposições dessas políticas educacionais, que visam a garantir a igualdade de oportunidades educacionais, respeitando a diversidade dos estudantes, são elaboradas sob as políticas econômicas neoliberais que, no campo da educação, têm por objetivo a manutenção da hegemonia burguesa, mantendo o quadro estrutural de subordinação do trabalho ao capital na sociedade capitalista. Os discursos das políticas educacionais, na proposição da educação para todos são sedutores, no entanto desarticulam os problemas da desigualdade escolar da totalidade da sociedade capitalista que, movida pela produção e consumo de mercadorias, necessita tanto do excedente de mão de obra quanto de consumidores.

Assim, as políticas educacionais para o ensino médio e a educação especial responsabilizam os professores, colocando-os como fundamentais para a resolução dos problemas educacionais e as mudanças sociais, retirando o foco daquilo que “[...] está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola” (MARTINS, 2011, p. 24).

Desse modo, concordamos com Saviani (2012, p. 65) que esclarece que a educação não pode ser compreendida “[...] como determinante principal das transformações sociais [é preciso reconhecê-la] como elemento secundário e determinado”, que se relaciona dialeticamente com a sociedade. “Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que

secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 66).

A produção desta tese se realiza num cenário político na realidade brasileira no qual os interesses do capital são intensificados por meio de um golpe político, midiático empresarial, apoiado pelo Judiciário, consumado em agosto de 2016 (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), que: instituiu um novo regime fiscal para o país por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, estabelecendo teto de gastos públicos para os 20 anos seguintes, o que reduzirá os investimentos na educação pública; implementou a contrarreforma do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746, em setembro de 2016, e tornada lei em fevereiro de 2017, Lei nº 13.415; realizou a reforma trabalhista por meio da Lei nº 13.467 em julho de 2017; e avança com a proposição da Reforma Previdenciária. Um cenário aparentemente desolador de retrocessos e perdas de direitos que atentam contra a classe trabalhadora, “[...] em face às formas cada vez mais violentas, regressivas e destrutivas que assumem as relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Nas contradições que se estabelecem nesse processo, é que se abrem as brechas para que a classe trabalhadora crie espaços coletivos de resistência, a fim de transformar radicalmente a sociedade, ou seja, superar o modelo social pautado na alienação e exploração humana. No contexto educacional, em relação aos professores e estudantes, essa resistência se constituirá por meio da politização do debate educacional, tendo em vista romper com o fetichismo da individualidade produzido pela sociedade capitalista, na qual o indivíduo é responsável pela superação das condições adversas de sua existência. No entanto é fundamental o desenvolvimento de projetos de trabalhos pedagógicos progressistas e necessários para a transformação radical da sociedade. Nesse sentido é essencial o compromisso político e ético do professor para um trabalho educativo que visa à formação humana, mesmo sob as condições adversas, pois

Se toda e qualquer ação nossa dependesse deterministicamente de fatores alheios à nossa vontade livre, então não seria o caso de nos sentirmos responsáveis por elas; mas, ocorre que, apesar de toda gama de condicionamentos que nos cercam e nos determinam, há margens para a intervenção de uma avaliação de nossa parte e para uma determinada tomada de posição e de decisão (SEVERINO, 2011, p. 126).

Diante do cenário atual, cabe-nos um posicionamento político e ético, na luta pela escola pública, laica e de qualidade para todos. “Todo este processo deve ser visto como um campo de forças não determinísticos, sujeito a várias possibilidades de saída e resistência” (FREITAS, 2010, p. 91).

Isso demanda que outros estudos se voltem para: a escolarização do aluno com autismo na educação básica, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos essenciais desse nível de ensino; as políticas de educação especial e a contrarreforma do ensino médio; a formação docente; as condições de trabalho docente; os investimentos e o desmonte da educação pública, entre outros.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS DE AUTORES

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara-SP, 2007.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 169-196

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p.187-199, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

CARVALHO, A. P. **Políticas de educação especial no ensino médio paranaense: o aluno com deficiência em foco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba-PR, 2012.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 46, p.261-276, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CRUZ JUNIOR, A. F. C.; DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiências e os saberes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2. p. 197-215, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/11.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

DAVID, V. F. **Autismo e educação**: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (Org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p.7-37

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-85.

EFFGEN, A. P. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**: processos de mediação pedagógica no cotidiano escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista do HISTEDBR**, [on-line], v. 15, n. 65, p. 178-200, out. 2015. Disponível em:  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>> Acesso em: 23 set. 2017.

FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf> >. Acesso em: 23 set. 2017.

FERRETTI, C.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em revista**. Curitiba, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00271.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escolar”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99. jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FREITAS, L. C. Os novos reformadores: do discurso da equidade à prática da segregação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 38., 2017, São Luís. **Trabalho encomendado**, GT-15: Educação Especial, São Luís, Anped, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreferen ce\\_filter=18f](http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=18f)>. Acesso em: 10 out. 2017.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entrave nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638. jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FRIGOTTO, G.; MOLINA, H. Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/67/59>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

GARCIA, R. M. C. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**. Material do curso de extensão para os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis. (s/d). Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/content/reflex%C3%B5es-sobre-%E2%80%9Cinclus%C3%A3o%E2%80%9D-nas-pol%C3%ADticas-educacionais-contempor%C3%A2neas>>. Acesso em: 13 out. 2017.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 31 de out. 2014.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Número especial. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

Edição especial. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GATTO, D. P. **Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento**: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá-PR, 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49

GOHN, M. G. **História dos movimentos sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GOMIDE, M. G. da S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 11. ed. Tradução de Dario Canali. Porto Alegre, RS: L&PM, 1986.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a03v20n4.pdf>>. Acesso em: 9 de jan. 2016.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p.15-78

KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-171

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011a. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em 10 de fev. 2016.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M; et. al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa [on-line]**, Fundação Carlos Chagas, vol. 41, n. 144, p. 752-769 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARD, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2016.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-54, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/25497/18546>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com autismo. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos/SP. **Anais...**, São Carlos: CBEE, 2014. Disponível em: <<http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284. Abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

LOUREIRO, B. Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 13-21 jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/457/179>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisas. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 31., 2006, Caxambu. **Anais...**, Anped GT-17: Filosofia da Educação, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MARTINS, M. L. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, M. L.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-32.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia de competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. 2 ed. p. 47-64

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 201-225

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 34, n. 93, p.175-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista **Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.425/2017). **Educação e sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrência e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 17, n. 49, p. 38-58, jan./abr. 2012.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. In: **Publicatio UEPG, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v.15, n.1, jun.

p. 77-87, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso em: 5 mar. 2016

NEVES, A. J. et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30 n. 02 p. 43-70, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/03.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2015.

OLIVEIRA, I. M. et al. Grupo de estudos sobre autismo: experiências em tempos de inclusão. In: LIMA-RODRIGUES, L.; RODRIGUES, D. (Org.). **Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade**. Almada-Portugal, 2013. p. 414-433.

OLIVEIRA, I. M. et al. Inclusão e autismo no ensino médio na perspectiva dos professores. In: OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios e possibilidades**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.133-153.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. P. 196-217.

OLIVEIRA, I. M. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 235-259.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, 2014.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 23 n. 01 p. 9-20, jan./mar. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2013a. p.17-57

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2013b. p.153-190

PALLARES, J. A; PAULA, I. E. El autismo 70 años después de Leo Kanner e Hans Asperger. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria**. 2012, n.32 (115) p. 567-587, 2014. Disponível em: <<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PANINI R. R.; PIEGO, D.; LAPLANE, A. L. F. Matrículas de alunos com transtorno do espectro autista no estado de São Paulo. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos/SP. **Anais...**, São Carlos: CBEE, 2014. Disponível em: <<http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**. v. 27, n. 2, p. 362-371, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PEREIRA, M. F. R. Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania / implicações históricas. HISTEDBR 20 anos: navegando na história da educação brasileira, 2006. Faculdade de Educação da Unicamp. **Anais...** Campinas: 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_071.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html)>. Acesso em: 03 set. 2017.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2016.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora-MG, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-85

SÁ, M. G. C. S.; BORGES, C. S.; PEREIRA, K. A. Os convênios e acordos firmados entre o poder público estadual e as instituições especializadas. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 67-80

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, E. C.; CHIOTE, F. A. B. Criança com autismo no ensino comum e o ato responsável do professor: do que estamos falando?. **Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha/FACEVV**. Vila Velha: Facevv, v. 5, n. 9, p. 33-47, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://facevv.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-CRIAN%C3%87A-COM-AUTISMO-NO-ENSINO-COMUM-E-O-ATO-RESPONS%C3%81VEL-DO.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos**. Eletrônica. v. 10., n. 2, p. 129-146 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879>>. Acesso em: 22 fev. de 2016.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-57

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória, ES: Adufes, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. p. 247-280.

SAVIANI, D. Debates sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectivas**. Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2013b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p185/25654>>. Acesso em: 10 nov. 2017

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.13-35

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GEORGEN, P. (Org.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011. p. 123-140

SILVA, E. C. S. **A Prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA, 2011.

SILVA, M. V. T. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2014.

SOBRINHO, R. C.; RAMOS, J. C.; ANJOS, C. F. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 31-42

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p.183-200

TRAZZI, P. S. S. **Ação mediada em aulas de Biologia**: um enfoque a partir dos conceitos de fotossíntese e respiração celular. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2015.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, C. K. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença?. **Cadernos de Pesquisas em Educação PPGE/Ufes**, Vitória v.16 n. 31 p. 45-65 jan./jun. 2010a.

VASQUES, C. K. Uma pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33., 2010, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: AnpedGT-15: Educação Especial, 2010b. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6612--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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: Reunião Científica Regional da Anped Sul, 11., 2016, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: Anped Sul, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**. Campo Grande, v.11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

VIEIRA, S. L. A educação nas Constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileiras de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749>>. Acesso em: 4 fev. de 2016

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 29. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 71, p. 21-44, 2000.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [on-line]**: Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151. Jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ZARDO, S. P. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2012.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de janeiro de 2002. Institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 9 set. 2017.

BRASIL. **A Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**.

Brasília, 2008c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 6 abr. 2017

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 out. 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução – CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução – CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 jul. 2010a.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=52](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52)>

94-notatecnica-n112010&category\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Brasília, 2010b. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver Sem Limites. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2015.

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. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Casa Civil: Subchefia**

para **Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015. Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>>. Acesso em: 7 abr. 2017

ESPÍRITO SANTO (Estado). Resolução CEE nº 1.286, de 15 de março de 2006. Fixa as normas para a educação no sistema estadual de ensino no Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial**. Vitória, 29 de maio 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Resolução CEE nº 2.141, de 22 de dezembro de 2009a. Aprova o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial**. Vitória, 4 de fev. 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Secretaria da educação. **Guia de implementação do currículo básico escola estadual**. Vitória: Sedu, 2009b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Resolução CEE nº 2.152, de 7 de janeiro de 2010. Dispões sobre a educação especial no sistema estadual de ensino no Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial**. Vitória, 26 de fev. 2010a.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Secretaria da Educação. **Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo**. Vitória: Sedu, 2010b.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Secretaria da Educação. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória: Sedu, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Resolução CEE nº 3.777, de 30 de abril de 2014. Fixa as normas para a educação no sistema estadual de ensino no estado do Espírito Santo. **Diário Oficial**. Vitória, 13 de maio 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação. **Diagnóstico da educação do estado do ES: aspectos econômicos e sociais do estado do Espírito Santo**. Vitória, 2015a. Disponível em: <<http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial**. Vitória, 25 de jun. 2015b.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008.

Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Paris, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 20: jan. 2016.

Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. UNESCO, CONSED, Dakar, 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 1: Políticas, regulamentações e orientações educacionais utilizados no estudo

Quadro 1 – Políticas, regulamentações e orientações educacionais utilizados no estudo				
Internacionais	Nacionais gerais	Nacionais ensino médio	Nacionais educação especial	Estado do Espírito Santo
Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)	Constituição Federal de 1988	Decreto nº 2.208 (1997)	Lei nº 7.853/1989	Resolução CEE nº 3.777 de 2014. Normas para a educação no sistema estadual de ensino
Declaração de Salamanca (1994)	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Resolução MEC/CNE/CEB nº 3 de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Política Nacional de Educação Especial (1994)	Regimento Comum das Escolas da Rede estadual (2010)
Relatório Jaques Delors (1996)	Plano Nacional de Educação (2001)	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000)	Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Currículo Básico Comum das Escolas da Rede estadual (2009)
Marco da Ação de Dakar (2000)	Resolução CNE/CP nº 1 de 2002. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.741/2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Resolução CEE nº 2.156 de 2010. Dispõe sobre a educação especial no sistema estadual de ensino
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	Compromisso Todos pela Educação (2007)	Resolução MEC/CNE/CEB nº 2 de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011	Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional na Rede estadual (2011)
	Plano Nacional de Educação (2014)		Resolução MEC/CNE/CEB nº 4 de 2009. Diretrizes operacionais para o AEE na educação básica	
	Resolução MEC/CNE/CEB nº 4 de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica		Nota Téc. MEC/Seesp nº 11 de 2010. Orientações para os sistemas de ensino na institucionalização do AEE em SRM.	
	Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e formação continuada de Professores da Educação Básica		Lei nº 12.764 de 2012. Política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista	
			Nota Téc. MEC/Secadi nº 24 de 2013. Orientação para os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764	

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista: gestores da educação especial da Secretaria de Estado da Educação (Sedu/ES)

**Identificação**

Formação:

Há quanto tempo atua na educação?

Em quais funções já atuou na educação?

Há quanto tempo atua na gestão da educação especial?

Quantas pessoas compõem o setor de educação especial da Sedu/ES?

**Perguntas**

1-Quais são os documentos que orientam a educação especial no estado do Espírito Santo?

2-Como é o processo de gestão da educação especial na rede estadual de ensino, tendo em vista a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

3- Como é realizada a transversalidade da educação especial no ensino médio?

4-Como se dá esse processo tendo em vista o aluno com autismo?

5-Como você concebe o processo de inclusão de alunos com autismo?

6-Como é o processo de identificação do aluno com autismo no ensino médio?

7-Quais são as demandas apresentadas pelas escolas no trabalho com o aluno com autismo no ensino médio?

8-Como é o trabalho da Sedu com as SREs em relação ao processo educativo do aluno com autismo?

9-Como é o trabalho da Sedu com as escolas que recebem esses alunos?

10-Quais são os profissionais que atuam com o aluno com autismo no ensino médio na escola regular?

11-Quais são os recursos e serviços especializados oferecidos para o aluno com autismo no ensino médio?

12-Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno com autismo?

13-Quais ações são desenvolvidas para apoiar os professores, de sala regular e educação especial, no trabalho com os alunos com autismo no ensino médio?

14-Como é a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e os professores das disciplinas do ensino médio (regulares e técnicas)?

15-Quais os desafios no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

16-Quais as potencialidades no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

17-Como é feito o acompanhamento em relação ao trabalho educativo realizado com os alunos com autismo no ensino médio?

18-Como é feito o acompanhamento do aluno com autismo no ensino médio em seu processo de aprendizagem?

19-Na sua concepção, qual o papel da escola e da formação em nível médio para o aluno com autismo?

20-Gostaria de abordar alguma questão que não foi contemplada?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas: gestor da educação especial da  
Superintendência Regionais de Ensino de Carapina

**Identificação**

Formação:

Há quanto tempo atua na educação?

Em quais funções já atuou na educação?

Há quanto tempo atua na gestão da educação especial?

Quantas pessoas compõem o setor de educação especial desta SRE?

**Perguntas**

1-Quais são os documentos que orientam a educação especial no estado do Espírito Santo?

2-Como é o processo de gestão da educação especial na rede estadual de ensino tendo em vista a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

3-Como se dá esse processo tendo em vista o aluno com autismo?

4-Como você concebe o processo de inclusão de alunos com autismo?

5-Como é o processo de identificação do aluno com autismo no ensino médio?

6-Quais são as demandas apresentadas pelas escolas no trabalho educativo com o aluno com autismo no ensino médio?

7-Como é o trabalho da SRE com as escolas que recebem esses alunos?

8-Quais são os profissionais que atuam junto ao aluno com autismo no ensino médio na escola regular?

9-Quais são os recursos e serviços especializados oferecidos para o aluno com autismo no ensino médio?

10-Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno com autismo?

11-Quais ações são desenvolvidas para apoiar os professores, de sala regular e educação especial, no trabalho com os alunos com autismo no ensino médio?

12-Como é a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e os professores das disciplinas regulares do ensino médio?

13-Quais são os desafios no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

14-Quais são as potencialidades no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

15-Como é feito o acompanhamento da SRE em relação ao trabalho educativo realizado com os alunos com autismo no ensino médio?

16-Como é feito o acompanhamento do aluno com autismo no ensino médio em seu processo de aprendizagem?

17-Em sua concepção, qual o papel da escola e da formação em nível médio para o aluno com autismo?

18-Como é feita a articulação entre o trabalho da SRE e o da Sedu/ES?

19-Gostaria de abordar alguma questão que não foi contemplada?

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista: pedagogo

### **Identificação**

Formação:

Há quanto tempo atua na educação?

Em quais funções já atuou na educação?

Há quanto tempo atua como pedagogo nesta unidade escolar?

O seu vínculo de trabalho na rede estadual é efetivo ou contrato?

### **Perguntas**

1-Quais são os documentos que orientam a educação especial no estado do Espírito Santo?

2-Como é o processo de gestão da educação especial nesta unidade de ensino tendo em vista a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

3-Como se dá esse processo tendo em vista o aluno com autismo?

4-Como você concebe o processo de inclusão de alunos com autismo?

5-Como é o processo de identificação do aluno com autismo no ensino médio?

6-Quais são as demandas apresentadas pelos professores no trabalho com o aluno com autismo no ensino médio?

7-Como é o trabalho da SRE e Sedu/ES com as escolas que recebem esses alunos?

8-Quais orientações são dadas para o trabalho educativo com o aluno com autismo?

9-Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno com autismo?

10-Quais ações são desenvolvidas para apoiar os professores, de sala regular e educação especial, no trabalho com os alunos com autismo no ensino médio?

11-Quais os desafios no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

12-Quais as potencialidades no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

13-Como é feito o acompanhamento do aluno com autismo no ensino médio em seu processo de aprendizagem?

14-Como é o processo de avaliação do aluno com autismo no ensino médio?

15-Em sua concepção, qual o papel da escola e da formação em nível médio para o aluno com autismo?

16-Quais são os profissionais que atuam com o aluno com autismo no ensino médio na escola regular?

17-Quais são os recursos e serviços especializados oferecidos para o aluno com autismo no ensino médio?

18- Como é a relação dos demais alunos com o aluno com autismo?

19-Gostaria de abordar alguma questão que não foi contemplada?

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: professor de sala regular

### **Ficha de Identificação profissional**

Qual disciplina ministra?

Qual é sua formação?

Há quanto tempo leciona?

Seu vínculo na rede estadual?

Que motivos o levaram a ser professor?

Como vê a profissão de professor hoje?

### **Perguntas**

1-Como você vê os alunos do ensino médio?

2-Quais os principais desafios você encontra na prática de pedagógica em escolas de ensino médio?

3-O que pensa sobre a inclusão?

4- Teve na formação inicial alguma disciplina que abordasse a educação especial e/ou educação inclusiva?

5-Comente sobre a experiência com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento nessa escola.

6- O que conhece sobre o autismo?

7-Como é o trabalho desenvolvido com alunos com autismo nessa escola?

8-Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno com autismo?

9-Quais ações são desenvolvidas por parte da SRE ou Sedu para orientar e/ou apoiar o trabalho dos professores junto aos alunos com autismo no ensino médio?

10-Quais são os desafios no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

11-Quais são as possibilidades no trabalho educativo com os alunos com autismo no ensino médio?

12-Como é feito o acompanhamento do aluno com autismo no ensino médio em seu processo de aprendizagem?

13-Como é o processo de avaliação do aluno com autismo no ensino médio?

14- Como é a articulação do trabalho do professor de sala regular com o professor de educação especial, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem do aluno com autismo?

15- Qual o papel da escola e da formação em nível médio para o aluno com autismo?

16- Como é a relação dos demais alunos com o aluno com autismo?

17- Comente sobre os documentos e políticas que orientam a educação especial numa perspectiva inclusiva. Conhece tais documentos e políticas?

18- Como pensa que poderia ser a educação inclusiva?

19-Gostaria de abordar alguma questão que não foi contemplada?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista: professor do Atendimento Educacional Especializado

**Ficha de Identificação profissional**

Qual é sua formação?

Há quanto tempo leciona?

Seu vínculo na rede estadual?

Há quanto tempo atua no AEE?

Há quanto tempo atua no AEE dessa escola?

Que motivos o levaram a ser professor do AEE?

Como vê a profissão de professor hoje?

**Perguntas**

1-O que pensa sobre a inclusão?

2-Como você vê os alunos público-alvo da educação especial do ensino médio?

3-Quais os principais desafios que encontradas na prática de pedagógica no AEE no ensino médio?

4-Comente sobre experiência de atuar no AEE com alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento nessa escola.

5- O que conhece sobre o autismo?

6-Como é o trabalho desenvolvido com alunos com autismo nessa escola?

7-Existe alguma orientação ou ação específica para o trabalho com o aluno com autismo no AEE?

8-Quais ações são desenvolvidas por parte da SRE ou Sedu para orientar e/ou apoiar o trabalho do AEE junto aos alunos com autismo no ensino médio?

9-Quais são os desafios no trabalho educativo do AEE para os alunos com autismo no ensino médio?

10-Quais são as possibilidades no trabalho educativo do AEE para os alunos com autismo no ensino médio?

11-Como é feito o acompanhamento do aluno com autismo no ensino médio em seu processo de aprendizagem?

12-Como é o processo de avaliação do aluno com autismo no ensino médio?

13- Como é a articulação do trabalho do professor de sala regular com o professor de educação especial, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem do aluno com autismo?

14- Qual o papel do AEE na formação em nível médio para o aluno com autismo?

15- Qual o papel da escola e da formação em nível médio para o aluno com autismo?

16- Como é a relação dos demais alunos com o aluno com autismo?

17- Comente sobre os documentos e políticas que orientam a educação especial numa perspectiva inclusiva. Conhece tais documentos e políticas?

18- Como pensa que poderia ser a educação inclusiva?

19-Gostaria de abordar alguma questão que não foi contemplada?

## APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Gestores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**”, desenvolvida por Fernanda de Araújo Binatti Chiote, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Ivone Martins de Oliveira.

O objetivo central do estudo é analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial.

O convite para participação se deve à sua atuação como gestor da educação especial (Secretaria de Estado da Educação-ES ou Superintendência Regional – Carapina). Sua participação é muito importante e se realizará por meio de entrevista e análise de documentos orientadores para educação especial. Você responderá perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, que somente será gravada com sua autorização prévia. Os dados da análise documental serão registrados em diário de campo.

Sua participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer participar ou não do estudo. Você poderá retirar a sua participação a qualquer momento, não havendo nenhuma penalidade caso desista ou não aceite participar da pesquisa.

Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua

participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados da pesquisa, gravações e transcrição da entrevista e o registro do diário de campo serão armazenados em arquivos digitais aos quais somente terão acesso a pesquisadora e sua orientadora, e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após esse tempo, serão destruídos.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir nas reflexões sobre o processo de escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, temática com poucos estudos.

Como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto emocional que alguma pergunta ou a presença da pesquisadora possa vir a causar no participante. Caso ocorra a situação de risco, a pesquisadora prestará assistência imediata ao participante.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de palestras, artigos científicos e na tese.

O presente termo foi redigido em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora, Fernanda de Araújo Binatti Chiote, por meio dos telefones – 99691-0605 e 3225-8639 – e do e-mail: fbchiote@yahoo.com.br.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações apresentadas. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor do que aqui foi mencionado, e compreendendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

---

Fernanda de Araújo Binatti Chiote (Pesquisadora)  
RG: 10148154-7 IFP-RJ  
CPF: 077511227-57

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome legível do participante:

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes (CEP/Goiabeiras)

Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória-ES CEP: 29090-075

Campus Goiabeiras, Sala 07 do Prédio administrativo do CCHN/Ufes

Telefone: 3145-9820

e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

## APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: pedagogos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**”, desenvolvida por Fernanda de Araújo Binatti Chiote, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Ivone Martins de Oliveira.

O objetivo central do estudo é analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial.

O convite para participação se deve à sua atuação como pedagogo(a) de uma escola da rede estadual de ensino que tem aluno com autismo matriculado no ensino médio. Sua participação é muito importante e se realizará por meio de entrevista e observação na pesquisa de campo, portanto consistirá em responder a perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, que somente será gravada com sua autorização prévia, bem como na observação do trabalho com registro em diário de campo.

Sua participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer participar ou não do estudo. Você poderá retirar a sua participação a qualquer momento não havendo nenhuma penalidade caso desista ou não aceite participar da pesquisa.

Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua

participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados da pesquisa, gravações e transcrição da entrevista e o registro do diário de campo serão armazenados em arquivos digitais aos quais somente terão acesso a pesquisadora e sua orientadora, e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após esse tempo, serão destruídos.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir nas reflexões sobre o processo de escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, temática com poucos estudos.

Como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto emocional que alguma pergunta ou a presença da pesquisadora possa vir a causar no participante. Caso ocorra a situação de risco, a pesquisadora prestará assistência imediata ao participante.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de palestras, artigos científicos e na tese.

O presente termo foi redigido em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora, Fernanda de Araújo Binatti Chiote, por meio dos telefones – 99691-0605 e 3225-8639 – e do e-mail: fbchiote@yahoo.com.br.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações aqui apresentadas. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor do que foi aqui mencionado e compreendendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

---

Fernanda de Araújo Binatti Chiote (Pesquisadora)  
RG: 10148154-7 IFP-RJ  
CPF: 077511227-57

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome legível do participante:

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes (CEP/Goiabeiras)

Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória-ES CEP: 29090-075

Campus Goiabeiras, Sala 07 do prédio administrativo do CCHN/Ufes

Telefone: 3145-9820

e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

## APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**”, desenvolvida por Fernanda de Araújo Binatti Chiote, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Ivone Martins de Oliveira.

O objetivo central do estudo é analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial .

O convite para participação se deve à sua atuação como professor(a) de uma escola da rede estadual de ensino que tem aluno com autismo matriculado no ensino médio. Sua participação é muito importante e se realizará por meio de grupo focal e observação na pesquisa de campo, portanto consistirá em uma reflexão coletiva com demais professores da escola que aceitarem participar da pesquisa a partir de um roteiro de perguntas disparadoras, que somente será gravada com sua autorização prévia, bem como na observação do trabalho com registro em diário de campo.

Sua participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer participar ou não do estudo. Você poderá retirar a sua participação a qualquer momento, não havendo nenhuma penalidade caso desista ou não aceite participar da pesquisa.

Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento, durante ou

posterior a pesquisa, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados da pesquisa, gravações e transcrição da entrevista e o registro do diário de campo serão armazenados em arquivos digitais aos quais somente terão acesso a pesquisadora e sua orientadora, e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após esse tempo, serão destruídos.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir nas reflexões sobre o processo de escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, temática com poucos estudos.

Como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto emocional que alguma pergunta ou a presença da pesquisadora possa vir a causar no participante. Caso ocorra a situação de risco, a pesquisadora prestará assistência imediata ao participante.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de palestras, artigos científicos e na tese.

O presente termo foi redigido em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora, Fernanda de Araújo Binatti Chiote, por meio dos telefones – 99691-0605 e 3225-8639 – e do e-mail: fbchiote@yahoo.com.br.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações aqui apresentadas. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste

documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor do que foi aqui mencionado e compreendendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

---

Fernanda de Araújo Binatti Chiote (Pesquisadora)  
RG: 10148154-7 IFP-RJ  
CPF: 077511227-57

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome legível do participante:

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes (CEP/Goiabeiras)

Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória-ES CEP: 29090-075

Campus Goiabeiras, Sala 07 do prédio administrativo do CCHN/Ufes

Telefone: 3145-9820

e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

## APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: responsáveis

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**”, desenvolvida por Fernanda de Araújo Binatti Chiote, discente do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Ivone Martins de Oliveira.

O objetivo central do estudo é analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial.

O convite para participação se deve ao fato de seu filho (a) ser aluno(a) do ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. A participação dele(dela) é muito importante e se realizará por meio da observação do cotidiano escolar na pesquisa de campo e análise de documentos escolares. Os dados serão registrados por meio de diário de campo.

A participação é **voluntária**, isto é, ela **não é obrigatória**, e você tem plena autonomia para decidir se deseja que seu(sua) filho(a) participe ou não do estudo. Você poderá retirar a participação de seu(sua) filho(a) a qualquer momento não havendo nenhuma penalidade, caso desista ou não aceite participar da pesquisa.

Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Qualquer dado que possa identificar seu(sua) filho(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação de seu(sua) filho(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados da pesquisa, gravações e transcrição da entrevista e o registro do diário de campo serão armazenados em arquivos digitais aos quais somente terão acesso a pesquisadora e sua orientadora, e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após esse tempo, serão destruídos.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir nas reflexões sobre o processo de escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, temática com poucos estudos.

Como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto emocional que a presença da pesquisadora possa vir a causar no(na) participante. Caso ocorra a situação de risco, a pesquisadora prestará assistência imediata ao participante.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de palestras, artigos científicos e na tese.

O presente termo foi redigido em duas vias, uma para o responsável do(da) participante e outra para a pesquisadora.

Em caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Fernanda de Araújo Binatti Chioate, por meio dos telefones – 99691-0605 e 3225-8639 – e do e-mail: fbchiote@yahoo.com.br.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações aqui apresentadas. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via, também assinada e datada, será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor do que foi aqui mencionado e compreendendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação de meu(minha) filho(a), estando totalmente ciente de

que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação dele(dela).

---

Fernanda de Araújo Binatti Chiote (Pesquisadora)  
RG: 10148154-7 IFP-RJ  
CPF: 077511227-57

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(pela) aluno, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos e condições de participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo com sua participação.

---

(Assinatura do responsável)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes (CEP/Goiabeiras)

Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória-ES CEP: 29090-075

Campus Goiabeiras, Sala 07 do prédio administrativo do CCHN/Ufes

Telefone: 3145-9820

e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

**ANEXOS**

ANEXO A – Autorização da Sedu-ES para realização da pesquisa nas escolas da rede estadual do Espírito Santo



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

OF/SEDU/SEEB/Nº 16

Vitória, 28 de abril de 2016.

Senhora Fernanda de Araújo Binatti Chiote

A Secretaria de Estado da Educação/SEDU autoriza a execução de sua pesquisa de doutorado "A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas públicas no Estado do Espírito Santo".

Considerando, perante o parecer da Gerência Juventude e Diversidade, que:

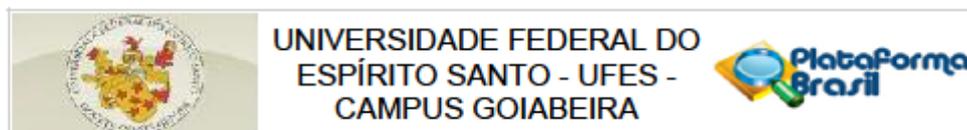
Diante do exposto somos favoráveis à realização da pesquisa e sugerimos a parceria entre esta SEDU e a referida pesquisadora no atendimento da solicitação inicial. Para isso, solicitamos encaminhar à pesquisadora ofício formalizando o termo de autorização para pesquisa. A fim de resguardar os direitos do sujeito da pesquisa, deve este ofício também informar que a condição para que a pesquisadora iniciar sua pesquisa é a apresentação e assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assegurando, assim, a privacidade das pessoas citadas e dos documentos institucionais, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

Atenciosamente,

MARIA JOSÉ ANGELI DE PAULA  
Subsecretaria de Educação Básica e Profissional

À Senhora,  
FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE  
Matrícula PPGE-UFES 2014-140193

## ANEXO B – Parecer consubstanciado CEP-UFES



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**Pesquisador:** Fernanda da Araújo Binatti Chiote

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55012116.3.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.629.363

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa tem por objetivo analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio no estado do Espírito Santo tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial a partir de 2001. O estudo se realizará por meio de uma pesquisa qualitativa, na rede estadual de ensino do Espírito Santo, tendo como participantes: os gestores da educação especial - da SEDU/ES e das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de Carapina, Cariacica e Vila Velha; os professores de sala regular, os professores educação especial e pedagogos das escolas sob a jurisdição da SRE Carapina que tem alunos com autismo matriculados no ensino médio e os alunos com autismo. Para a coleta de dados serão realizados: análise documental; entrevistas semiestruturadas com os gestores de educação especial (SEDU/ES e SREs) e pedagogos das escolas; grupos focais com os professores de sala regular e professores de educação especial; observação do cotidiano das escolas; dados de matrículas da SEDU-ES e Microdados do censo escolar do INEP. Os dados coletados serão analisados a partir dos referenciais teóricos e metodológicos do estudo, ou seja, tendo como base os pressupostos da abordagem histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio no estado do Espírito Santo

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.090-075  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.629.383

tem se constituído diante da implementação das políticas de educação especial a partir de 2001.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora afirma que, como risco da pesquisa, pode ser considerado o desconforto emocional que alguma pergunta ou a presença da pesquisadora possa vir a causar no participante. Afirma ainda que, caso ocorra tal situação de risco, prestará assistência imediata ao participante. Como benefícios, a pesquisadora afirma ainda que a pesquisa poderá contribuir nas reflexões sobre o processo de escolarização do aluno com autismo no ensino médio na escola regular, contribuindo para a prática educativa para com o aluno com autismo no ensino médio.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância científica e social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A Folha de Rosto atende ao preconizado pela Resolução nº 466/2012. O Termo de Consentimento foi apresentado em suas diferentes versões, de acordo com os perfis dos participantes da pesquisa: professor, gestor, responsável ou pedagogo, e em todas as versões, atende ao especificado na Resolução nº 466/2012. O Termo de Assentimento também foi apresentado e atende aos requisitos necessários.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_710911.pdf	09/06/2016 08:36:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_resp_REV.docx	09/06/2016 08:35:57	Fernanda da Araújo Binatti Chiote	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_prof_REV.docx	09/06/2016 08:35:45	Fernanda da Araújo Binatti Chiote	Aceito

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.090-075  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.629.363

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_ped_REV.docx	09/06/2016 08:35:32	Fernanda da Araújo Binatti Chiotte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_gestoresEE_REV.docx	09/06/2016 08:35:20	Fernanda da Araújo Binatti Chiotte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_menores_participantes_REV.docx	09/06/2016 08:35:01	Fernanda da Araújo Binatti Chiotte	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Fernanda_Chiotte_REV.docx	10/05/2016 10:01:07	Fernanda da Araújo Binatti Chiotte	Aceito
Outros	Autorizacao_Pesquisa_Sedu.pdf	06/05/2016 10:02:25	Fernanda da Araújo Binatti Chiotte	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fernanda_Chiotte.pdf	06/05/2016 09:48:58	Fernanda da Araújo Binatti Chiotte	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 08 de Julho de 2016

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.090-075  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27) 3145-9620 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com