



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

TALITA BRASILEIRO VAZ PENATIERI

**CRESCI, E AGORA?
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COM AUTISMO MATRICULADOS NA
EJA**

VITÓRIA

2021



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TALITA BRASILEIRO VAZ PENATIERI

**CRESCI, E AGORA?
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COM AUTISMO MATRICULADOS NA
EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P397c Penatieri, Talita Brasileiro Vaz, 1984-
Cresci, e agora? Jovens, adultos e idosos com autismo matriculados na EJA / Talita Brasileiro Vaz Penatieri. - 2021. 154 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação especial. 3. Educação - Finalidades e objetivos. 4. Autismo. I. Jesus, Denise Meyrelles de. 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

TALITA BRASILEIRO VAZ PENATIERI

Cresci, e agora? Jovens, adultos e idosos com autismo matriculados na EJA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fabiana Alvarenga Rangel
Instituto Benjamin Constant

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

AGRADECIMENTOS

Neste percurso do mestrado de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para que esse caminho fosse trilhado.

Agradeço primeiramente a meus pais, Selma e Artur, pelo incentivo, apoio constante e amor incondicional. Obrigada por acreditarem em mim e me ensinarem tanto. Devo tudo, tudo mesmo a vocês. A minha avó, Wanda, pelo apoio, carinho e por ser esse exemplo de mulher que, no auge dos seus 90 anos, continua com a mesma garra e força de sempre. A minhas irmãs, Taiana e Tamara, por suas preocupações, carinho, incentivo e apoio afetivo nos momentos mais importantes. A Gustavo, meu marido, agradeço pelo amor, companheirismo, incentivo, apoio e todo o esforço feito para me ajudar nas horas mais decisivas.

Aos amigos Adriano Batista, Fernando Campos e Patrícia Sotello, pela preciosa amizade, parceria e ajuda; por estarem comigo neste período tão importante e nunca soltarem a minha mão.

À Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira, por toda paciência, empenho e dedicação durante o período em que me orientou neste trabalho e por me oportunizar tantas experiências; nunca conseguirei de fato agradecer por todo seu apoio e por me ensinar, com suas ações, a verdadeira essência de um professor.

À Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, que gentil e generosamente me acolheu em meus últimos meses de produção deste estudo.

Às Prof.^{as} Edna Castro de Oliveira, Fabiana Alvarenga Rangel e Sonia Lopes Victor, agradeço pelo tempo dedicado e pelas contribuições valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV), por ter autorizado a realização desta pesquisa.

À Turma 33, pela parceria nessa caminhada e pelo apoio mútuo em todo o percurso.

Por fim, à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), instituição que me acolheu e me proporcionou tanto crescimento durante o mestrado.

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
Genève, Março 1971.

In: Freire, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades de uma educação emancipadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que diz respeito aos estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos dessa modalidade, no município de Vitória/ES. Apoia-se na teoria sociolibertadora de Paulo Freire, enfocando especialmente os conceitos de conscientização e emancipação no processo de transformação social. Seguindo uma abordagem metodológica qualitativa, realizou-se um estudo descritivo e analítico de documentos, registros eletrônicos e entrevistas de professores de estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos da EJA, no município de Vitória/ES. Assim, discute aspectos históricos e políticos da EJA e da Educação Especial no município; discorre sobre os dados da Educação Especial de jovens e adultos presentes no Sistema de Gestão Escolar, bem como sobre o trabalho do professor especializado. A análise aponta avanços nos esforços de organização de uma educação emancipadora na EJA e para atender às necessidades educativas de estudantes com diagnóstico de autismo. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa educação emancipadora se efetive.

Palavras-chave: EJA; Educação Especial; Educação Emancipadora; Estudantes com Autismo.

ABSTRACT

This study aims to analyze the possibilities of an emancipatory education in Youth and Adult Education (EJA), especially with regard to students with autism enrolled in the 1st and 2nd segment of this modality, in the city of Vitória/ES. It is supported by Paulo Freire's socio-liberating theory, focusing especially on the concepts of awareness and emancipation in the process of social transformation. Following a qualitative methodological approach, it carried out a descriptive and analytical study of documents, electronic records and interviews with teachers of students with autism enrolled in the 1st and 2nd segments of EJA, in the city of Vitória/ES. Thus, it discusses historical and political aspects of EJA and Special Education in the municipality; discusses the data on Special Education for young people and adults present in the School Management System, as well as the work of the specialized teacher. The analysis points to advances in efforts to organize an emancipatory education in EJA and to meet the educational needs of students diagnosed with autism. However, there is still a long way to go for this emancipatory education to take effect.

Key words: EJA; Special Education; Emancipatory Education; Students with Autism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais leis em relação à Educação Especial

Quadro 2 – Políticas públicas de educação brasileira direcionadas ao aluno da Educação Especial no período de 1995 a 2014

Quadro 3 – Algumas legislações voltadas ao cotidiano das pessoas com deficiência

Quadro 4 – Quantidade de teses e dissertações encontradas por meio dos descritores selecionados

Quadro 5 – Trabalhos selecionados na base de dados da CAPES

Quadro 6 – Estudantes com diagnóstico de autismo matriculados na EJA no ano de 2020

Quadro 7 – Documentos encontrados em relação ao município de Vitória/ES

Quadro 8 – Matrículas na EJA nos anos de 2015 e 2019

Quadro 9 – Matrículas da Educação Especial na EJA nos anos de 2015 e 2019

Quadro 10 – Matrículas de estudantes da Educação Especial na EJA no município de Vitória/ES, nos últimos 5 anos

Quadro 11 – Estudantes da Educação Especial matriculados no 1º e no 2º segmentos da EJA no município de Vitória/ES no ano de 2020

Quadro 12 – Estudantes com autismo matriculados na EJA em 2019 no Espírito Santo

Quadro 13 – Movimentos de matrícula dos estudantes no ensino regular e na EJA

Quadro 14 – Quantitativo de professores da Educação Especial que atuavam na EJA no ano de 2020

Quadro 15 – Registros nos planos de trabalho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histórico do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

Figura 2 – Conceito de conscientização por Paulo Freire

Figura 3 – Estrutura dos segmentos

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AMAES** – Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAP UERJ** – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
- CCP** – Centro de Cultura Popular
- CEAA** – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
- CID** – Classificação Internacional de Doenças
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNEA** – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- COMEV** – Conselho Municipal de Educação de Vitória
- DSM** – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ES** – Espírito Santo
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IFES** – Instituto Federal do Espírito Santo
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES** – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- LAEFA** – Laboratório de Educação Física Adaptada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** – Movimento de Cultura Popular
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial
- PESTALOZZI** – Sociedade Pestalozzi

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

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

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES

PROEJA – Pós-graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SGE – Sistema de Gestão Escolar

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ALUNO COM AUTISMO	20
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	20
1.2 O DIAGNÓSTICO DE AUTISMO E A LEGISLAÇÃO VOLTADA PARA PESSOAS COM ESSA SÍNDROME.....	33
1.3 O CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SOBRE O AUTISMO NA FASE ADULTA.....	42
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
2.1 CONSCIENTIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	55
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA FREIRIANA E OS ESTUDANTES COM AUTISMO NA EJA.....	64
3 CAMINHO METODOLÓGICO	70
4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM AUTISMO NA EJA: POSSIBILIDADES DE UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA	77
4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES.....	78
4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	84
4.2.1 Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA...	84
4.2.2 A organização da Educação Especial no município de Vitória/ES e a EJA	97
4.3 O SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR (SGE) E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	102
4.4 O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ESTUDANTE COM AUTISMO.....	109
4.4.1 Possibilidades de interação e planejamento entre o professor regente e o professor de Educação Especial	112
4.4.2 O atendimento às necessidades específicas de estudantes com autismo na EJA	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE	142

APÊNDICE A – Quadro 1: Principais leis em relação à Educação Especial.....	143
APÊNDICE B – Quadro 2: Políticas públicas de educação brasileira direcionadas ao aluno da Educação Especial no período de 1995 a 2014.....	147
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professor(a) especializado(a) em Educação Especial.....	148
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os professores da Educação Especial.....	149
ANEXO.....	150
ANEXO A – Solicitação de autorização para pesquisa e utilização de dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE).....	151
ANEXO B – Autorização da SEME para a realização da pesquisa e a utilização de dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE).....	152

INTRODUÇÃO

As questões de investigação desta pesquisa estão relacionadas com minhas experiências de formação e atuação profissional na educação, mais especificamente na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Era uma menina que desde pequena amava mais as letras do que os números e ficava encantada com as histórias desse vasto universo criativo e imaginário. Aprendi muito cedo que, por meio das palavras, podemos modificar o mundo, pois elas funcionam como o agente da transformação e também têm o poder de desenhar tudo: as emoções, as cores, os sabores, o irreal e o concreto. Com elas criamos e recriamos o mundo.

Minha formação acadêmica começou em 2002, quando iniciei o curso de Letras – Português/Inglês, realizado na Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro. O interesse pelos temas abordados nas diferentes disciplinas do curso levou-me a participar de vários debates e discussões acerca da profissão docente. O curso de graduação foi significativo na minha formação, pois o papel desempenhado pelos professores foi fundamental no meu envolvimento com as questões relacionadas à educação, oferecendo-me subsídios para a ampliação dos conhecimentos em diferentes campos, como literatura, linguística, fonética, educação especial e EJA, entre outros.

Recém-formada, deparei com o primeiro desafio: lecionar Língua Inglesa para diferentes segmentos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além disso, devia ministrar aulas na modalidade EJA. Apesar de tantos desafios, propostos ao mesmo tempo, o que mais me inquietava era o fato de ter apenas 20 anos e trabalhar com uma turma em que quase 80% dos estudantes eram mais velhos do que eu e já carregavam uma vasta leitura de mundo, vivências e saberes acumulados durante toda uma vida.

Essa é a pluralidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos e, como declara Arroyo (2005, p. 31): “Diversidade dos educandos: adolescentes, jovens e adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas [...]”. O autor ressalta ainda que “[...] os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele” (ARROYO, 2005, p. 42).

Logo, o conhecimento da história de vida dos educandos, da diversidade de contextos e, ao mesmo tempo, da similaridade dos problemas e entraves é essencial aos docentes. Dessa forma, o ensino deve ser realizado por meio de uma prática sensível, aberta ao diálogo constante entre professor/aluno, respeitando esses sujeitos. Para Arroyo:

Devemos pensar nesses jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos. A compreensão da história dos direitos deverá ser um dos saberes centrais nas políticas e currículos de formação de educadores(as) da EJA. Formar essa sensibilidade para esses sujeitos populares e para a trama de direitos negados onde se enreda seu direito à educação (ARROYO, 2006, p. 30).

A partir dessas constatações, comecei então a ampliar meu repertório com leituras direcionadas ao fazer pedagógico e sobre a Educação de Jovens e Adultos. Foi quando deparei – e no mesmo instante fiquei encantada – com a proposta educativa de Paulo Freire. Seu jeito único de escrever atingiu-me de tal forma que aprofundou minha reflexão sobre a postura ativa do aluno e a necessidade de este aprender a ler o mundo para poder transformá-lo.

Ainda sobre o seu jeito singular de escrever, podemos destacar Gadotti (1996, p. 58), ao citar a própria fala de Freire em relação a seu processo de escrita: “[...] não é apenas o de grafar as suas ideias concebidas, mas o de produzir textos bonitos que exponham com exatidão o seu raciocínio filosófico-político de educador do mundo”.

Revela ainda que Freire acumula as ideias a partir de diferentes experiências desenvolvidas “[...] e depois quando as têm lógica, epistemológicas e politicamente filtradas, organizadas e sistematizadas, [...] ele escreve seu texto, cercando o tema, aprofundando-o até esgotá-lo [...]” (GADOTTI, 1996, p. 58-59).

Freire (1987) nos ensina, até hoje, que devemos contribuir para a libertação dos sujeitos oprimidos pela sociedade e que o ser humano tem de se transformar em um sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e por sua afirmação, enfrentando assim uma classe dominadora que, pela violência, opressão, exploração e injustiça, tenta se perpetuar.

Esse contexto era exatamente a realidade encontrada em minhas turmas. Foi nessa época que iniciei alguns cursos de aperfeiçoamento voltados para a

modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Lembro-me do curso oferecido pela escola CAP UERJ (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira) que abordava justamente essa temática, fazendo com que eu me interessasse ainda mais por essa modalidade e a proposta freiriana.

Trabalhei por oito anos em escolas particulares, no Rio de Janeiro, no período diurno, no ensino regular; e, no noturno, na EJA. À época, realizei um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Orientação Educacional ofertado pela Universidade Gama Filho. Essa especialização me fez refletir ainda mais sobre o trato humanizado com as pessoas e o respeito à diversidade, atuando diretamente na educação, no trabalho e na orientação profissional de maneira crítica.

Nessa mesma época o que me marcou bastante foi lecionar para um menino de uma turma que diariamente o excluía. Os demais colegas o achavam “esquisito”. Sendo o mais velho da classe, não conseguia manter as interações sociais, tinha dificuldade para sustentar o contato visual, entender as piadas, além de ter uma inteligência considerada por muitos “acima do normal”. A turma não entendia seus comportamentos repetitivos em relação à rotina. Esse estudante apresentava estereótipos e dificuldades de usar a imaginação para lidar com jogos simbólicos, sempre se sentava no mesmo lugar da sala de aula, entre outras singularidades. Era um desafio diário trabalhar a inclusão desse estudante, visto que seus colegas de classe apresentavam certa resistência, tanto no acolhimento quanto em inseri-lo em qualquer tipo de tarefa.

Após esse período em que lecionei na cidade do Rio de Janeiro, mudei-me para o Espírito Santo. Desde então, sou professora efetiva em um município localizado na região metropolitana de Vitória/ES. Também trabalhei durante oito anos em outra instituição de ensino da rede particular. Logo que cheguei ao Espírito Santo, também comecei a atuar na EJA. Foi nessa época que produzi algumas apostilas de Língua Inglesa voltadas para essa modalidade, pois percebia, no mercado editorial, a existência de muitos materiais infantilizados que não atendiam às demandas desses sujeitos.

A partir dessas constatações, ingressei no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal do Espírito Santo, concluído em 2016. Essa especialização foi de extrema importância, pois me fez repensar minha prática docente e me indagar sobre como poderia elaborar

estratégias no estabelecimento de formas mais criativas de atividades de ensino-aprendizagem considerando as peculiaridades desses sujeitos. Além disso, essa especialização mostrou-me a necessidade de avançarmos mais na valorização dos saberes populares e, sobretudo, do tempo e experiências que esses estudantes carregam. Só assim serão firmadas propostas consistentes, “[...] propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares. Propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (ARROYO, 2005, p. 29).

Durante todo esse percurso profissional, não me esqueci daquele menino que os colegas de turma consideravam “estranho”. Fiquei muito curiosa em como se deu seu percurso escolar e profissional. Ao pesquisar nas redes sociais, encontrei uma de suas irmãs e, em seu relato, ela me informou que a tal “estranheza” dele, considerada por muitos, tinha a ver com seu diagnóstico de autismo, que fora realizado tardiamente, fazendo com que, naquela época, sem maiores questionamentos, ele fosse encaminhado diretamente para a EJA. Esse estudante apenas finalizou o ensino médio e não ingressou no ensino superior, tampouco foi inserido no mercado de trabalho. A partir dessa inquietação, procurei aprofundar meus estudos sobre o autismo.

Em 2019, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). O projeto de seleção tinha como temática a inclusão de jovens e adultos com autismo na EJA e buscava investigar as dificuldades encontradas pelos sujeitos dessa modalidade.

No caminho do mestrado e da presente dissertação, participei de atividades de duas pesquisas. A primeira, “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: Interação, mediação pedagógica e linguagem”, coordenado pelos professores Ivone Martins de Oliveira e José Francisco Chicon, teve como objetivo compreender o brincar da criança com autismo em contexto inclusivo e suas implicações para o aprendizado e desenvolvimento infantil. O desenvolvimento desse projeto ocorreu conjuntamente ao projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando”, coordenado pelo professor José Francisco Chicon, realizado no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (LAEFA/CEFD/UFES). Nesse projeto pude participar de ações referentes ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de atividades realizadas com as crianças com autismo; ao preenchimento de relatórios de

acompanhamento do desenvolvimento dessas crianças; e à participação na produção de um artigo sobre o trabalho realizado com uma criança com autismo. A experiência vivenciada na brinquedoteca levou-me a refletir sobre a importância do brincar e da brinquedoteca como espaço lúdico de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, especialmente daquelas que têm diagnóstico de autismo.¹

A segunda pesquisa foi “A produção científica sobre a linguagem de pessoas com diagnóstico de autismo”, coordenada por pela professora Ivone Martins de Oliveira, que tem como objetivo geral analisar a produção científica sobre a linguagem de pessoas com autismo, publicada por meio de artigos científicos, teses e dissertações, no período de 2009 a 2019.

Entre inúmeros estudos realizados durante esse percurso do mestrado, constatei que, em relação ao período da infância, existe uma vasta literatura sobre o tema, na qual os quadros de autismo são bastante debatidos, tanto na mídia como entre profissionais da área, o que não se pode dizer em relação aos adultos com autismo, dos quais pouco se fala, principalmente desse adulto autista que foi excluído da escolarização na idade própria e frequenta a EJA.

Segundo Fombonne (2012), adultos com autismo têm recebido pouca atenção na literatura e suas necessidades específicas têm sido negligenciadas pelos prestadores de serviço em saúde. O autor considera que, para enfrentar os desafios, faz-se importante que serviços de saúde mental infantil e adulta colaborem com os cuidados de formação e transição para a fase adulta, bem como no impacto familiar de ter uma pessoa adulta com autismo em casa e as mudanças que ocorrem com a morte dos pais.

Fombonne (2012) ainda destaca que existem poucos estudos sobre a condição das pessoas com autismo ao chegar à idade adulta. Muitos desses sujeitos continuam a viver com seus pais ou em instituições, a maioria é muito dependente, pouquíssimos apresentam relações sociais, concluem o ensino regular ou até mesmo possuem independência no dia a dia.

¹ OLIVEIRA, I. M. O.; PENATIERI, T. B. V.; CHICON, J. F.; ARAUJO, F. Z. Intervenção educativa na brincadeira da criança com autismo. *In*: CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **O brincar da criança com autismo**: possibilidades para o desenvolvimento infantil. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2021.

Oliveira *et al.* (2016) sinalizam que

Na atualidade, ainda há poucos estudos que enfocam a educação escolar de jovens com autismo. Possivelmente, um aspecto que contribui para isso diz respeito ao fato de que, até 2001, a educação escolar desses sujeitos estava restrita às escolas especiais, o que não permitia uma visibilidade maior de suas peculiaridades de desenvolvimento e necessidades educativas especiais (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 65).

A educação tem o compromisso de formar, transformar e preparar o ser humano para viver em sociedade, e o trabalho do professor é fundamental para a construção de uma escola que atua em uma perspectiva inclusiva. Entendemos que este trabalho ganha contornos mais específicos quando se trata da prática educativa com os alunos da EJA, especialmente os que têm autismo.

O processo de inclusão desses alunos tem sido um grande desafio para mim e para os demais professores. Oliveira *et al.* (2016, p. 81) destacam que “[...] cada sujeito com autismo é único e as ações educativas implementadas devem levar em conta suas singularidades”. Assim, surge a necessidade de se pensar em estratégias diferenciadas para esse discente e desenvolver práticas de ensino mais específicas utilizando recursos e ferramentas que possam auxiliar no processo ensino-aprendizagem, promovendo a igualdade e evidenciando suas possibilidades.

Santos e Oliveira (2013, p. 57) também nos apresentam que “O reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, a compreensão de que ele não tem um ‘destino’ traçado a partir do que lhe falta e a aposta no seu desenvolvimento potencial são elementos essenciais em seu processo de escolarização”.

Nesse contexto, tendo em vista as considerações de Paulo Freire acerca da necessidade de construção de um projeto de educação emancipadora que contribua para a humanização das pessoas e a transformação social, este estudo se questiona sobre as possibilidades de desenvolvimento desse projeto na modalidade EJA, especialmente no que se refere aos estudantes com autismo.

Levando-se em conta esse conjunto de fatores, a pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de uma educação emancipadora na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos dessa modalidade, no município de Vitória/ES.

Diante desse objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados:

- Descrever o modo de organização da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória/ES.
- Identificar as informações dos estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos presentes no Sistema de Gestão Escolar de Vitória (SGE), no ano de 2020.
- Analisar aspectos do processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes, por meio de registros do SGE e de relatos de professores de Educação Especial.

Dessa maneira, o presente estudo apresenta em seu primeiro capítulo o histórico das políticas de educação especial, analisando documentos dessa modalidade de ensino, em nível nacional e internacional. Discorre sobre um breve histórico de construção do diagnóstico de autismo e os principais documentos oficiais produzidos nos últimos anos para pessoas com autismo. Finalmente aborda as contribuições de estudos realizados nos últimos cinco anos sobre a temática do autismo e a fase adulta.

O segundo capítulo traz as contribuições da perspectiva freiriana para a prática educativa na modalidade EJA, focalizando especialmente os conceitos de conscientização e de emancipação no processo de transformação social. Aborda também as contribuições das ideias de Paulo Freire para a construção de uma educação especial inclusiva e emancipadora.

O percurso metodológico é descrito no terceiro capítulo. A pesquisa seguiu um viés qualitativo, por meio de um estudo descritivo e analítico de ações implementadas de forma a permitir a permanência e a aprendizagem dos alunos com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos da EJA, no município de Vitória, no período de 2011 a 2020. Dessa forma, são descritos os procedimentos adotados na coleta do material para análise – análise de documentos e entrevistas com professores de Educação Especial –, o contexto de investigação e os estudantes com autismo matriculados na EJA no município de Vitória em 2020.

O quarto capítulo trata da análise dos dados construídos. Inicia-se com uma discussão sobre a implementação da modalidade EJA no município de Vitória; segue abordando a educação especial na EJA e enfoca especialmente os

estudantes com autismo. Em seguida, discorre sobre os processos de ensino e de aprendizagem a partir de relatórios contidos no SGE/Vitória e de entrevistas realizadas com professores de educação especial.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ALUNO COM AUTISMO

O presente capítulo abordará o processo de garantia de direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial, especialmente dos sujeitos com autismo. Para tanto, tomou-se como fonte de análise a legislação sobre a Educação Especial a partir do século XIX até os dias atuais e alguns estudos realizados por pesquisadores da área. Além disso, discorreremos sobre o autismo, enfocando leis que contemplam essa síndrome e o cenário das pesquisas em educação sobre o autismo na fase adulta.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A oferta da educação para pessoas com deficiência mudou bastante com o passar dos anos. No Brasil, após um longo período de exclusão e abandono a esse tema, finalmente ganhou foco no século XIX, período histórico do segundo reinado, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES), em 1857. O perfil dessas instituições era muito voltado às deficiências visual e auditiva, continuando a excluir as limitações físicas e principalmente as intelectuais. Tal cenário começou a mudar apenas a partir de meados do século XX, quando teve início a articulação de uma política de Educação Especial. É nessa época que surgem instituições como a Sociedade Pestalozzi, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

Kassar e Rebelo (2018) destacam que essas instituições surgiram e se fortaleceram no decorrer do século XX e até o início do século XXI, sendo as grandes protagonistas da Educação Especial no Brasil, e mantiveram a maior concentração das matrículas de alunos com deficiência.

Kassar (2011, p. 67) aponta que “Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços”.

A Sociedade Pestalozzi e as APAEs foram responsáveis por oferecer o atendimento aos alunos mais comprometidos, e as classes especiais públicas atendiam a população menos comprometida. Discorrendo sobre essas instituições, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) destacam seu caráter privado-assistencial, na Educação Especial:

A privação dessa população à escolaridade já era conhecida, pois se sabia que muitas instituições especializadas, especialmente as direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, são revestidas de concepções assistencialistas e não garantem escolarização adequada (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Embora se apresentem como instituições de Educação Especial, muitas estão mais voltadas aos cuidados de reabilitação. A atuação desses espaços marcou consideravelmente o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência.

Porém, na década de 1980, a Educação Especial começa a ganhar o caráter de inclusão. Foi uma década muito abundante em debates de temas políticos e sociais. Uma conquista significativa foi a incorporação do direito à educação das pessoas com deficiência na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, além do direito de igualdade das oportunidades que devia ser garantido pelo Estado.

Em relação ao direito de igualdade das oportunidades, Dubet (2001) trabalha a ideia da igualdade justa a partir das desigualdades multiplicadas:

Na prática, essa interpretação da modernidade significa que as desigualdades justas, naturais, resultam do achievement, da aquisição de estatutos e não mais da herança e das estruturas sociais não igualitárias em seu princípio. Significa, também, que há uma tendência de os indivíduos se considerarem fundamentalmente iguais, podendo legitimamente reivindicar a igualdade de oportunidades e de direitos, reivindicações estas capazes de reduzir as desigualdades reais (DUBET, 2001, p. 6).

A ideia de que condições iguais produziriam igualdade desconsidera que esse ideário gera efeitos desiguais. Para o autor, a grande questão nunca foi a igualdade, pois mesmo as oportunidades idênticas para todos resultariam em desigualdades: tratar igual quem é diferente ou quem teve vivências diferentes só aumenta a desigualdade. A questão a ser enfocada é a equidade, porque a igualdade de oportunidades é uma inverdade, que recai em tratamentos melhores aos já privilegiados.

Dubet (2001, p. 9) mostra que “A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis”.

É nesse contexto que as dificuldades apresentadas na escola são aqui entendidas como desigualdades sociais.

Já em relação à experiência das desigualdades escolares, Dubet (2001) enfatiza:

Desde o nascimento, os indivíduos não eram considerados iguais perante a educação, os insucessos escolares podiam ser facilmente explicados por causas sociais, pela injustiça do sistema e, às vezes, pelas injustiças “naturais”, sendo as crianças do povo consideradas menos “dotadas” e menos “ambiciosas” que as da burguesia (DUBET, 2001, p. 15).

Nessa perspectiva, reafirma-se a não existência de um sistema educacional absolutamente neutro, ou que consiga proteger-se completamente das desigualdades sociais.

Nos artigos 208 e 227 da Constituição de 1988, podemos destacar o atendimento à pessoa com deficiência, inclusive em seu acesso para o trabalho tão importante na EJA:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

Art. 227 § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...] II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A Constituição brasileira define que a educação deve ser para todos, sem distinção de qualquer tipo de especificidade. Ao tratar de inclusão escolar, há o destaque que cada estudante deve ser respeitado em seu tempo de aprendizagem e tem direito à participação plena no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, o grande salto na qualidade das ações em favor das pessoas com deficiência se deu a partir da década de 1990. Em março de 1990 ocorreu, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, acompanhada do Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Os itens 4 e 5 do artigo 3º, cujo princípio era “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, estabeleceram o seguinte:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. 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 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 6-7).

Se essa Declaração contribuiu de forma a colocar em pauta a situação da quantidade expressiva de pessoas expropriadas de seus direitos básicos no mundo, por outro lado, podem ser feitas críticas no que se refere a algumas forças políticas, comprometidas com um projeto neoliberal de educação, que participaram da elaboração desse documento e de suas motivações, conforme ressaltam Padilha e Oliveira (2013) – um projeto que expressa uma desresponsabilização do Estado com a educação escolar, conforme se pode observar no item 11 da Declaração:

Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 181).

A Declaração passa a ter a força global, ou seja, constitui-se em ideia a força que passou a alimentar os movimentos de pessoas com deficiência a pressionarem os governos para a implantação das medidas propostas.

Fica explícito no item 5 dessa Declaração – As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial – definições que deram forma a ideais de inclusão escolar de pessoas com deficiência no âmbito nacional, as quais viriam a se concretizar no Brasil seis anos depois, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, defendendo a igualdade de acesso dessas pessoas à escola regular.

Em 1994 aconteceu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, que permitiu um passo a mais nas conquistas pela educação para todos. Nessa conferência foram formulados importantes documentos, entre eles, a Declaração de Salamanca. O documento colocou a educação inclusiva como compromisso mundial. Segundo a Declaração:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem se beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

Fazendo uma análise crítica dessa declaração, Kassir (2011) ressalta que um dos aspectos que motivou essa forma de entender a inclusão tem a ver com questões econômicas:

Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros (KASSAR, 2011, p. 71).

Essa preocupação com a questão econômica e de financiamento da educação de pessoas com deficiência, que continua perpassando essa Declaração, terá impactos nas propostas educativas para esses sujeitos elaboradas e implementadas a partir de então. A inclusão escolar dessas pessoas implica a ampliação das redes de ensino, as adequações arquitetônicas nas escolas, a contratação e a formação de profissionais da educação, além de recursos materiais específicos, o que seguramente demanda novos financiamentos para a educação.

Como considerar que a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular pode implicar diminuição de recursos financeiros para o Estado?

No texto da Declaração, outro aspecto merece destaque: a diferença é apontada como algo maior que a deficiência, abrangendo também as diferenças sociais e culturais, entre outras, e deixa nítido que todos, independentemente de quem sejam, devem ser incluídos nas escolas, não só as pessoas com deficiência:

3. [...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

No que diz respeito a esse tema, se, por um lado, a Declaração traz uma contribuição importante de forma a ampliar o olhar para uma grande parcela da sociedade excluída da escola; por outro lado, apresenta uma questão a ser considerada, que diz respeito ao financiamento para a educação inclusiva, nos termos expostos no documento. Sem dúvida, há necessidade de se desenvolverem ações que efetivamente permitam o acesso e a permanência na escola de todas essas crianças e jovens, bem como a apropriação efetiva dos conteúdos escolares.

Para que a inserção na vida adulta de jovens com deficiência seja realmente funcional, profissionais das áreas da saúde e da educação defendem que o processo de transição tenha início ainda na escola. Quanto à preparação para as vidas adulta e educacional, a Declaração ressalta que:

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 34).

55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 35).

No que concerne à “preparação para a vida adulta” a 53ª recomendação refere que compete à escola oferecer esforços com os diferentes parceiros sociais e a comunidade, no sentido de assegurar uma adequada transição para a vida pós-escolar, de modo a promover a capacitação de competências para a sua inserção social, familiar e profissional.

Dessa forma, a educação escolar de pessoas com deficiência na EJA ganhou espaço com a Declaração de Salamanca (1994), que pontua princípios, políticas e práticas para a educação especial, visando a garantir a continuidade dos estudos para essas pessoas.

Como já foi comentado, Kassar (2011); Kassar, Rebelo e Oliveira (2019); e Padilha e Oliveira (2013) indicam que a oferta de um ensino de qualidade social para essas pessoas ainda é um grande desafio no Brasil.

Por outro lado, pode-se problematizar algumas recomendações que se destacam na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e na Declaração de Salamanca, no que diz respeito à EJA, o que nos leva a questionar também a noção de princípios inclusivos que as perpassam. Essas recomendações dizem respeito ao estabelecimento de condições educacionais para o preparo dos indivíduos para a inserção ou a inclusão e a participação em uma sociedade economicamente ativa e competitiva. É possível observar que, embora a Declaração defenda princípios “inclusivos”, não se questiona a perspectiva mercantil que perpassa a defesa da preparação de adultos com deficiência para atuarem em um mercado de trabalho competitivo e também excludente.

Os documentos analisados também enfatizam a necessidade de a educação ser ministrada em espaços de ensino comuns a todos, rompendo com atitudes e práticas discriminatórias e excludentes. A escola deve objetivar a consolidação da autonomia, propiciando a formação e o preparo para que esses sujeitos tenham acesso a conhecimentos essenciais que lhes permitam inserir-se na vida social em condições de igualdade com os demais membros da comunidade.

Nota-se, nesses documentos, a proposição de ações considerando um contexto social harmônico e isento de contradições. Nele, a educação é apontada como a única condição para eliminar as desigualdades sociais e a exclusão. Há uma nítida evidência de que os problemas sociais e suas possíveis soluções são tratados apenas pela perspectiva educacional e, mais restritamente, no âmbito da própria escola. Nessa perspectiva, a escola parece ser apresentada como meio de ascensão social, como espaço para a resolução das contradições presentes nas relações sociais da sociedade capitalista.

Essa visão confronta as ideias de Paulo Freire (1996). Situando a escola em um contexto social e político mais amplo e, com isso, as relações de poder que se estabelecem entre a escola e a sociedade, o educador não coloca a educação em um grau redentor ou idealista, atribuindo-lhe o poder de sozinha revolucionar o mundo. Entretanto, não concede a ela um valor insignificante no processo de transformação social. Freire compreende a força da educação em potencializar as mudanças radicais que resultam em uma nova sociedade. Afirma que “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 57).

A expectativa de ascensão social pela via educacional nem de longe representa uma atitude ingênua ou despreziosa por parte das instituições disseminadoras desses consensos, ao contrário, constitui-se na expressão mais evidente de intencionalidade de manutenção do projeto neoliberal, que, em última instância, aprofunda as desigualdades sociais.

De acordo com as autoras Padilha e Oliveira (2013, p. 181):

A análise de documentos e o diálogo com estudos produzidos sobre o tema nos levam a constatar a inter-relação entre leis, programas e ações implementadas pelo MEC e orientações de organismos internacionais. Majoritariamente, a perspectiva da educação para todos segue uma orientação neoliberal, que tem como foco a expansão dos mercados, materializa-se em políticas sociais reparadoras e obscurece as contradições de classe que estão na base do modelo de produção capitalista.

O ideário de formação de uma sociedade justa e igualitária a partir de um ensino equitativo é uma constante nessas recomendações. Nessa direção, a menção à “igualdade de oportunidades educacionais” parece ocorrer ao lado de uma

concepção de sociedade igualitária, sem contradições, cujas oportunidades sociais estariam naturalmente sob o alcance de todos os indivíduos.

Porém, mesmo com essa perspectiva neoliberal, a declaração teve repercussões na sociedade. A partir dessas orientações, movimentos organizados pelas pessoas com algum tipo de deficiência ganharam força política para exigir do Estado ações mais concretas e objetivas para garantir a educação dessas pessoas.

É nessa perspectiva que podemos entender a ampliação das garantias legais para a educação das pessoas com algum tipo de deficiência na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Nesse documento, o capítulo V é dedicado exclusivamente à Educação Especial, definida como uma modalidade educativa em que se delinea a organização e a estrutura na rede regular de ensino, deixando claro que as pessoas com deficiência também são estudantes.

Cabe ressaltar que o capítulo V é composto de somente três artigos dedicados à Educação Especial:

- o art. 58 destaca, em seu §1º, que “quando necessário haverá serviços de apoio especializado para atender a clientela de educação especial”;
- em seu art. 59, assegura aos estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades”; e
- o art. 60 demonstra o compromisso estabelecido pelo Poder Público com relação à “ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais”; é importante destacar que inicialmente a Educação Especial era atendida em instituições privadas sem fins lucrativos, como APAE e PESTALOZZI, e só depois passou para o Estado esta responsabilidade.

Passados três anos, em 1999, foi realizada a Convenção de Guatemala que também contribuiu para a ascensão do tema inclusão escolar. Promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001, foi de grande importância para a educação das pessoas com deficiência. Opondo-se a uma postura discriminadora, o decreto afirma que esses sujeitos têm direitos e liberdades fundamentais da mesma forma que as demais pessoas. O termo discriminação é definido como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL. Decreto n. 3.956, de 2001).

A partir desse Decreto, a Educação Especial passa a ser vista por outro prisma, sendo repensada a fim de eliminar barreiras que impedem às pessoas com deficiência acesso à educação formal. Assim, fica claro que não pode haver impedimento de acesso dessas pessoas em turmas do ensino regular, pois, se isso ocorrer, configura-se discriminação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 125). Em suas diretrizes destaca-se a integração do público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, fazendo da inclusão uma realidade cada vez mais próxima. Como ressalta esse documento:

[...] tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação (BRASIL, 2001, p. 125).

Acrescenta também que tal política deve abranger o âmbito social e educacional, tanto em seus aspectos administrativos quanto na qualificação dos professores e outros profissionais envolvidos para atender a demanda da Educação Especial, propondo uma escola inclusiva, atendendo a diversidade de seus estudantes. Considerando o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, também destaca a necessidade de um atendimento multidisciplinar, com a colaboração do Poder Público, a fim de atender suas especificidades.

Entretanto, mesmo com esses avanços na legislação, a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva caminha a passos lentos.

No início de 2008, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Apoiado na concepção de “direitos

humanos” esse documento afirma partir de um paradigma que busca avançar em relação à noção de “equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1). Defende que a educação especial deve se integrar à proposta pedagógica da escola e efetivar-se pelo atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, em íntima relação com o ensino comum.

Por se tratar de Diretrizes, o documento estabeleceu alguns mecanismos para a efetivação de forma mais plena da Educação Especial na perspectiva da Inclusão e avançou no atendimento das pessoas que apresentam deficiências caracterizadas como transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A pessoa com deficiência foi caracterizada pelo documento como:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 09).

Nesse documento, os alunos com autismo e psicoses estão inseridos nos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), que também abrangia síndrome de Rett, síndrome de Asperger e transtornos invasivos em outra especificação. Para tanto, elaboraram-se orientações aos gestores e professores, com o propósito de garantir o acesso ao ensino comum. Dentre elas se destacam: a participação dos alunos na aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a transversalidade da educação especial, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, bem como a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL. MEC/SEESP, 2008).

Dessa forma, a partir dessa política, a Educação Especial deixou de ser um sistema de ensino independente, visto que sua prática exclusiva fere os preceitos da Política Nacional. Essa política inverte a lógica do financiamento que historicamente

sustentou o modelo da educação especial na perspectiva segregacionista, passando a apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas. Desse modo:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 10).

Nos estudos mais recentes, encontramos Pagni (2019) que, fazendo uma avaliação em relação aos dez anos da PNEEPEI, afirma que ela trouxe contribuições muito importantes para a Educação Especial:

A PNEEPEI serviu de parâmetro, juntamente com outros documentos sobre a inclusão social e as práticas afirmativas, para as políticas oficiais para o setor, assim como criou um paradigma importante para o seu respectivo campo de estudo, que concentrou parte significativa da produção intelectual na área. Contudo, há muito ainda por se fazer: não somente na esfera estatal e no âmbito das políticas governamentais, como também, e principalmente, nas práticas e nos saberes em circulação nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência (PAGNI, 2019, p. 2).

Essas contribuições constituíram-se como um marco nas políticas públicas e enfatizam a necessidade da desconstrução de preconceitos, reafirmando a luta pela garantia e igualdade de direitos e oportunidade a todos.

Após sete anos da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), surgiu uma das leis mais importantes da contemporaneidade, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, pois houve em sua construção a participação ativa das pessoas com deficiência, seu público-alvo. O documento define como direitos fundamentais das pessoas com deficiência: a vida, a habilitação e a reabilitação, a saúde, a educação, a moradia e o trabalho. Nesse conjunto de direitos fundamentais estão previstas as condições de assistência e previdência, a cultura, o esporte, o lazer, o turismo, a mobilidade e a acessibilidade, entre outros (BRASIL, 2015).

Em síntese, a Educação Especial no Brasil foi construída em processo de segregação, com uma política assistencialista, de caráter não universal, ficando

visível a desresponsabilização pelo Estado sobre a educação de pessoas com deficiência. É importante destacar que a Educação Especial não se constituiu como um processo isolado, pois todo o seu percurso foi traçado em uma conjuntura política e econômica neoliberal de países emergentes. A compreensão dessa totalidade faz-se necessária, para que não se incorra no discurso da Educação Especial com existência própria, como se fosse desvinculada da história educacional brasileira.²

Os anos de 2007 e 2008 foram marcantes para a política implantada, pois a educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientaram o apoio técnico e financeiro, no sentido de fornecer condições para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência nas redes de ensino.

Nessa perspectiva, discorrendo sobre os desafios enfrentados pela Educação Especial na atualidade, Kassar e Rebelo (2018) apontam a não efetivação plena de uma política que possibilite o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência na escola. As autoras destacam que

O princípio de que a inclusão se fundamenta na frequência de todas as crianças na escola comum foi adotado no governo Lula e, na gestão de Dilma, fortaleceu-se a ideia de que outra forma de atenção que não ocorresse em salas comuns seria vista como segregação e de desrespeito aos Direitos Humanos, discurso este presente em documentos orientadores. Ressalta-se, no entanto, que, mesmo com a disseminação dessa perspectiva, a convivência anteriormente explícita entre espaços exclusivos e as salas comuns mantém-se com a continuidade de financiamento das instituições especializadas privado-assistenciais com recursos públicos (KASSAR; REBELO, 2018, p. 63).

Dessa forma, mesmo considerando os avanços, observamos que a Educação Especial ainda tem um longo percurso a trilhar para constituir-se, efetivamente, em uma perspectiva inclusiva. Neste estudo, pretendemos aprofundar a discussão sobre a possibilidade de uma educação emancipadora – e inclusiva porque emancipadora – para os jovens e adultos com autismo.

² Para contribuir com a discussão, foram inseridos dois quadros no apêndice deste trabalho. O primeiro quadro apresenta a síntese das principais leis em relação à Educação Especial (APÊNDICE A), e o segundo é baseado nas leituras de Kassar e Rebelo (2018), que apresentam a política pública de educação brasileira direcionada ao aluno da Educação Especial no período de 1995 a 2014 (APÊNDICE B).

A seguir será feita uma abordagem histórica sobre o autismo, as edições do *Diagnostic and Statistical Manual* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM), além das legislações voltadas para aquelas pessoas.

1.2 O DIAGNÓSTICO DE AUTISMO E A LEGISLAÇÃO VOLTADA PARA PESSOAS COM ESSA SÍNDROME

Esta seção se inicia com uma breve abordagem histórica sobre a delimitação do autismo como uma síndrome nos estudos científicos e manuais diagnósticos.

As primeiras pesquisas científicas sobre o autismo foram realizadas no início do século XX. Em 1911, o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler (1857-1939) utilizou pela primeira vez o termo “autismo” para pacientes esquizofrênicos que apresentavam reação emocional completamente conturbada e dificuldades de estabelecer relações sociais.

Em 1943 o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981), em seu artigo intitulado “Autistic Disturbances of affective contact”, publicada na revista *Nervous Children*, apresentou os casos de 11 crianças com sintomas caracterizados basicamente pelo isolamento social, pois pareciam viver em um mundo próprio, por problemas na comunicação e por movimentos repetitivos e estereotipados.

Segundo Lampreia (2003):

A primeira descrição do autismo infantil, realizada por Kanner (1943), referia-se a um quadro bastante uniforme, de características envolvendo basicamente um desligamento das relações humanas, uma falha no uso da linguagem para a comunicação, a manutenção de uma rotina, fascinação por objetos e boas potencialidades cognitivas (LAMPREIA, 2003, p. 57).

Kanner (1997) acreditava, inicialmente, que as características autísticas das crianças ocorriam devido ao fato de suas mães serem muito frias e interagirem pouco com elas. Anos mais tarde, o médico veio a público para se desculpar dessa proposição e mencionou que talvez as mães eram assim porque os filhos realmente não respondiam e nem se aproximavam delas. Também defendeu a ideia de que muitos dos pais apresentavam as mesmas características dos filhos.

Um ano depois que Kanner publicou o artigo descrevendo suas pesquisas, o pediatra austríaco Hans Asperger (1906-1980) também se referiu a estudos que tinham resultados semelhantes. Este observou, em meninos, padrões de comportamentos repetitivos e um padrão de habilidades anormais para a idade. Todos esses meninos tinham uma inteligência normal ou acima do normal.

Após suas observações, concluiu que todos os meninos que eram foco do estudo mostravam falta de empatia, pouca interação, interesses especiais por determinados assuntos, além de movimentos repetitivos. Os estudos de Asperger foram pouco difundidos pelo fato de terem sido publicados em alemão, uma língua que não era de domínio público, dificultando o acesso aos dados de sua pesquisa. Já Kanner publicava suas pesquisas em inglês, favorecendo que seu estudo fosse internacionalmente conhecido mais cedo.

Há um salto temporal de aproximadamente cinquenta anos nos estudos sobre o autismo, de forma que poucos foram os avanços no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1990. Somente em meados da década de 1990 é que houve um aumento dos estudos sobre essa temática, tendo início uma nova fase de investigação, em que foram utilizadas as observações de Kanner.

De acordo com os estudos de Lampreia (2003), é possível identificar alterações periódicas na definição do diagnóstico de autismo. Um caminho para acompanhar essas alterações é por meio das várias versões do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*.

A primeira edição do *Diagnostic and Statistical Manual (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM I)*, em 1952, não abordou a questão das diferenças e das semelhanças entre as síndromes. Nele o autismo foi descrito como uma das características que compunham a esquizofrenia na infância. Os sintomas do diagnóstico de esquizofrenia referiam-se a reações psicóticas em crianças sem explicações específicas sobre o autismo. No DSM II, de 1968, o autismo permaneceu como manifestação da esquizofrenia em crianças. A palavra “reação” foi suprimida, e o diagnóstico passou a ser “esquizofrenia infantil” (LAMPREIA, 2003).

A partir de 1980, com o DSM III, a esquizofrenia foi totalmente separada do autismo, e foi incluída uma categoria específica para o autismo. Essa mudança também modificou a maneira como o autismo passou a ser abordado e tratado, pois

começou a ser visto não mais como uma doença psiquiátrica, mas como distúrbio de desenvolvimento.

Em 1987, em sua revisão denominada DSM-III-R, foi abordado o termo “transtorno autista”. O DSM IV já trouxe a definição de autismo com a tríade “dificuldade de socialização, dificuldade de comunicação e interesses restritos e estereotipados”, porém, poderia apresentar várias possibilidades de classificação: Síndrome de Rett, Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Asperger, entre outras possibilidades.

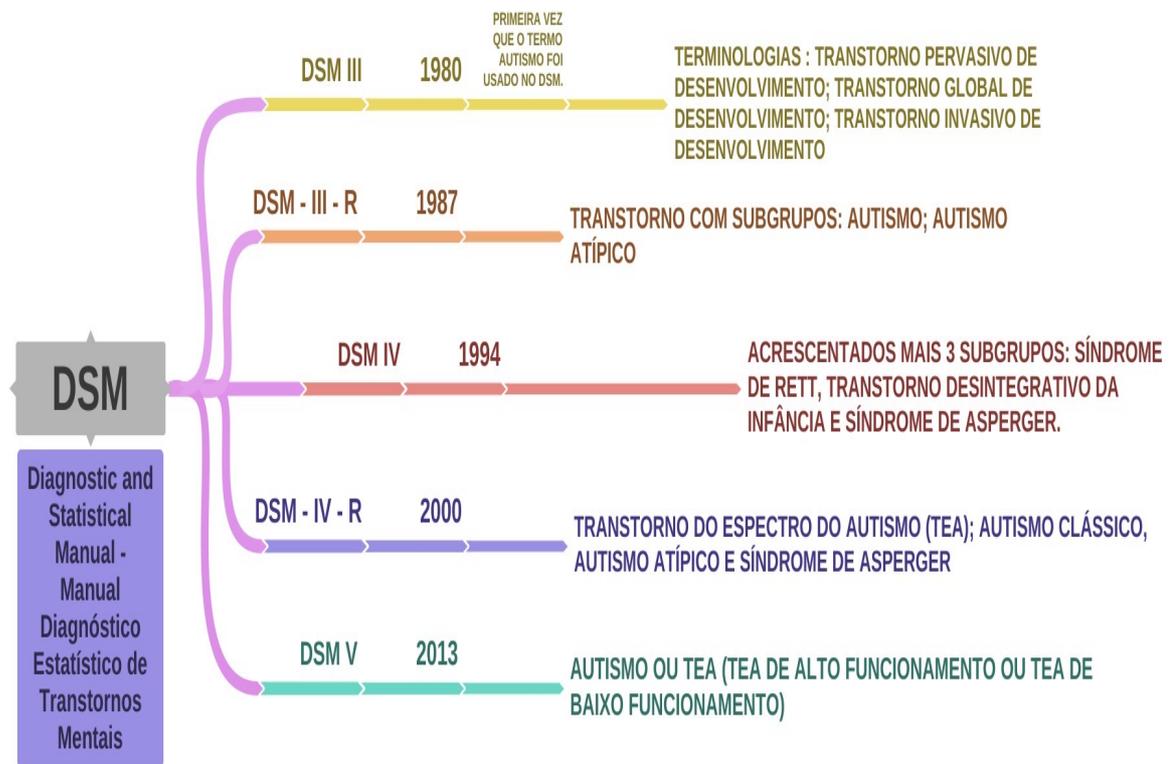
Em 2000, surgiu a revisão do DSM IV, o DSM-IV-R, no qual subcategorias como autismo clássico, autismo atípico e Síndrome de Asperger foram reunidas em um só grupo, que passou a se denominar Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Em 2013, o DSM V passou a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Assim, os indivíduos são diagnosticados em um único espectro, com diferentes níveis de gravidade. A síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada, e o diagnóstico para o autismo passou a ser definido por meio de dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação, e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Algumas críticas foram feitas ao caráter excessivamente mensurador e classificatório do DSM-V. Discorrendo sobre estudos a respeito dessa versão do manual diagnóstico, Oliveira e Victor (2017, p. 200) apontam algumas fragilidades:

O DSM restringe-se a enumerar listas de sintomas, baseado em critérios inconsistentes sobre o que é o normal e o patológico; enfatiza a objetividade dos dados estatísticos obtidos de escalas e checklist que têm a pretensão de mensurar o nível de sofrimento psíquico; amplia, cada vez mais, a quantidade de sintomas considerados patológicos, numa perceptível tendência à normalização e ao controle que se opera por meio da estratégia de prevenção dos riscos e de terapias baseadas, sobretudo, na medicalização (OLIVEIRA; VICTOR, 2017, p. 200-201).

A figura a seguir foi elaborada no intuito de sintetizar o histórico das diferentes versões do DSM, além de apresentar as mudanças nas nomenclaturas ao longo dessas versões:

Figura 1 – Histórico do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Por outro lado, na Classificação Internacional de Doenças (CID) criada em 1893, e de responsabilidade da Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir de 1948, observam-se algumas diferenças na classificação. Na CID-10 (1988) foram inseridos os transtornos mentais e de comportamento (F00-F99). Dentro desse grupo foi incluído o Transtorno Global do Desenvolvimento (F84). Em 2018 foi lançada a CID-11, que é vista como um acréscimo à versão da CID-10.

A apresentação desse breve histórico tem por objetivo auxiliar na compreensão da configuração da síndrome, indicando como ela é vista na área da saúde. Por outro lado, no espaço escolar, é importante problematizar a maneira como os laudos decorrentes desses materiais são interpretados pelos profissionais. A presença do diagnóstico clínico na escola pode tanto fomentar a exclusão pela produção de rótulos de incapaz quanto facilitar o processo de inclusão, dependendo de como ele é compreendido pela escola.

No que se refere às características gerais do autismo, na segunda metade do século XX, os estudos de Wing e Gould (1979) indicavam que as pessoas com

autismo possuem três grandes grupos de perturbações, os quais se manifestam em três diferentes áreas de domínio, vindo a prejudicá-las. São elas: a da linguagem e comunicação, a área social e a do comportamento e pensamento.

A partir dessas premissas, Wing e Gould (1979) começaram a elaborar a teoria do Espectro Autista baseado em um conjunto de dificuldades que viria a ser conhecido como “Tríade” de Wing. Segundo a autora, a tríade pode ocorrer isoladamente ou associada a outras condições e deve ser analisada sob níveis diferentes, dado que cada indivíduo apresenta dificuldades específicas. Dando sequência aos estudos sobre o autismo, outros pesquisadores ampliaram elementos que compõem as características da síndrome.

Nesse contexto, Orrú (2012) afirma que o autismo engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais que podem se apresentar em conjunto ou isoladamente: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento repetitivo.

Oliveira *et al.* (2016) destacam que, embora pessoas com autismo apresentem modos de ser relativamente semelhantes, as maneiras como elas se apresentam

[...] diferenciam-se para cada sujeito, pois envolve o nível linguístico e simbólico, a história de vida, o ambiente em que estão inseridos e as possibilidades de associação dessas condições a comprometimentos orgânicos, o que torna cada sujeito com autismo, assim como nós, único e singular (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 67-68).

Assim, Oliveira *et al.* (2016) e Santos e Oliveira (2013) ressaltam que pessoas com diagnóstico de autismo não apresentam sempre as mesmas características, preferências ou interesses; o desenvolvimento da linguagem e do pensamento também não ocorre da mesma forma em todas elas, ou seja, pessoas com autismo são únicas, compreendem o mundo de forma diferenciada e têm diferentes necessidades.

Por outro lado, em documentos da Educação Especial que abordam o autismo, são observadas constantes alterações nas designações desses sujeitos, que denotam diferentes formas de concebê-los. Inicialmente, as políticas públicas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, tratavam o

autismo de forma pouco clara, utilizando a abrangente categoria das condutas típicas, o que trazia como consequência o tangenciamento acerca do trabalho pedagógico com esses alunos.

Em documentos mais recentes, com base na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nota-se ênfase mais específica no autismo, uma continuidade de alterações nas terminologias, classificações e definições. Entretanto, conforme Vasques (2012), esse documento traz um elemento importante para estudantes com autismo, que diz respeito ao reconhecimento e à garantia de sua escolarização. Por meio desse documento, “[...] os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) têm pela primeira vez garantida a sua escolarização. Um ‘nascimento simbólico’ para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional” (VASQUES, 2012, p. 168).

As variações recorrentes nas formas de nomear e definir o autismo nos últimos anos indica uma falta de consenso quanto às especificidades sobre quem é esse sujeito e como ele aprende. Esse fato se reflete diretamente na produção de políticas inclusivas que, ao falarem desses estudantes de forma imprecisa, trazem como consequência pouca discussão sobre o trabalho pedagógico.

No Brasil, a legislação voltada para pessoas com autismo é recente. A primeira lei que contempla esse público é a Lei nº 10.216/2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, não havendo em seu texto, porém, menção ao termo “autismo”.

Após onze anos da Lei nº 10.216/2001, a Lei nº 12.764/12 foi criada para instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012). Essa lei, popularmente conhecida como a Lei Berenice Piana, foi uma homenagem à mãe e ativista na luta pelos direitos dos autistas. O objetivo era o de garantir às pessoas com autismo os mesmos direitos dos demais, dentre eles:

- Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
 - II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
 - III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;

- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
- a) à educação e ao ensino profissionalizante; (...).

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Essa lei foi um avanço, pois o documento reforça o caráter de intersetorialidade na gestão das políticas públicas, garantindo às pessoas com diagnóstico de autismo saúde, educação, assistência, direitos humanos e trabalho, entre outros direitos. O documento também estimula a participação da comunidade e das associações de pais na formulação de tais políticas.

O autismo é um transtorno e não está relacionado, necessariamente, à deficiência. Uma pessoa com autismo pode apresentar deficiência intelectual, como também outras condições singulares. Entretanto, mesmo que o autismo não seja acompanhado de uma deficiência, o parágrafo único do art. 1º da Lei nº 12.764/12 dispõe que “[...] a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Portanto, no âmbito legislativo, a pessoa com autismo é considerada deficiente e tem todos os seus direitos garantidos. Antes dessa lei não havia um texto específico que definisse que as pessoas com autismo possuíam o *status* de “deficientes”, sendo que muitas delas não podiam usufruir dos benefícios que já existem na legislação brasileira. Essa lei faz com que as pessoas com autismo passem a ter direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas, a educação.

A lei Berenice Piana é uma das poucas leis que são voltadas especificamente para pessoas com autismo. As demais abordam as deficiências em geral. As leis apresentadas no início do capítulo buscam o direito de a pessoa com autismo participar ativamente na sociedade, de forma que sua integridade seja mantida; o tratamento multidisciplinar deve ser oferecido gratuitamente; e, o diagnóstico precoce realizado, visando ao desenvolvimento da criança desde os primeiros anos. Os medicamentos usados pelas pessoas com autismo também são garantidos pelo Estado.

Em 2013, o Ministério da Saúde publicou as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA. No documento são apresentadas informações sobre os Transtornos do Espectro do Autismo, dados epidemiológicos, instrumentos

diagnósticos, características clínicas, diretrizes diagnósticas e para a reabilitação. Fica estabelecido que o tratamento dessa população deve ser realizado de modo acolhedor, levando em consideração o estado emocional da pessoa com TEA e também de seus familiares. As intervenções devem ser direcionadas ao desenvolvimento de funcionalidades e compensação de limitações funcionais, bem como à prevenção de perdas de capacidades funcionais (BRASIL, 2013).

As diretrizes estabelecem também que, no caso do adulto ou do idoso com autismo, o foco do atendimento deve se voltar à integração e ao acesso aos serviços, à comunidade, à inserção no mercado de trabalho e ao lazer. A ênfase nessas dimensões não exclui a continuidade do trabalho para que os adultos com autismo possam cuidar de sua saúde pessoal, aprimorar habilidades funcionais e de autocuidado, bem como intensificar suas possibilidades de comunicação e ampliar seu repertório de comportamentos sociais. As equipes profissionais devem considerar ao menos os seguintes aspectos: (a) preferências individuais, (b) desempenho individual, (c) tolerância e resistência à demanda da atividade proposta, (d) riscos ao próprio indivíduo ou outros (BRASIL, 2013).

Essas diretrizes apresentam uma abordagem que remete o autismo ao campo das deficiências, propondo o tratamento pela via da reabilitação. O objetivo é oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com TEA e de sua família nos diferentes pontos de atenção da rede de cuidados à pessoa com deficiência.

A elaboração das Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA foi uma ação conjunta de profissionais, pesquisadores e especialistas com experiências reconhecidas em diversas profissões da área da saúde e pertencentes a sociedades científicas e profissionais. É o que destaca Oliveira *et al.* (2017, p. 719):

A Diretriz destaca o protagonismo das ações de habilitação/reabilitação, em consonância com outras atividades assistenciais, tais como os atendimentos médicos, odontológicos e em saúde mental. Neste sentido, o padrão organizativo de seu organograma privilegia a distinção entre acompanhamento de Atenção Básica e atenção especializada (contemplando o atendimento nos Centros Especializados em Reabilitação – CER, Serviços de Reabilitação Intelectual e Autismo, Centros de Atenção Psicossocial, além de outros institutos e ambulatórios).

Além dessas políticas públicas mais abrangentes, vale destacar algumas legislações que regulam questões mais específicas do cotidiano:

Quadro 3 – Algumas legislações voltadas ao cotidiano das pessoas com deficiência

Lei	Descrição da lei
Lei 7.853/1989	Estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social.
Lei 8.742/1993	A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que assegura o Benefício de Prestação Continuada (BPC).
Lei 8.899/1994	Regulamenta a concessão de passe livre às pessoas deficientes no sistema de transporte coletivo interestadual.
Lei 10.048/2000	Assegura prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.
Lei 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Lei 7.611/2011	Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.
Lei 13.370/2016	Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas.

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2020).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com diagnóstico de autismo e suas famílias, houve um avanço significativo em relação às políticas públicas para esses sujeitos nos últimos anos no Brasil.

No que diz respeito especificamente à área educacional, pode-se dizer que o uso da terminologia “pessoas com autismo” nos dispositivos legais e documentos orientadores do Ministério da Educação oportuniza pensar as especificidades da escolarização desses sujeitos, o que era dificultado quando se utilizava a abrangente categoria das condutas típicas.

Verifica-se então que a atenção a pessoas com autismo por parte das políticas públicas brasileiras é recente, de forma que os adultos com autismo bem como os adolescentes e as crianças nascidos anteriormente ao ano de 2001 vivenciaram um período em que prevaleceu a carência de embasamentos legislativos para eles. No entanto, a partir do ano de 2012, a legislação voltada especificamente a pessoas com autismo começa a dar seus primeiros passos.

1.3 O CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SOBRE O AUTISMO NA FASE ADULTA

Pessoas inseridas na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial constituem-se em dois grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão. Nota-se que, tanto para as pessoas com deficiência como para os jovens e adultos em defasagem escolar, as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo, foram ignoradas ou minimizadas, desconsiderando-se o fato de tais grupos exercerem uma demanda real do campo da educação, necessitando de saberes e práticas educativas específicos às suas peculiaridades.

Em relação às demandas de sujeitos da EJA e da Educação Especial, é possível reconhecer concepções que se entrelaçam, de forma que as pessoas com deficiência e os jovens e adultos em processo de escolarização atravessam o contexto atual com a mesma necessidade: a de serem reconhecidos além de suas carências; além de uma visibilidade dada por suas vulnerabilidades ou pela negação de sua condição como sujeito histórico. As trajetórias desses jovens e adultos se caracterizam por grupos historicamente marginalizados, de modo geral pelas condições social, racial e cultural.

Oliveira e Cuevas (2019) enfatizam que

Ao nos voltarmos às políticas e práticas da EI no Brasil, reconhecemos a amplitude de avanços, o enfrentamento a desafios e a colaboração na própria constituição dos sujeitos, como os da educação de jovens e adultos, ora in/excluídos da atenção das políticas públicas (OLIVEIRA; CUEVAS, 2019, p. 1191).

Visando a identificar como vêm sendo abordadas nos últimos anos as temáticas relacionadas ao autismo na fase adulta, realizamos inicialmente um mapeamento das pesquisas mais relevantes sobre o percurso escolar de adultos com autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos, utilizando a base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A importância de apresentar esse estudo surgiu a partir do crescimento de casos de autismo nos últimos anos. Quando se fala em autismo, quase sempre o foco é a infância. Mas é fato que as pessoas com autismo crescem e precisamos

aprimorar nosso conhecimento sobre o tema para o desenvolvimento de políticas e práticas educativas em consonância com as necessidades dessas pessoas.

Inicialmente, elegemos os termos que foram definidos como descritores no levantamento de dados do presente estudo. Os descritores selecionados foram: “autismo e a fase adulta”, “autismo e a EJA” e “TGD e a fase adulta”, termos estes que deveriam estar presentes no título ou no assunto.

A pesquisa na base de dados da CAPES teve como corte temporal o período dos últimos cinco anos (de 2014 a 2019). A coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro de 2019 e fevereiro de 2020. Essa ação possibilitou analisar os resumos dos descritores selecionados, a fim de apreender a centralidade das questões levantadas sobre o percurso escolar de adultos com autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Concentrar-se no universo dessas temáticas, produções, compartilhar descobertas e resultados serviu de base para possíveis questionamentos e análises que contribuíram para o desenvolvimento deste capítulo.

A seguir, será descrito como foi realizado o levantamento de dados, bem como as etapas que sucederam a composição dos dois quadros que serão apresentados a seguir. O primeiro quadro foi elaborado de forma sistematizada com cada descritor elencado e seu resultado; já o segundo quadro apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 4 – Quantidade de teses e dissertações encontradas por meio dos descritores selecionados

Descritores	Resultados
Autismo + fase adulta	512
Autismo + EJA	576
TGD + fase adulta	536

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2020).

É possível identificar, pelos dados apresentados no quadro 4, que os descritores selecionados, de maneira geral, são significativos.

Ao se utilizar apenas o descritor “autismo”, a maioria dos resultados se refere ao autismo infantil, mostrando que é necessário avançar mais em termos de pesquisas para o autismo na fase adulta.

A seguir será descrito como foi realizada a leitura do material e as etapas que sucederam a composição final de um quadro resumo do levantamento e da análise das teses e dissertações que contemplam esses descritores.

Após o primeiro levantamento, foram selecionadas algumas teses e dissertações. Foi realizada uma imersão nos 13 trabalhos selecionados conforme os descritores mencionados acima. Destes, 4 trabalhos são referentes ao descritor “autismo e a fase adulta”, 3 trabalhos referentes ao descritor “autismo e a EJA” e 6 trabalhos referentes ao descritor “TGD e a fase adulta”. Desses 13 trabalhos, 6 eram teses e 7 eram dissertações. Foi realizada a leitura na íntegra, a fim de confirmar estudos relacionados aos descritores mencionados anteriormente.

A partir desse procedimento, foram descartadas as produções científicas que não contemplavam os descritores. Ao final, chegou-se a 6 produções relevantes em relação aos três descritores pesquisados de acordo com os objetivos pretendidos neste trabalho, ou seja, é preciso avançar ainda mais em relação a estudos sobre o tema. Essas produções foram publicadas nos anos de 2014 (1), 2015 (1), 2017 (2) e 2018 (2). São 3 dissertações e 3 teses, a maioria desenvolvida na região sudeste.

A segunda fase da análise ocorreu por meio da leitura na íntegra das seis produções selecionadas. A seguir, apresenta-se o quadro 5, referente aos trabalhos selecionados na base de dados da CAPES.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados na base de dados da CAPES

Ano	Autor	Título	Instituição	Tipo de pesquisa
2014	SILVA, Mariana Valente Teixeira da.	Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias.	Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.	Dissertação
2015	ROSA, Fernanda Duarte.	Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana.	Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, São Paulo.	Tese
2017	CARVALHO, Dulcimar Lopes.	A Trajetória de Inclusão de um estudante com autismo: da Educação Básica à Educação Superior: Desafios e Possibilidades.	Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Santa Catarina.	Dissertação

2017	CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti.	A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo.	Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo.	Tese
2018	BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza.	As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo.	Universidade Federal de Alagoas, Maceió.	Tese
2018	CABRAL, Rosângela Costa Soares.	Processo de inclusão do público-alvo da educação especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ.	Dissertação

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2020).

Os trabalhos selecionados, conforme exposto no quadro 5, embora não sejam específicos ao percurso escolar de adultos com autismo matriculados na EJA, relatam questões centrais da pesquisa como os percursos escolares das pessoas com autismo, os desafios do autismo na fase adulta e os alunos com autismo que estão matriculados na EJA, vindo a auxiliar na compreensão de como esses sujeitos estão passando pelo processo de escolarização na fase adulta.

Os principais resultados dos trabalhos, mencionados anteriormente, serão descritos a fim de auxiliar nas análises posteriores.

Silva (2014), em sua pesquisa intitulada “Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias”, tem como objetivo estudar a escolarização dos sujeitos com autismo e as expectativas das famílias no município de Campinas, São Paulo. Os dados desse estudo revelam que, no processo de escolarização dos estudantes com autismo, são recorrentes situações como evasão escolar, especialmente no ensino fundamental, como também a defasagem idade-ano escolar, isto é, alunos matriculados em anos escolares incompatíveis com sua faixa etária. Além disso, há grande defasagem na aprendizagem desses estudantes com casos de alunos matriculados e cursando o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) sem ainda estarem alfabetizados.

A autora relata ainda que os estudantes com autismo apresentam dificuldades em se inserirem no ensino médio e, também, de permanecerem na escola regular. Destaca que dados como a prevalência de trajetórias escolares parciais e incompletas denunciam a insuficiência de garantias que assegurem uma

escolaridade de qualidade para esses sujeitos. São problemas decorrentes de um processo de escolarização conturbado e cheio de obstáculos, que indicam a necessidade de uma melhor supervisão durante todo o processo. Esses fatos mostram que as escolas ainda têm muita dificuldade em acolher e lidar com alunos que não se encaixam nas suas rotinas, normas e regras.

Silva (2014) finaliza sua dissertação destacando que as difíceis trajetórias escolares apontam a necessidade de um melhor acompanhamento do processo de escolarização e do fornecimento de recursos e estruturas individualizadas ao aluno com autismo de modo que esse sujeito possa usufruir do conhecimento e progredir no sistema educacional. Porém, para que isso ocorra, a abordagem educacional deve buscar um trabalho direcionado à funcionalidade desse estudante, considerando suas singularidades, tendo o ambiente escolar como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e interação social.

Rosa (2015), em sua tese intitulada “Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana”, busca compreender a realidade e demandas de indivíduos com autismo e de seus familiares no que se refere ao dia a dia, à vinculação às instituições de saúde e/ou educação, imersão social e perspectivas futuras.

A tese é de bastante relevância, pois a autora realiza dois tipos de estudo: o primeiro faz um levantamento das instituições e/ou organizações não governamentais (ONGs) voltadas para pessoas com autismo em idade adulta e seus familiares no território brasileiro. A autora informa que a maioria dessas instituições e/ou ONGs está localizada na região sudeste, sendo São Paulo o estado que apresenta a maior concentração desses serviços. Já o segundo estudo tem o objetivo de compreender a realidade e as demandas de indivíduos com autismo e de seus familiares. Este último é de extrema importância para o presente estudo, pois a autora analisa a trajetória da família e da pessoa com autismo no setor da educação, dividindo-a em dois períodos distintos: infância e adolescência e o período da idade adulta.

O estudo revela que esses adultos com autismo ainda estão inseridos em instituições educacionais especiais, sendo que apenas uma parcela muito pequena se manteve no ensino regular. A maioria deles ainda reside com seus familiares, não está inserida no mercado de trabalho e possui baixa escolaridade e qualificação profissional.

A autora finaliza sua tese destacando que os adultos com autismo estão por muito tempo à margem do sistema educacional com inúmeros prejuízos que se somam ao longo do tempo, implicando uma redução das possibilidades de inclusão social no período da vida adulta. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de programas que auxiliem as pessoas com autismo na fase adulta.

Carvalho (2017), em sua dissertação intitulada “A Trajetória de Inclusão de um estudante com autismo: da Educação Básica à Educação Superior: Desafios e Possibilidades”, aborda a trajetória de inclusão de pessoas com autismo no ensino regular da educação básica até o acesso à educação superior com seus desafios e possibilidades.

Apesar de a autora realizar o estudo de caso com apenas um estudante autista de 24 anos, sua mãe, seus colegas e professores, o estudo é bem relevante no que diz respeito ao processo de inclusão desse estudante, à percepção do próprio sujeito e da família e à sua inclusão na educação superior, relatando toda essa trajetória desde o início da vida escolar até o ensino superior. Investiga questões como o direito das pessoas com autismo à participação e ao acesso à aprendizagem.

A autora ressalta que os estudos relacionados à inclusão de pessoas com autismo são ainda incipientes e precisam ser estimulados e aprofundados. Ela defende também que os debates no meio educacional necessitam ser mais constantes, principalmente entre professores e estudantes.

A autora finaliza ressaltando que o autismo é um tema extremamente complexo, que precisa urgentemente de muitos estudos, debates e principalmente de uma profunda reestruturação nas escolas em toda a sua organização e modos de conceber a deficiência, assim como de rever todo e qualquer tipo de limitação de cada pessoa.

Chiote (2017) analisa como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se realizado diante da implementação das políticas de Educação Especial na rede estadual do Espírito Santo. Alguns desses estudantes observados durante a pesquisa já tinham 18 anos ou mais, apresentando distorção idade-série, ou seja, com mais de dois anos de atraso escolar. A autora destaca 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 (CHIOTE, 2017, p. 49).

A autora ressalta que a escolarização desses estudantes não promove a superação das limitações sociais e culturais, nem possibilita seu “protagonismo” e inserção no mercado de trabalho, entre outros aspectos, e finaliza afirmando que “[...] há um descrédito em suas possibilidades de desenvolvimento escolar e participação na vida social produtiva” (CHIOTE, 2017, p. 9).

Um dos trabalhos mais recentes é o de Bittencourt (2018), cuja tese analisa as vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com relação à sua escolaridade e concepções de mundo, a fim de evidenciar aspectos que as potencializaram e/ou as fragilizaram em seu desenvolvimento e participação social.

A autora defende que, além de conhecer os desafios enfrentados por esses sujeitos em diferentes etapas da vida, há a necessidade de se refletir sobre como se dá o processo de prosseguimento ou interrupção da escolaridade; sobre as concepções dessas pessoas adultas com autismo em relação à vulnerabilidade e à invisibilidade social e a si próprias; sobre como lidam com o autismo e como projetam o futuro.

A autora ainda destaca as fragilidades do espaço escolar que produzem desafios para a escolarização dos sujeitos, desde a recusa por parte das instituições de ensino ou a dificuldade na matrícula até as práticas inclusivas que não contribuem para desenvolver as potencialidades do educando.

Outro destaque da autora é a importância do desenvolvimento de novas pesquisas direcionadas às pessoas adultas com autismo, pois, nessa faixa etária, elas são invisibilizadas, por não existirem políticas públicas de acompanhamento para depois da escola, as quais as assegurem na vida adulta. Essas pessoas possuem potencialidades, mas estas são negligenciadas pela inexistência de políticas públicas para essa faixa etária.

A autora finaliza sua tese mostrando que é de extrema importância o compromisso do poder público para garantir a esses sujeitos dignidade e inclusão

social, por meio da discussão de propostas para que a política se amplie e se complemente como via de apoio para eles e suas famílias.

Outro recente trabalho é o de Cabral (2018), que aborda os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na EJA. A autora utiliza o termo “inclusão contrária” para mencionar a inclusão da classe regular na unidade escolar especializada, isto é, a unidade escolar na qual foi realizada a pesquisa recebia exclusivamente a matrícula de estudantes com deficiência na EJA e era caracterizada como uma escola de Educação Especial. Agora essa escola está vivenciando a “inclusão contrária”, ao receber matrículas de alunos da classe regular, ou seja, está começando a receber estudantes oriundos de uma escola próxima que encerrou suas atividades. Cabral (2018) fala da importância de se realizar a “inclusão contrária” na EJA e de que ela pode contribuir para a organização e a transformação da escola em um espaço mais plural e acolhedor, contribuindo assim para a construção de uma escola democrática e livre.

A autora ressalta que a cada dia chegam à EJA estudantes PAEE que devem ser incluídos no contexto da escola regular, na qual deve ser garantido o desenvolvimento do educando em todos os aspectos. Finaliza seu trabalho defendendo a ideia de que a escola precisa valorizar e dar a voz a esses estudantes, ou seja, deve ser uma escola emancipatória que acolha a todos com suas diferentes vivências, histórias de vida e contextos. Uma escola na qual seja possível formar alunos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres nessa sociedade desigual que aliena e exclui constantemente.

Essa revisão bibliográfica buscou identificar publicações de teses e dissertações voltadas ao autismo na fase adulta e identificou uma porcentagem muito baixa em relação aos descritores relacionados. Diante disso, concordamos com Artiles (2019, p. 1182), quando o autor afirma que “As deficiências da literatura sobre inclusão sugerem que transformações fundamentais são necessárias no conhecimento que os pesquisadores estão produzindo sobre esse tópico crítico e contemporâneo”.

A escassez de publicações limita o conhecimento científico produzido na área relacionada aos adultos com autismo. Assim, embora a coleta de dados deste estudo tenha se limitado apenas a uma base de dados, entende-se que esse levantamento poderá contribuir para alertar sobre a necessidade de mais pesquisas a respeito da educação escolar do adulto com autismo.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido marcada por uma dualidade histórica, presente na educação brasileira, de modo geral: para as classes privilegiadas, uma educação para uma formação humana ampla e continuada; para os pobres, uma educação formadora de mão de obra para ofícios manuais.

A EJA começou a delimitar seu lugar na história da educação do Brasil a partir da década de 1930, quando finalmente começou a se consolidar o sistema público de educação elementar. A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva para adultos (BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934).

Só por volta da década de 1940 é que a EJA assume um caráter de política pública com a criação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), para uma população de analfabetos que vivia à margem da sociedade. Naquele momento o Brasil passava do modelo agrário rural para o modelo de desenvolvimento industrial e urbano, necessitando assim de mão de obra mais qualificada e alfabetizada.

Nos anos 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcando, assim, uma nova fase nas questões relacionadas à educação de adultos.

No início dos anos 1960, Paulo Freire emergiu no cenário nacional com uma proposta de alfabetização conscientizadora, que fosse um instrumento de libertação das classes oprimidas. Nesse período, observamos diferentes iniciativas educacionais desenvolvidas por grupos distintos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), administrações municipais e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que enfocavam o aspecto político da educação, as desigualdades sociais e a urgência de transformações na vida social. Uma dessas iniciativas foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) desenvolvido por estudantes universitários, artistas e intelectuais, com o objetivo de formar uma consciência política e social nas camadas populares de maneira a possibilitá-las uma conscientização da realidade

social³. Uma das ações desse movimento foi a alfabetização de adultos a partir da realidade brasileira.

O método de Freire, muito além da alfabetização, do saber ler e escrever tinha por finalidade conscientizar os sujeitos por meio de formas dinâmicas e autênticas, auxiliando-os em sua conscientização política. O método iniciava pela pesquisa do universo vocabular dos estudantes, pelo conhecimento do vocabulário cotidiano dessas pessoas. Essas palavras, conhecidas como “palavras geradoras”, eram trazidas para os círculos de cultura dos quais todos podiam participar, inserir sua visão, individualidade e existência cultural no aprendizado da alfabetização por meio de um tema central. A partir de uma leitura do mundo era feita uma leitura da palavra.

Em 1963, ele apresentou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), movimento de alfabetização que considerava o contexto de cada comunidade.

Segundo Freire,

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros (FREIRE, 1987, p. 34).

Com o golpe militar de 1964, o governo criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tinha um caráter mais assistencialista e conservador e apresentava um conceito muito restrito de alfabetização, qual seja de aprender a ler e a escrever. A dimensão política da educação e o processo de leitura do mundo articulado à leitura da palavra estavam ausentes nessa proposta de alfabetização.

Nos anos 1980, com a redemocratização do país, vários movimentos sociais emergiram cobrando uma política pública mais efetiva para a EJA; com isso, o MOBRAL foi extinto, dando lugar à Fundação EDUCAR, de responsabilidade do

³ Outro exemplo de iniciativa é o Centro de Cultura Popular (CCP) desenvolvido principalmente por estudantes e artistas engajados em uma “arte popular revolucionária”. Conforme Carlos Estevam Martins, que foi o primeiro presidente do CCP: “O CCP tinha em vista dar uma contribuição para que o homem do povo pudesse superar [...] as enormes desvantagens que ele enfrenta para adquirir uma consciência adequada de uma real situação no mundo em que vive e trabalha” (ARANTES, 1981, p. 55). A UNE teve uma atuação ativa em relação ao CCP desenvolvendo atividades de teatro, cinema, música e literatura.

Ministério da Educação e Cultura. A Fundação articulou entidades governamentais e não governamentais para projetos de ensino do 1º grau.

A Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 possibilitou a participação de diversos setores da sociedade no processo de elaboração da Constituição de 1988, resultando em um esforço de produção de um documento que garantisse direitos fundamentais à população brasileira, entre eles, a educação escolar. Esse movimento trouxe importantes avanços para a EJA. O ensino fundamental obrigatório e gratuito passou a ser garantia constitucional também para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

A partir dos anos 1990, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. A Fundação EDUCAR foi extinta. A EJA passou a ter caráter supletivo e de aceleração do ensino regular e foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de reduzir sensivelmente os índices de analfabetismo do país; para isso, estabelecia ações muito pontuais, transformando recursos para projetos de ensino.

No período de 2003-2010 é possível observar uma expansão da educação profissional. Nesse período, a política educacional definia a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário. Diferentes ações foram implementadas, como a vinculação das matrículas ao financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴ e a articulação de vários ministérios em programas voltados à população de jovens e adultos trabalhadores, especialmente na área educacional, com o intuito de ampliar as oportunidades de educação escolar e profissional para esse público. No bojo desses programas é possível citar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Ao analisar a trajetória da EJA, é possível identificar avanços importantes na direção de seu reconhecimento como direito para um conjunto expressivo de

⁴ A Emenda Constitucional nº 53/2006 permitiu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Essa emenda foi regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

sujeitos, que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou possibilidade de permanência nos estudos na idade formalmente prevista para essa formação.

Apenas recentemente a EJA se tornou alvo de políticas públicas e foi inserida no sistema educacional. É sabido que a conquista de direitos é um processo lento e longo, o qual exigiu muita luta e organização, conforme será visto no decorrer desta dissertação.

Nas últimas duas décadas, a EJA foi incluída nas pautas e agendas governamentais, na legislação (como uma modalidade da educação básica na LDB 9.394/96) e no financiamento público, FUNDEB. Pode-se verificar também uma expressiva ampliação da oferta nas redes locais de ensino.

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) trouxeram um encaminhamento específico para essa modalidade que, até então, não contava com documentos apropriados na sua implementação. Estava à mercê das leis do ensino regular que era adaptado para a realidade da EJA.

Esse documento foi considerado um marco histórico que possibilitou, pela primeira vez, a elaboração da proposta pedagógica dessa modalidade para as escolas, considerando as especificidades dos estudantes. Haas (2015) aponta seu caráter de política afirmativa, que permite uma “reparação” em relação à impossibilidade de a escola ofertar a esses estudantes a educação formal no tempo previsto pela legislação.

Pensar uma política pública para a EJA requer compreender essa identidade coletiva, refletindo sobre políticas afirmativas para esse coletivo de sujeitos, historicamente negado, como fundamento e identidade da EJA. O próprio documento orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA a define como a reparação de uma “dívida social” (Parecer nº. 11/2000 CEB/CNE). Isso significa pensar pedagogicamente acerca de trajetórias humanas e escolares específicas, articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares e rompendo com as práticas infantilizadas. Implica, também, reaver a função da EJA, que vem sendo reduzida ao espaço acolhedor de alunos com fracasso escolar, provenientes da escola regular (HAAS, 2015, p. 349-350).

Entretanto, apesar de respeitáveis conquistas, é possível observar que a EJA continua transitando nas margens da educação, ocupando ainda um lugar de pouco valor que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social dos sujeitos aos quais se destina.

Nela, transitam grupos e pessoas que carregam diferenças e especificidades, como mulheres, negros, indígenas, população do campo, população de periferia urbana, pessoas em situação de rua, com privação de liberdade, jovens, idosos, pessoas com deficiência (foco de nossa pesquisa), entre outros. Dessa forma, a organização da educação de jovens e adultos implica pensar uma proposta educativa adequada a esses sujeitos, tendo em vista que é uma modalidade caracterizada pela diversidade de público, que também enfrenta cotidianamente uma série de dificuldades que reforçam históricos processos de precarização e exclusão.

Segundo Freire (1967), o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender – e aprender para que se tome consciência do estado de opressão, para que assim se liberte daqueles que são opressores. Nesse sentido, considera-se que as proposições do autor trazem grande contribuição para que se aborde a educação de jovens e adultos da Educação Especial, sobretudo as pessoas com autismo.

Atualmente vivemos uma conjuntura de avanço do capitalismo que tem ampliado as desigualdades sociais, permitindo a emergência de movimentos conservadores baseados em princípios que afrontam os direitos humanos, e desenvolvido formas de produção que devastam o meio ambiente. Nesse contexto, os estudos de Paulo Freire nos possibilitam problematizar essa conjuntura, refletir e desenvolver proposições de ações que levem a uma transformação social.

Paulo Freire foi um revolucionário que desenvolveu um modo de olhar para a educação que enfatiza seu caráter político e também pedagógico. Sua vida e obra sempre estiveram intimamente ligadas. Ele sempre se preocupou com a educação popular. Por meio dela, objetivava não só escolarizar como formar a consciência política dos indivíduos. Seus livros retratam sua filosofia e seu posicionamento a favor dos oprimidos.

Patrono da educação brasileira, Freire ganhou notoriedade nacional e internacional nos anos 1960, ao alfabetizar 300 cortadores de cana em 45 dias na cidade de Angicos (RN) a partir do conhecimento e da realidade desses trabalhadores. Ele desenvolveu um método de alfabetização de adultos baseado nos contextos e saberes de cada comunidade, respeitando as experiências de vida próprias do indivíduo. A experiência de Angicos, que gera frutos até hoje, repercutiu em todo o país.

Seu legado é imensurável e sobrevive ao tempo. Os ensinamentos de Freire reverberam ainda hoje nos movimentos populares pelo Brasil e pelo mundo, e continuam representando um direcionamento para as escolas e universidades que veem a sala de aula como mecanismo de transformação social.

Diante disso, nas próximas páginas, serão apresentadas reflexões teóricas a partir das contribuições de Paulo Freire (1921-1997) em torno, principalmente, dos conceitos de conscientização, emancipação e transformação social, com base em seus escritos, precisamente: *Ação cultural para a liberdade* (1981); *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979); *Educação como prática de liberdade* (1967); *Educação e mudança* (1983); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996); *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); *Pedagogia do oprimido* (1987).

2.1 CONSCIENTIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Analisando a formação social brasileira e enfocando as profundas desigualdades sociais existentes, Freire destaca a importância da educação no processo de transformação da realidade, a qual pode contribuir no processo de emancipação e de conscientização das pessoas.

As produções iniciais de Paulo Freire tiveram como berço a experiência em alfabetização de adultos. Oliveira (2012) ressalta que

Em seus escritos e em sua prática de alfabetização, Freire sempre rejeitou o aspecto mecanicista da leitura e da escrita, criticando a ênfase na repetição, na palavra inerte e no esvaziamento do signo linguístico, que, segundo ele, transforma a palavra em “depósito vocabular” e nega a capacidade do homem como sujeito criador (OLIVEIRA, 2012, p. 508).

Essas experiências-piloto do sistema de alfabetização e conscientização de Freire aconteceram inicialmente no Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em Recife no início de 1961, que apresentava uma perspectiva de enraizar a cultura local com experiências em alfabetização. Porém, o espaço que projetou a proposta foi Angicos/RN, em 1963, alcançando nível nacional.

Segundo os autores Hennicka, Kaufman e Oliveira (2015, p. 08), a proposta de Freire “[...] buscava auxiliar na compreensão do sujeito como um ser oprimido e na identificação dos seus opressores. Além disso, ajudava na transformação da realidade desses educandos, pois partia dela para iniciar o processo de alfabetização”.

De acordo com Oliveira (2012, p. 517):

Podemos compreender melhor a insistência de Freire na necessidade de se ver não apenas a alfabetização mas também a educação em geral como um ato político e como ato de conhecimento. Isso nos leva a explorar outra concepção de escrita, integrante de sua teoria e prática de alfabetização (OLIVEIRA, 2012, p. 517).

Segundo Freire (1967), na década de 1960, o Brasil passava por profundas transformações sociais. Para compreender os desdobramentos dessa fase de transição, o autor resgata a história e as características do Brasil no período colonial e na fase do Império, esclarecendo a inexistência da participação popular, inclusive durante a passagem para a República.

A partir dessas análises, Freire destaca o papel da educação nessa fase de transição, de forma a permitir maiores níveis de participação popular na história do país. Por meio de uma educação pautada pelo diálogo e pelo compromisso com a responsabilidade social e política, seria possível chegar à transitividade crítica que se caracteriza por uma interpretação ampla e profunda dos problemas sociais, entrando assim na verdadeira matriz da democracia. Nessa fase de transição, é importante que seja possibilitada ao ser humano uma formação consciente, que o conduza à procura da “verdade comum”, por meio de uma postura questionadora e investigadora da realidade social na qual vive. E, nesse contexto, a educação tem um papel de colaborar na construção de uma consciência transitivo-crítica.

Segundo Freire (1967, p. 70), “A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio”.

Freire inicia, em *Educação e atualidade brasileira* (1959), a análise sobre a consciência e a realidade nacional.⁵ Focaliza, nesse momento, a consciência, destacando que o sujeito transita da consciência ingênua à crítica e, nessa

⁵ Analisando a obra de Freire, observamos que não é possível falar de um conceito único de conscientização, mas de um conceito que vai se ampliando e se reconstituindo, no transcorrer de suas vivências e reflexões.

passagem, a educação tem uma contribuição importante de forma a permitir que seja atingido certo grau de consciência da formação social do país, do desenvolvimento da vida produtiva e da democracia liberal.

O autor destaca que a transição das consciências, no entanto, não é apenas resultante das mudanças econômicas, por mais necessárias que sejam. Ele pontua que a criticidade seria resultante de um encaminhamento pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Assim, a consciência não faria parte de uma educação qualquer, mas, sobretudo, de uma educação voltada para as responsabilidades social e política. Observava o autor que, no contexto dos anos 1950 e 1960, as mudanças sociais possíveis não extrapolavam os limites do capitalismo brasileiro, mesmo com o avanço tecnológico e a consolidação do poder da burguesia brasileira.

A consciência crítica não é apenas a percepção da relação de opressão, implica ainda um comprometimento com sua própria transformação. Ela não pode existir fora da práxis, pois se constitui no processo de conscientização, que é um contínuo desvelamento da realidade de maneira dialética, ou seja, com a constante reflexão sobre a prática.

Não se conseguiria entender a obra de Paulo Freire sem essa palavra fundamental que é a “conscientização”, a formação da consciência. As pessoas veem o mundo por intermédio da sua consciência. Assim, o processo de conscientização é fundamental para que a nossa relação com o mundo não nos seja uma relação de submissão, mas uma relação que implique uma postura ativa diante da vida social.

Freire (1979) dizia que aos poucos passamos dessa consciência inicial para uma consciência mais elaborada, científica e crítica. Essa relação se dá dentro de um conjunto de conceitos de uma filosofia freiriana. Nessa filosofia, a relação da consciência com a realidade é uma relação dialética porque, para mudar a realidade, é preciso estar consciente dela e, ao mesmo tempo, ser influenciado por ela. Então, mudar o mundo e mudar a si próprio são processos interdependentes, ou seja:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 1983, p. 8).

Para que se compreenda o processo de conscientização é preciso voltar um pouco na história. “Conscientização” não é um conceito criado por Freire, ele mesmo foi buscá-lo inicialmente na obra de um dos maiores filósofos brasileiros, Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), um autor que o influenciou de maneira expressiva no começo de sua obra:

Acredita-se que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1979, p. 15).

Uma primeira aproximação dos fenômenos naturais ou sociais que os homens/mulheres fazem é uma aproximação de uma tomada de consciência e não é ainda um processo definitivo de conscientização.

No começo de sua obra, Freire, nos seus primeiros escritos dos anos de 1950 e 1960, destacou um dos conceitos de Álvaro Vieira Pinto, que é justamente a “consciência da realidade nacional” e ao mesmo tempo apontou que a tomada de consciência, a conscientização em processo, é sempre uma passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Freire diz então que nós seres humanos, quando tomamos pé de um determinado fenômeno, temos inicialmente uma visão ainda ingênua e que esta precisa progredir em direção à criticidade. Ao mesmo tempo em que trata de conscientização, está abordando algo intimamente ligado à educação e mais ainda especificamente à questão da aprendizagem e do conhecimento. Para o autor,

assim como não existe conhecimento definitivo, acabado, também não existe consciência acabada, terminada, definitiva. Os seres humanos nunca são totalmente conscientes, estão sempre em processo de conscientização. Assim, estamos sempre em um processo de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos e de educação. Esses conceitos de aprendizagem, conhecimento, educação e consciência, para Freire, não se desligam, mas andam juntos.

Para ele, essa passagem da ingenuidade para a criticidade é justamente um processo de transição em torno de uma consciência que cada vez mais vai se forjando como consciência crítica, a qual ele advoga que esteja no processo educativo por parte dos educadores, gestores e educandos, os quais, cada vez mais, vão se conscientizando tanto do seu mundo quanto dos conteúdos escolares e, às vezes, não escolares que estão presentes.

A partir do livro *Pedagogia do oprimido*, ou seja, a partir do final dos anos 1960, nos textos e escritas de Paulo Freire entram dois grandes alicerces teóricos. Nesses escritos, ele articula preceitos do marxismo, cuidando mais da superestrutura da sociedade, das questões da ideologia, da consciência, da política e da questão educacional. Outro alicerce seria a teologia da libertação, em que destaca a entrada de correntes marxistas no seu pensamento, concomitante à chegada da teologia da libertação.

É justamente por intermédio de um autor marxista, Georg Lukács, do livro *História e consciência de classe*, que, nos escritos de Freire, a partir da *Pedagogia do oprimido* e principalmente de um livro importante chamado *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 1981) aparece um conceito central para ele, que é a “consciência de classe”. Por meio da visão do mundo, da história e da luta de classes, Freire fala da consciência de classes e destaca o papel da educação na construção de uma consciência que implica a passagem de uma classe em si, para uma classe para si, de uma consciência coletiva cada vez mais forjada para ele dentro da opressão, da resistência ao processo de opressão, pela busca da libertação que ele tanto enfatiza na segunda metade dos anos 1960.

De fato, a consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a consciência de si no exercício do poder econômico, político e sócio-cultural, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna “classe para si” e, atuando então de acordo com o seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia (FREIRE, 1981, p. 114).

Nesse sentido então Freire alega que o problema da classe e da consciência de classe são inseparáveis. Esse conceito de consciência de classes durante um bom período da sua obra influencia as suas ideias assim como vários autores marxistas. Mas esse não é o conceito que definitivamente molda as suas ideias. O fato de que Freire chame mais atenção para a consciência de classes, questões de classes sociais e luta de classes não faz com que ele descarte os conceitos anteriores.

Paulo Freire enfatiza as práticas educativas e, nesse contexto, ele situa o papel da teoria: aperfeiçoá-las, transformá-las e modificá-las. Refletir a prática é a melhor maneira de formar ideias corretamente. A teoria só tem utilidade se apresentar bom êxito na prática educativa. É nesse sentido que ele vai reconstruindo uma ideia que toma conta de sua obra do começo ao fim, que é exatamente o conceito de conscientização. Ele diz que cada vez mais nos processos educativos é importante desenvolver uma consciência das múltiplas subjetividades presentes nos processos pedagógicos. Precisamos prestar atenção, dar valor e respeitar as múltiplas subjetividades presentes no processo educativo.

A conscientização, para Paulo Freire, é um processo central que não se desliga nunca da educação, das questões da aprendizagem, do currículo e dos livros didáticos no processo educacional. É um processo histórico pelas suas práticas e vai sendo refeito, reconstruído, assim como outros conceitos ao longo de sua obra.

Figura 2 – Conceito de conscientização por Paulo Freire



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

O esquema acima foi elaborado com o intuito de apresentar o conceito de conscientização segundo Paulo Freire de uma forma mais didática, dividindo-o em dois momentos distintos: o início de sua obra em relação aos anos 1950 e 1960, e após a publicação do livro *Pedagogia do oprimido*. Em relação ao início de sua obra, Freire apresenta a consciência da realidade social e os estágios da consciência (ingênua e crítica) e, após a publicação do livro *Pedagogia do oprimido*, surgem dois novos conceitos: a “consciência de classes” e a “consciência das múltiplas subjetividades presentes no processo educativo”.

Com relação aos movimentos da educação popular, também inseridos no esquema, Fontella e Machado (2015, p. 01) apresentam o nascimento da educação popular fora da escola, nos seios das organizações populares, e ressaltam ainda que essa educação “[...] constitui-se como uma proposta educativa, voltada para a necessidade de construção de uma consciência crítica do indivíduo em relação à

realidade em que está envolvido no sentido de torná-lo um sujeito ativo na construção e transformação desta realidade”.

Nessa perspectiva, a consciência crítica pode levar à emancipação, ou seja, o processo de libertação político, cultural, humano e social de todos os oprimidos que libertam a si e aos opressores.

Falar em emancipação sob a perspectiva de Freire é falar das diferentes formas de opressão e de dominação do mundo de exclusão. É falar de pessoas que vivem com grandes necessidades materiais, que sofrem exploração no trabalho, que são vítimas da desapropriação de suas terras e suas casas, que apresentam experiências brutais de desemprego e pobreza, que são excluídas da sociedade por apresentarem alguma incapacidade física ou intelectual.

Portanto, o processo emancipatório, percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para a transformação social.

Schram e Carvalho (2007, p. 7) destacam que “Compreender a educação como transformação social, pressupõe ver o homem não como mero reservatório, depósito de conteúdos, mas sujeito construtor da própria história e em consequência, capaz de problematizar suas relações com o mundo”.

O ser humano construirá uma identidade emancipadora passando por um processo gradativo de transformação dele mesmo e do mundo no qual está inserido, considerando a individualidade e a subjetividade de cada um no mundo. Ao abordar esses conceitos, o autor alerta para a necessidade de não se confundir subjetividade com subjetivismo:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo (FREIRE, 1987, p. 24).

Quando o ser humano toma conhecimento de sua subjetividade, ele deixa de ser objeto da sociedade, deixa de ser coadjuvante da vida que lhe é imposta e torna-se protagonista, um sujeito que atua ativamente transformando a si mesmo e ao mundo.

Essas transformações que se iniciam com a tomada de consciência levam à conscientização crítica, libertam o ser humano para viver plenamente sua existência como sujeito histórico.

Para Freire, a educação é o instrumento principal para a tomada de consciência. O ato educativo, que é um ato político, deve construir-se a partir do diálogo entre o educador e o educando. O desenvolvimento de uma consciência crítica implica a tomada de consciência, que se dá a partir de uma educação problematizadora da realidade fazendo com que o educando ultrapasse o nível de consciência real para alcançar a conscientização. A educação que visa à emancipação do homem não pode vê-lo como um ser vazio a ser preenchido com conteúdos para a sua existência.

A consciência de si implica a consciência da realidade concreta em que se acha como ser histórico. O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e, conseqüentemente, ao aumento do conhecimento de mundo. O ato de conhecer não se dá na dicotomia entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, teoria e prática: acontece na inter-relação entre esses elementos.

O que permite o desenvolvimento do processo de conhecimento crítico da realidade é a práxis transformadora, a práxis da libertação. Só uma educação problematizadora e libertadora que contrarie toda forma de domesticação pode tornar o ser humano consciente, crítico e capaz de enfrentar desafios de forma desalienada. Assim, para que a emancipação ocorra, o diálogo é fundamental, e deve acontecer de maneira horizontal nas relações.

Portanto, a comunicação entre o educador e o educando, na partilha de suas experiências pelo exercício contínuo do diálogo, abre caminhos para uma participação responsável. O diálogo implica o reconhecimento do outro, pelo respeito a sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, o qual se fundamenta na democracia.

Para Freire, a escola se apresenta como local privilegiado à libertação, pois é nela que se tem a possibilidade de participar, debater, discutir e dialogar. É nela que se alcançará a compreensão sobre a realidade circundante, e assim, se possível, escrever a história das mudanças e transformações.

Nessa perspectiva, Schram e Carvalho (2007, p. 16) enfatizam a “[...] busca constante e necessária da escola como espaço de diálogo, da pergunta, de caminho

que se faz caminhando, mas na certeza de que sabe por onde se quer caminhar”. Ao ressaltar a escola como espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, os autores atribuem a ela um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA FREIRIANA E OS ESTUDANTES COM AUTISMO NA EJA

Estudos realizados por Meletti e Ribeiro (2014), Rebelo (2012) e Talarico e Laplane (2016) têm apontado que a EJA tem recebido cada vez mais estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por outro lado, embora a legislação proclame e contemple o direito de todos à educação (art. 205 da Constituição Federal de 1988, Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, Declaração de Salamanca, LDB nº 9.394/1996, entre outros documentos), isso não significa dizer que todas as pessoas estejam participando de propostas educativas que lhes oportunize vivenciar experiências significativas para seu desenvolvimento. Esse é um desafio que precisa ser enfrentado com práticas investigativas e educativas que se direcionem para a educação de jovens e adultos e, particularmente, daqueles que são público-alvo da Educação Especial.

Apesar de Freire não ter trabalhado a educação inclusiva em sua teoria, percebe-se a importante contribuição de sua obra para essa temática, pois aborda o ensinar de modo dialógico, transformador e crítico, de forma que os educadores, em sua formação, desenvolvam métodos e estratégias que possibilitem a educação para todos. Essa teoria, apesar de ser datada em um período anterior ao desenvolvimento da inclusão escolar brasileira, marca na contemporaneidade uma consonância com o real conceito de inclusão.

A educação dialógica proposta por Freire, em sua práxis libertadora, traz a gênese da educação inclusiva, que não aceita a homogeneização dos educandos frutos do sistema educacional tradicional. O fato de apresentar modos de ser e estar no mundo diferente dos padrões tem acarretado às pessoas com deficiência e com alguns transtornos uma condição de inferioridade de direitos e condições desiguais de desempenho de funções sociais. É nesse contexto das relações sociais que se

manifestam discriminação e opressão, atitudes contra as quais Paulo Freire sempre se posicionou de forma enfática, defendendo uma educação para todos, sem discriminações de qualquer natureza.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 62).

Freire (1996) traz uma reflexão que nos remete ao conceito de “inconclusão”. É nessa incompletude que nos tornamos conscientes e que nos inserimos no movimento permanente de procura; nela se baseia a esperança. Diante disso, a consciência do inacabamento e a busca de uma condição melhor é a principal característica do homem. A consciência do homem de seu inacabamento é o que o distingue dos demais seres vivos, sendo, portanto, uma condição inerente do ser humano.

Em relação à deficiência, Freire, em meio ainda ao inacabamento do ser, desloca o sentido da incapacidade para o de promoção do ser humano engajado como ser histórico, independentemente de sua condição. O ser inacabado não pode, à luz do pensamento de Paulo Freire, ser entendido como um ser deficiente. Faz-se necessário reconhecer o homem como sujeito histórico, capaz de inserir-se na realidade histórica de forma crítica, atuando no mundo e com o mundo, de forma a criar e recriar sua existência.

A filosofia educacional política e dialógica que perpassa as concepções de Freire não envolve somente os estudantes público-alvo da Educação Especial e os demais excluídos, mas sim todos, sem exceção. Essas concepções constituem-se em uma autêntica pedagogia da inclusão, baseada no princípio dialógico, em uma abordagem libertadora, na escola e no mundo; pedagogia que remete à alteridade entre homens e mulheres ao reconhecer e respeitar as diferenças no desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e tantas outras que constituem os homens e os caracterizam como seres humanos.

Em seus trabalhos, Freire (1967) explicou a importância da educação no processo de transformação da realidade, sendo libertadora e não mais opressora;

assim, por meio dela, desenvolve-se a consciência crítica dos sujeitos. Apesar de não falar diretamente da inserção de alunos da Educação Especial na escola, sua teoria retrata com maestria os aspectos relacionados à inclusão escolar, ao defender o direito de uma educação para todos, em que a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos se façam presentes em todos os aspectos da instituição educacional.

O livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) permite uma direta interlocução com os alunos da Educação Especial visto que, em sala de aula, encontram-se excluídos. A escola, por sua vez, pode reforçar ou não esse ambiente opressor; as pessoas carregam valores e crenças particulares que interferem na educação, e quando não há uma reflexão sobre eles, uma educação de caráter opressor pode se delinear.

Em outro livro, *Pedagogia da esperança*, Freire (1992) faz uma alusão ao poder transformador e criador da educação. É esse o espírito que deve animar a escola inclusiva. Não mais uma pedagogia do fracasso, mas sim do sucesso, da superação e da descoberta. Esta última, em particular, consiste em um elemento importante na educação inclusiva.

Na obra de Freire, o respeito ao outro e às suas especificidades de ser humano revelam a possibilidade de comunhão, conscientização, diálogo, transformação e, sobretudo, inclusão.

A luta de Freire contra a opressão e a exclusão, sua valorização da diversidade humana, sua afirmação do direito de toda pessoa ao reconhecimento de sua singularidade nos leva, portanto, a reconhecê-lo como um referencial filosófico para a educação inclusiva. Em relação ao oprimido, o autor afirma que

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação (FREIRE, 1967, p. 42).

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) caminha para a construção de uma educação para a liberdade dialógica, democrática e conscientizadora. Uma educação de conteúdo político, para a responsabilidade social, para a formação do ser humano que concebe como sujeito de sua trajetória.

Historicamente, pessoas com deficiência têm sido consideradas incapazes de atingir níveis mais elaborados de pensamento e também segregadas. A esse respeito, podemos citar Freire (1967, p. 12), que afirma: “Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadoras”.

Segundo Freire (1967), o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. E, aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem.

De modo geral, jovens e adultos com deficiência possuem dupla vulnerabilidade: são sujeitos com necessidades especiais e muitos estão fora da faixa etária da escolaridade regular, por essa razão frequentam a EJA.

Ao discorrer sobre a prática educativa para jovens e adultos, Freire ressalta que, para que esses sujeitos possam aprender adequadamente, é preciso considerar o conhecimento que já possuem. Geralmente esses alunos apresentam uma considerável experiência de vida, uma vasta bagagem de mundo e já aprenderam inúmeros assuntos em diferentes contextos, pela necessidade que a vida lhes impõe. É importante que as escolas valorizem o conhecimento dos alunos, respeitando os saberes socialmente construídos na prática comunitária, as suas leituras de mundo.

Ao tratar da inclusão de um aluno com autismo na EJA, deve-se ter a mesma preocupação. Afinal, este aluno também possui uma experiência de vida e concepções construídas nessa experiência. E a ele também poderiam ser direcionadas as palavras de Freire (1987, p. 32) a seguir:

[...] De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer da sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar.

Conforme já foi destacado (SILVA, 2014; CHIOTE, 2017), estudantes com autismo são constantemente pouco encorajados a avançar nos estudos e, às vezes, vivenciam até mesmo práticas excludentes dentro da escola.

As vozes desses estudantes, silenciadas pela incompreensão de seu papel como sujeitos, denunciam a urgência de novas visões e reflexões sobre como a

educação vem sendo construída na escola. É preciso romper os estereótipos incapacitantes rotulados a esses sujeitos para entendê-los como pessoas de direito.

Assim entendemos que, em uma perspectiva emancipatória, a pessoa com autismo deve ser compreendida para além do diagnóstico, tendo respeitados suas singularidades e seus diferentes modos de ser e estar no mundo, seus interesses e seus pensamentos. Além disso, é fundamental que esses estudantes vivenciem práticas educativas que favoreçam seu desenvolvimento; é crucial que sejam reconhecidos e se reconheçam como sujeitos históricos, atuando no mundo e com o mundo, de maneira a criar e recriar a sua existência de forma crítica.

Freire (1967) destaca que, para que se concretize a função da escola, é necessário que o diálogo se constitua como prática constante nos processos de ensino-aprendizagem, ocorrendo de forma democrática de modo que todos possam participar. A partir das concepções de Freire, percebemos que um dos desafios do processo de inclusão é conseguir criar condições para que todos os alunos tenham oportunidades igualitárias em relação à aquisição do conhecimento e que as vozes dos jovens e adultos com autismo sejam ouvidas e respeitadas.

Paulo Freire (1992) refere-se às condições de exclusão a que são submetidas as classes populares, os oprimidos, denominando-as de “situações-limite”, ou seja, obstáculos ou barreiras vinculados à vida pessoal e social do indivíduo que precisam ser vencidas.

O acesso de todos à educação como prática de liberdade pode e deve ser embasado no princípio de que os homens se educam entre si, mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia. Nessa discussão, Freire traz uma grande contribuição para a educação inclusiva ao chamar a atenção para a condição do professor e educador e, ao mesmo tempo, de aprendiz:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 44).

No que diz respeito à prática educativa direcionada a estudantes público-alvo da Educação Especial, essa condição de mestre e de aprendiz dos profissionais da educação é essencial para o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

O objetivo central deste estudo consiste em analisar as possibilidades de uma educação emancipadora na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com autismo, matriculados no 1º e 2º segmentos dessa modalidade, no município de Vitória/ES. Os objetivos específicos traçados para este estudo foram: i) descrever o modo de organização da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Vitória/ES; ii) identificar as informações dos estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos presentes no Sistema de Gestão Escolar de Vitória (SGE), no ano de 2020; e, iii) analisar aspectos do processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes, por meio de registros do SGE e de relatos de professores de Educação Especial.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por uma metodologia qualitativa. Segundo Chizzotti:

A pesquisa qualitativa fundamenta-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta (1988, p. 52).

Chizzotti (1998) ressalta aspectos referentes às interações entre as pessoas e à sua participação no próprio processo de realização da pesquisa. Nessa perspectiva, o processo investigativo prioriza a compreensão que os sujeitos envolvidos têm de um determinado fenômeno. Entendemos que esse modo de fazer pesquisa se articula de forma orgânica com as proposições teóricas que foram apresentadas no capítulo anterior, ancoradas nas ideias de Paulo Freire. A compreensão da Educação Especial em uma perspectiva emancipadora implica situar o fenômeno investigado em um determinado contexto histórico e social e enfocar a compreensão dos sujeitos sobre esse fenômeno.

Assim, esta pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo descritivo e analítico de documentos oficiais e registros eletrônicos do percurso de escolarização de estudantes com autismo, matriculados na EJA, no município de Vitória, e de depoimentos de professoras de Educação Especial que atuaram com estudantes com autismo na EJA, no município, no ano de 2019.

Segundo Gil (1989), as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob tal título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

O autor menciona que o estudo descritivo é, juntamente com o exploratório, os que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

No que diz respeito à coleta de material para a pesquisa, Moreira e Caleffe (2008, p. 19) ressaltam que ela consiste “[...] no uso de métodos de investigação para acumular dados relevantes, para coletá-los sistematicamente e analisá-los criticamente”.

Nesse sentido, foram analisados documentos de diferentes fontes:

- microdados contidos no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação;
- documentos da Secretaria Municipal de Educação referentes à EJA e à Educação Especial,
- documentos contidos no Sistema de Gestão Escolar (SGE) relativos aos estudantes com autismo matriculados na EJA no ano de 2019, como: laudos, históricos de matrículas, relatórios, planos de trabalho pedagógico.

Do mesmo modo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Especial que já trabalharam com os estudantes com autismo, para obter informações a respeito de suas formas de desenvolvimento do trabalho com esses sujeitos. Assim, também foram analisados relatos das professoras de Educação Especial sobre sua prática educativa com alunos com autismo.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Devido às medidas restritivas dos governos estadual e municipal em decorrência da epidemia da COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio do aplicativo Google Meet. Um roteiro previamente elaborado foi seguido, respeitando o tempo do entrevistado (APÊNDICE D). Logo após, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, e passaram a compor a base de dados com os documentos recolhidos.

Segundo Chizzotti (1998), as bases de dados são conjuntos de dados organizados em fichários automatizados com a finalidade de serem utilizados por programas, de modo a facilitar a interdependência dos dados e programas informatizados.

O critério de escolha dos professores foi elaborado a partir de dados recolhidos de alunos com autismo matriculados na EJA no ano de 2019. Esses dados foram obtidos a partir do SGE. Nessa base de dados, encontram-se os nomes dos professores especializados que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial.

O SGE é um programa que permite a organização da escola visando à informatização das secretarias escolares e à integração das unidades de ensino. Esse sistema abrange todo o processo de registro do planejamento eletrônico, como: frequência, conteúdo programático, tarefas escolares, relatórios, plano de trabalho pedagógico, além de contar com cadastros, registros escolares, histórico de matrículas e laudos dos estudantes.

É por meio do SGE que as escolas realizam os movimentos de matrículas e rematrículas no município; além disso, o sistema permite aos profissionais das escolas acompanhar os alunos e as turmas. Por meio dos planos de trabalho da Educação Especial para o acompanhamento dos estudantes é possível obter informações acerca da prática educativa orientada para esses sujeitos.

O plano de trabalho é um instrumento utilizado para organizar e sistematizar a prática pedagógica realizada em cada unidade de ensino. É um documento individual que articula todas as ações realizadas e deve ser construído coletivamente e avaliado por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esse instrumento deve ser elaborado a cada trimestre, ou seja, a cada ano letivo, o professor da Educação Especial, com os demais professores regentes, deve desenvolver três planos de trabalho analisando as especificidades de cada

estudante. O plano de trabalho deverá ser arquivado com os demais documentos do estudante encontrados na secretaria escolar e, em casos de transferência, deverá ser anexado com toda a sua documentação.

Para a realização da pesquisa – e acesso ao SGE/SEME/Vitória –, inicialmente, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME/ PMV), conforme Anexo A.

Entre os anos de 2011 e 2020, no plano de trabalho, encontrou-se a organização do documento em quatro partes distintas:

- 1ª parte: Informações sobre o estudante (endereço, telefone, laudo médico, uso de medicamentos, se possui necessidade de alimentação especial, se realiza acompanhamento clínico terapêutico etc.);
- 2ª parte: Registro do processo de ensino-aprendizagem no trimestre (avaliação descritiva do processo ensino-aprendizagem, conhecimentos explorados a partir do currículo comum, descrição do trabalho pedagógico do professor de Educação Especial na sala de aula regular);
- 3ª parte: Atendimento Educacional Especializado no contraturno (se o estudante fez adesão ao AEE, conteúdos e atividades desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado, avaliação descritiva do professor do Atendimento Educacional Especializado – contraturno);
- 4ª parte: Observações dos profissionais envolvidos (observações do(a) diretor(a) sobre o trabalho do pedagógico e observações do(a) pedagogo(a) sobre o trabalho pedagógico).

Vale ressaltar que o preenchimento da quarta parte do documento é de responsabilidade do diretor e do pedagogo da unidade de ensino na qual esse estudante se localiza.

O preenchimento dessas informações no SGE, para cada estudante público-alvo da Educação Especial é obrigatório. De forma semelhante, a avaliação das ações realizadas também deve constar dele, incluindo a participação dos profissionais envolvidos e também da família do estudante. Esses planos de trabalho pedagógico devem ser divulgados em conselhos de classe e reuniões pedagógicas, servindo de subsídios para as ações educativas a serem desenvolvidas.

Ao fazer uma análise inicial dos planos de trabalho dos estudantes que apresentavam diagnóstico médico de autismo matriculados no 1º e 2º segmentos (do 1º ano ao 9º ano) em 2020, encontraram-se informações sobre 10 alunos, apresentados de forma sintética no quadro a seguir. Essas informações permitiram o acesso aos docentes que participaram deste estudo.

Quadro 6 – Estudantes com diagnóstico de autismo matriculados na EJA no ano de 2020⁶

Participante	Gênero	Idade	Cor /raça	Idade em que obteve o diagnóstico de autismo	Percurso no Ensino Regular	Tempo afastado da escola	Ano que ingressou na EJA
Ana	F	24	Parda	-	Até 2016	-	2017
Douglas	M	20	Pardo	-	Até 2015	1 ano	2017
Gabriela	F	24	Parda	-	-	3 anos	2020
Júlio	M	19	Pardo	-	Até 2017	1 ano	2019
Lázaro	M	22	Pardo	-	-	-	2018
Leonardo	M	28	Pardo	-	-	-	2018
Maurício	M	31	Pardo	-	-	4 anos	2013
Rafaela	F	16	Parda	-	Até 2019	-	2020
Rita	F	61	Parda	-	-	-	2016
Sérgio	M	21	Pardo	-	Até 2014	2 anos	2016

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora.

Esse quadro apresenta dados relevantes para este estudo, os quais serão discutidos no capítulo 4. Inicialmente interessa relatar o caminho seguido para identificar os professores especializados que participariam da pesquisa. Consultando

⁶ Os nomes dos participantes são fictícios para preservar suas identidades.

informações sobre esses estudantes no SGE, identificaram-se 14 docentes especializados que atuaram com eles no período de 2011 a 2019. Dentre esses docentes, alguns já não lecionam mais ou não tiveram seus contratos renovados, entre outras situações.

O ano de 2020 ficará marcado na história. A COVID-19 surgiu no fim do ano de 2019 com potencial de letalidade e alto grau de contaminação devido à velocidade com que o coronavírus se propaga e atinge as pessoas. Esse vírus se proliferou pelo mundo alterando o modo de vida da sociedade.

Em face ao estado de pandemia, todos os países passaram a adotar a prática do isolamento social para conter e/ou diminuir o contágio e a propagação da doença. Os reflexos ao redor do mundo foram imediatos e extremamente severos.

O coronavírus transformou a escola em um dos espaços mais vulneráveis e com alta capacidade de transmissão da COVID-19. Com as escolas fechadas durante meses, o ensino remoto acentuou e agravou ainda mais as desigualdades sociais, que emergem e compactuam de alguma maneira com todas as outras formas de exclusão e injustiças sociais (FLEXOR; SILVA; RODRIGUES, 2021).

Diante da pandemia da COVID-19 e das mudanças por ela provocadas, houve a necessidade de alterar a forma de coleta de dados da pesquisa. A pandemia dificultou o contato com os professores. Inicialmente estava prevista a entrevista presencial, para ocorrer no ano de 2020, mas foram necessárias algumas mudanças na proposta inicial, inclusive pela dificuldade de contato com esses profissionais.

No início do ano de 2021, foi possível entrar em contato com alguns docentes. Dos 14 professores realizou-se a entrevista com 4 docentes, pois, como mencionado anteriormente, muitos profissionais não tiveram seus contratos renovados ou já não lecionam mais. Então, foram realizadas 4 entrevistas por meio de videoconferência via Google Meet, no mês de março de 2021.

A primeira entrevista foi realizada com a professora de Educação Especial Beatriz⁷. Ela tem 20 anos de profissão docente. Sua formação inicial é Licenciatura em História, porém, no decorrer dos anos, fez o curso de Pedagogia e especializou-se nas áreas de Educação Especial e PROEJA.

⁷ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Ana, que está há trinta anos na área da educação e são dezenove deles dedicados à Educação Especial. Iniciou sua carreira no Magistério, cursou Licenciatura em História e especializou-se em Psicopedagogia.

A terceira entrevista foi realizada com uma profissional que está há quase quarenta anos na área da Educação. Paula fez graduação em Pedagogia e destacou que são vinte e sete anos dedicados à área da Educação Especial.

A quarta entrevista foi realizada com a professora Natália, uma profissional formada em Pedagogia que está há vinte e oito anos na Educação Especial.

As quatro professoras entrevistadas demonstraram interesse em responder às perguntas, foram atenciosas e reservaram um momento nas suas agendas atribuladas, por causa da pandemia, para a realização da entrevista no formato remoto. As entrevistadas enfatizaram a importância da realização de mais pesquisas nos campos da EJA e da Educação Especial.

À medida que o material para análise ia sendo recolhido, procedia-se à sua organização de maneira a atender aos objetivos do estudo. Assim, a organização e a análise dos dados enfocaram: a EJA e a Educação Especial no município de Vitória; SGE e a educação de jovens e adultos; o trabalho do professor de Educação Especial e o estudante com autismo.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM AUTISMO NA EJA: POSSIBILIDADES DE UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA

Como já foi apontado, neste estudo, as ideias de Freire acompanham e dão suporte à reflexão sobre o percurso de escolarização de estudantes com autismo que frequentam a EJA. Orienta este trabalho a compreensão dessa modalidade de ensino como um espaço e tempo que contribuem para a construção da autonomia intelectual dos estudantes, para um olhar mais amplo e reflexivo sobre a realidade que os cerca e sobre si nessa realidade, bem como para sua participação ativa no contexto social e histórico em que vivem.

Uma educação emancipatória requer uma formação cada vez mais significativa e consciente durante a vida dos sujeitos. Requer estimular os educandos a explorarem coletivamente as distintas possibilidades da vida social, considerando suas diversidades, as relações e as formas de dominação – sejam elas econômicas, culturais ou sociais. Desse modo, essa perspectiva emancipadora organiza-se, por um lado, de forma a transformar esses sujeitos em questionadores e participativos na vida e na sala de aula, apresentando novas possibilidades de compreender e de interagir na sociedade em que vivem.

Segundo Marques *et al.* (2008),

A concepção de Paulo Freire sobre emancipação torna visíveis as práticas onde o ser humano seja um sujeito participativo na construção de sua história, construindo uma educação libertadora, que busque a valorização da diversidade vivida e viabilize uma inclusão efetiva, oportunizando aos cidadãos uma mudança de postura (MARQUES *et al.*, 2008, p. 6).

Por outro lado, a perspectiva emancipadora implica, ainda, que os estudantes compreendam “[...] a necessidade de buscar ultrapassar seus próprios limites em um permanente movimento de superação de seus desafios constantes no seu cotidiano” (MARQUES *et al.*, 2008, p. 8). Se esse é um grande desafio para a EJA de modo geral, para a atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial se torna ainda mais complexo, tendo em vista o histórico de segregação e de questionamentos a respeito de suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse contexto, este capítulo abordará: a implementação da EJA como uma modalidade da educação básica no município de Vitória/ES, resgatando aspectos de sua história, lutas e proposta pedagógica; a Educação Especial na EJA e os alunos com autismo, enfocando especialmente o município de Vitória/ES; o Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município, analisando suas possibilidades de contribuição para a compreensão do percurso escolar de estudantes com autismo na EJA; e também o trabalho do professor de Educação Especial e o estudante com autismo.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Esta seção abordará a EJA no município de Vitória/ES resgatando passagens de sua história, por meio de documentos oficiais encontrados durante a pesquisa de campo.

A modalidade da EJA é uma política pública recentemente implementada prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – nº 9.394/96 – que também orienta a metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE). Paralelamente às discussões da LDBN começa a ser organizado em todo território nacional o plano para colocar em prática essa modalidade de ensino.

Em 1995, foi realizado o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, de onde emergiram proposições como a criação do Fórum Permanente Estadual e os Fóruns Permanentes Municipais de Educação de Jovens e Adultos, nos seus respectivos âmbitos, garantindo a representação das entidades públicas e comunitárias que cuidam da EJA (FORÚM EJA/ES, 2008 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 5).

Anos mais tarde a EJA teve uma considerável expansão, com a elaboração de documentos oficiais – entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) – e políticas que repercutiram na organização dessa modalidade de ensino.

No Estado do Espírito Santo foram implantados vários projetos em diferentes municípios visando a ofertar mais espaços para atender à demanda da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o Conselho Municipal de Educação de Vitória

(COMEV), a EJA foi regulamentada nesse sistema de ensino pela Resolução nº 01/2011:

Art. 1º. Esta Resolução institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA na etapa do Ensino Fundamental, a serem obrigatoriamente observadas na implementação, oferta, estrutura, organização e funcionamento dessa modalidade educativa no Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

Art. 2º. A Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória destina-se aos/às cidadãos e cidadãs que não frequentaram e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na considerada idade própria objetivando assegurar o direito desses cidadãos à educação escolar, na referida etapa e modalidades de ensino correlatas, de responsabilidade do município (VITÓRIA, 2011, p. 1).

Observamos que, neste município, o percurso da EJA como uma modalidade de ensino segue os passos de sua organização em nível nacional e, por vezes, pouco valorizados, reconhecidos como política pública. Dados analisados neste estudo a partir de documentos coletados sobre essa modalidade de educação (Quadro 7) indicam essa tendência.

Quadro 7 – Documentos encontrados em relação ao município de Vitória/ES

Ano	Documento	Número de páginas
2018	Diretrizes curriculares do ensino fundamental e da EJA.	339
2018	Política de Educação de Jovens e Adultos no sistema Municipal de ensino de Vitória/ES.	58
2018	Política Municipal de Educação Especial.	53
2018	Regimento comum às unidades de ensino da rede Municipal de Vitória/ES.	80

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pela SEME/Vitória/ES.

A listagem dos documentos esquematizados no quadro 7 traz elementos para uma compreensão do histórico das principais ações implementadas pelo município para a efetivação da EJA como uma modalidade de educação, das ações cotidianas planejadas e desenvolvidas nas escolas, além de poder identificar potencialidades e

fragilidades que impulsionam a garantia do direito à escolarização desses estudantes na continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho.

A análise dos documentos indica que as lutas para constituir a EJA como uma modalidade da educação básica interferiram na política municipal de ensino de Vitória. A Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV) vem desenvolvendo ações nessa modalidade desde 2005, ano que foi marcado pela elaboração de um projeto em que se apontavam diretrizes para a implementação dessa política no município. Esse projeto foi apresentado para as escolas e debatido com os profissionais da educação durante o ano de 2007.

A partir do ano de 2005, houve um intenso movimento de revisão da oferta de educação para pessoas jovens e adultas. O resultado foi a elaboração do projeto “A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno Regular” cuja estruturação apontou seis anos como terminalidade para o cumprimento do Ensino Fundamental, sendo três anos para o primeiro e mais três anos para o segundo segmento, divididos em etapas denominadas “Inicial, Intermediário e Conclusivo” (SEME, 2018b, p. 18).

Ao propor essa organização (figura 3), a política defendia não aligeirar ou simplesmente reduzir o tempo de escolarização estabelecido para o Ensino Fundamental, pelo contrário, afirmava a diferenciação desse tempo, buscando romper com a concepção supletiva tão enraizada no atendimento dado aos sujeitos que não tiveram garantidos seus direitos quando crianças ou adolescentes.

Em 2007 foi elaborada a “Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema municipal de educação de Vitória” (PIEJA, PMV, 2007).

Nesse documento são apresentados alguns elementos essenciais para a formulação de uma proposta de atendimento educacional para jovens e adultos, entre eles, pode-se citar: “os sujeitos que fazem parte dessa modalidade; a estrutura e de que forma será ofertada a EJA; os pressupostos políticos, teóricos e metodológicos; o Projeto Político Pedagógico; a avaliação e organização; a formação docente e a educação Especial na EJA” (SEME, 2018a, p. 22).

No ano de 2008 foi elaborado o Documento orientador da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (DOEJA, PMV, 2008) que discute a organização do trabalho, as orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a organização dos tempos e espaços na EJA e as formas de avaliação. Foi elaborada, ainda, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória,

(COMEV) nº 01/2011, que fixa as Diretrizes Curriculares de Implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória.

O Regimento comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES (SEME, PMV, 2018d) esclarece ainda alguns pontos a respeito de como deverá ser o funcionamento, bem como algumas características relacionadas a carga horária, duração, momento específico para o planejamento coletivo dos professores e proposta pedagógica, entre outros.

Em relação à carga horária para a modalidade da EJA, relativa ao Ensino Fundamental, totaliza-se de 3.040 (três mil e quarenta) horas, distribuídas em 6 (seis) anos, com uma estrutura de 3 (três) anos para cada segmento do Ensino Fundamental, sendo: 1.440 (um mil, quatrocentas e quarenta) horas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 1.600 (um mil e seiscentas) horas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Para melhor entendimento quanto à estrutura dos segmentos foi elaborado o seguinte esquema:

Figura 3 – Estrutura dos segmentos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

A EJA no Ensino Fundamental é composta por dois segmentos, sendo o primeiro segmento referente aos 1º ao 5º anos, dividido em três etapas: inicial, intermediário e conclusivo. Já o segundo segmento corresponde do 6º ao 9º anos, dividido também em três etapas: inicial, intermediário e conclusivo.

Sobre a oferta educacional no município, há os seguintes números relacionados à EJA, de acordo com os dados do Censo Escolar INEP (2019) organizados nos quadros 8 e 9: em um total de 32.336 matrículas no estado do Espírito Santo, 4.091 matrículas são em Vitória e dessas 4.091 matrículas, 126 são da Educação Especial na EJA.

Quadro 8 – Matrículas na EJA nos anos de 2015 e 2019.⁸

	2015	2019
Brasil	2.182.611	1.937.583
Região Sudeste	537.260	449.531
Espírito Santo	37.062	32.336
Vitória	3.581	4.091

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo Censo escolar.

Ao analisar o quadro 8 em relação ao movimento de matrículas na EJA nos anos de 2015 e 2019, nota-se que, apesar da diminuição em âmbito nacional de quase 11,22%, na região sudeste em aproximadamente 16,32% e no Espírito Santo em 12,75%, em Vitória houve um aumento de aproximadamente 14,24% dessas matrículas.⁹

Atualmente a rede municipal de ensino do presente estudo possui 21 estabelecimentos de ensino que ofertam a EJA, sendo 20 escolas no turno noturno e apenas 1 escola que oferta a EJA nos 3 turnos.

Como acontece em outros estados, cada município apresenta certa flexibilidade para compor seu projeto na EJA levando em conta suas particularidades.

A capital Vitória possui um índice significativo de pessoas sem escolarização e, assim como a maioria dos municípios distribuídos pelo país ainda possui um longo caminho a seguir a fim de escolarizar todos os sujeitos da EJA.

⁸ Inclui matrículas no Ensino Fundamental nas redes federal, estadual, municipal e privada.

⁹ Observamos que houve um expressivo aumento de matrículas durante o período de 2015 a 2019 no município de Vitória, o que indica a necessidade de estudos mais aprofundados para a compreensão do aumento da demanda de jovens e adultos que não realizaram a escolarização na idade prevista.

A partir dos dados descritos no quadro 8, realizou-se um levantamento de teses e dissertações do PPGE (Programa de pós-graduação em Educação da UFES) referente à EJA no município de Vitória nos últimos 10 anos e foram encontrados apenas 2 estudos relevantes para esta discussão.

Zorzal (2015) apresenta o ano de 2005 como o marco inicial de implementação da proposta da modalidade da EJA no município de Vitória e esse processo de implementação, segundo relatos de professores que atuavam em turmas da EJA naquele momento se deu “[...] através de uma experiência histórica de participação desses sujeitos” (ZORZAL, 2015, p. 39). A autora ressalta ainda que “[...] pela primeira vez na história da EJA do município se discutia com professores e os estudantes os rumos que essa oferta tomaria” (p. 39) e finaliza destacando que “[...] a EJA em Vitória passou a experimentar um percurso bastante diferente das demais modalidades instaladas na rede”.

Nascimento (2011) apresenta em seus estudos o contexto da EJA no estado do Espírito Santo e um subitem dedicado ao contexto da EJA no município de Vitória. A autora menciona que, a partir de 2005, ocorreu um intenso movimento de revisão da oferta de educação para pessoas jovens e adultas e esse projeto “[...] lançou bases para que os docentes do ensino noturno de Vitória se familiarizassem na prática com a modalidade da EJA” (NASCIMENTO, 2011, p. 64). A autora destaca também que “[...] o projeto apontava a flexibilização da oferta, tempos e espaços coletivos de discussão docente e uma estrutura de atendimento mais adequada aos educandos” (p. 64).

Esses estudos ajudam a compreender que a EJA no município de Vitória vem se estabelecendo como possibilidade de oferta do Ensino Fundamental a jovens, adultos e idosos, experimentando em seu processo de desenvolvimento uma série de lutas, dificuldades, tensões e outras questões características dessa modalidade. As análises feitas para esta pesquisa indicam que essas tensões se ampliam quando se orienta o olhar para a Educação Especial na EJA.

4.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A seguir serão abordados os estudantes da Educação Especial na EJA e a organização da Educação Especial e a EJA no município. Para tal discussão, serão destacados aspectos, como: as matrículas da Educação Especial e na EJA, os desafios enfrentados na educação escolar desses estudantes e os professores da Educação Especial que atuam nessa modalidade.

4.2.1 Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA

Segundo Haas (2015), as dificuldades de afirmação da EJA como uma modalidade de educação estendem-se também à sua articulação com a Educação Especial, o que pode ser observado nos dados do município de Vitória/ES, especialmente no que diz respeito ao aumento significativo do quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e aos desafios enfrentados na educação escolar desses estudantes.

Para discutir sobre o quantitativo de matrículas na EJA, recorreu-se a informações divulgadas pelo INEP, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica dos anos de 2015 e 2019, segundo o indicador: matrícula da Educação Especial na EJA nos anos de 2015 e 2019.

Quadro 9 – Matrículas da Educação Especial na EJA nos anos de 2015 e 2019¹⁰

	2015	2019
Brasil	46.550	54.908
Região Sudeste	12.073	12.433
Espírito Santo	899	946
Vitória	97	126

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo Censo escolar.

¹⁰ Inclui matrículas no Ensino Fundamental nas redes federal, estadual, municipal e privada.

O quadro 9 mostra o aumento de matrículas da Educação Especial na EJA. Este movimento está ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, em grande parte como consequência da ampliação do acesso desses sujeitos ao ensino regular de maneira geral. Como parte dessa conjuntura destaca-se, também, a defasagem série/idade provocada por sucessivos fracassos escolares, tornando-se assim uma justificativa para o encaminhamento desses estudantes para a EJA, a qual tem se configurado como a única possibilidade de continuidade de estudos, como ressalta Haas (2015, p. 349):

Com o amplo movimento político de promoção dos direitos dos indivíduos com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, esses sujeitos também passam a compor o coletivo da EJA. Esse grupo se caracteriza, especialmente, por pessoas cujo histórico escolar tem um registro de tempo de permanência significativo em Instituição de Educação Especial ou Classe Especial e, ainda, de fracasso na turma regular.

A partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação sobre os estudantes matriculados na Educação Especial na EJA em Vitória/ES, elaborou-se o quadro 10 com o número total de matrículas na EJA e na Educação Especial na EJA nos últimos 5 anos.

Quadro 10 – Matrículas de estudantes da Educação Especial na EJA no município de Vitória/ES, nos últimos 5 anos

	Total de matrículas na EJA	Alunos da Educação Especial na EJA
2015	2.929	89
2016	3.009	102
2017	3.140	92
2018	2.985	98
2019	2.647	112

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação à oferta de ensino na EJA pela rede municipal encontramos nos últimos cinco anos certa oscilação quanto ao número de matrículas. Entre o período de 2015 a 2019 foi verificada a diminuição do número de matrículas em cerca de 9,63% do quantitativo, segundo dados disponibilizados pela SEME.

De modo inverso, a partir dos dados apresentados no quadro 10, é possível observar que houve um aumento de aproximadamente 25,84% no número de

matrículas de alunos da Educação Especial na EJA nos últimos cinco anos, mesmo com oscilações de um ano a outro.

Meletti e Bueno (2010) mostram que o crescimento das matrículas dos alunos da Educação Especial na EJA “[...] parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a educação básica no Brasil, qual seja a de que, apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos o que implica retorno à escola por essa modalidade” (MELETTI; BUENO, 2010, p. 11).

Por outro lado, é possível observar que há estudantes público-alvo da Educação Especial que apresentam níveis de aprendizagem mais baixos do que os demais, quando se detém sobre as especificidades desses estudantes na EJA.

Analisando dados de matrículas de estudantes da Educação Especial, Meletti e Ribeiro (2014, p. 185) ressaltam ainda que esses resultados “[...] de relação idade/série denunciam a precariedade da permanência e da inserção da população com necessidades educacionais especiais em processos efetivos de escolarização”, e complementam que isso pode estar ocorrendo por causa de sucessivas retenções ou ingresso tardio à escola regular. Conforme as autoras, essa situação leva a uma problematização do “sistema de ensino inclusivo”. Acrescenta-se: leva também à problematização de uma educação de pessoas público-alvo da Educação Especial emancipatória.

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos com autismo também inspira atenção. No quadro a seguir são apresentados dados referentes ao quantitativo de alunos da Educação especial por deficiência no ano de 2020, no município de Vitória/ES, situando as pessoas com autismo.

Quadro 11 – Estudantes da Educação Especial matriculados no 1º e no 2º segmentos da EJA no município de Vitória/ES no ano de 2020

	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Cegueira	Surdo-cegueira	Surdez	Deficiência auditiva	Baixa visão	Deficiência múltipla	Autismo	Altas habilidades	Total de alunos por escola
Escola 1	1	10						2	3		16
Escola 2									1		1
Escola 3		3							1		4
Escola 4		1			1						2
Escola 5		1									1
Escola 6		1									1
Escola 7	2	2			1						5
Escola 8	5	44					3	1	4		57
Escola 9		2								2	4
Escola 10		3									3
Escola 11		2					1	1	1		5
Escola 12		4									4
Escola 13		4							1		5
Escola 14	1	3					1	1	1		7
Escola 15		3									3
Escola 16		1									1
Escola 17	2										2
Escola 18		2									2
Total: 123 estudantes com deficiência matriculados na EJA											

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

É possível observar no quadro 11 a quantidade de alunos com deficiência matriculados no ano de 2020. Assim observa-se que dos 123 estudantes com deficiência matriculados na EJA, 11 apresentam deficiência física, 86 deficiência intelectual, 2 surdez, 5 baixa visão, 5 deficiência múltipla, 12 autismo e 2 apresentam altas habilidades. Nenhum aluno matriculado foi identificado com cegueira, surdo-cegueira ou deficiência auditiva. Fica evidente com esses dados, que ocorre uma predominância de alunos com deficiência intelectual, chegando a

atingir quase 70% e em seguida 9,75% de estudantes com autismo dentre os matriculados na EJA.

Quando se enfoca estudantes com diagnóstico de autismo matriculados na EJA, constata-se que o fluxo de matrículas segue a mesma tendência de estudantes da Educação Especial de modo geral (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Em relação ao quantitativo de estudantes com autismo matriculados na EJA em Vitória/ES, informações disponibilizadas pela SEME indicam que houve um aumento exponencial de matrículas nessa modalidade. Se em 2015 foi registrada 1 matrícula, a quantidade foi crescendo no transcorrer dos anos, chegando a 12 matrículas em 2020.

Em âmbito nacional encontram-se os estudos de Santos e Elias (2018), que objetivaram caracterizar as matrículas dos estudantes com diagnóstico de autismo nas cinco regiões do país. Por um lado, os autores apontam que houve um crescimento de matrículas no ensino regular, e esse aumento foi mais evidente após o ano de 2012, provavelmente em decorrência dos impactos da Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), que favoreceu a matrícula desses estudantes. Nesse contexto, os autores ressaltam que a região Sudeste “[...] foi aquela que teve menor crescimento percentual, especificamente entre 2009 e 2012, enquanto as demais regiões apresentaram crescimento superior a 100% nas matrículas de alunos com TEA” (SANTOS; ELIAS, 2018, p. 477).

Já em relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino os autores constataram que

Enquanto houve crescimento das matrículas, em todas as regiões do país, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve queda nas matrículas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tais informações sinalizaram grande índice de evasão escolar (SANTOS; ELIAS, 2018, p. 478).

Essas constatações reforçam a hipótese de que esses estudantes que evadiram-se dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio migraram para a EJA.

Analisando as matrículas de estudantes com autismo na educação básica no município de Campinas, Talarico e Laplane (2016) também apontaram um

decréscimo de matrículas no município, especialmente no Ensino Fundamental regular. As autoras mencionam alguns motivos desse decréscimo:

As mudanças de escola são frequentes, assim como a evasão escolar, especialmente no Ensino Fundamental, etapa de ensino que concentra o maior número de matrículas de alunos com TEA do município. Além da defasagem idade-ano escolar, isto é, alunos matriculados em anos escolares incompatíveis com a sua faixa etária, notou-se também grande defasagem na aprendizagem desses alunos, com casos de crianças matriculadas no Ciclo II do Ensino Fundamental, sem estarem alfabetizadas. Assim, poucos conseguem atingir o Ensino Médio, encontrando problemas nessa etapa de ensino quando a alcançam (TALARICO; LAPLANE, 2016, p. 54).

Observou-se que o alto índice de evasão escolar e o baixo nível de aproveitamento acadêmico desses estudantes foram constatados no estudo de Talarico e Laplane (2016), mesmo quando sua trajetória escolar está completa, na educação básica, denunciando “[...] a insuficiência de garantias que assegurem uma escolaridade de qualidade para esses alunos e, mesmo no caso das trajetórias escolares completas [...]” (TALARICO; LAPLANE, 2016, p. 54).

Outro aspecto a ressaltar em relação a esses estudantes refere-se ao gênero e à questão étnico-racial. No quadro 12 podem ser encontrados dados referentes a gênero e cor/raça no ano de 2019.

Quadro 12 – Estudantes com autismo matriculados na EJA em 2019 no Espírito Santo¹¹

Sexo		Cor/Raça ¹²				
Masculino	Feminino	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela
52	13	8	12	6	38	1
Total de estudantes: 65						

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo Censo escolar.

Em relação ao quadro 12 encontramos o quantitativo de estudantes com diagnóstico de autismo no Espírito Santo, ano de 2019 que inclui as matrículas no Ensino Fundamental nas redes federal, estadual, municipal e privada. Nota-se que 80% dos estudantes são do sexo masculino e aproximadamente 58,4% se declaram como pardos.

¹¹ Inclui matrículas no Ensino Fundamental nas redes federal, estadual, municipal e privada.

¹² Sexo, cor/raça foram os termos utilizados no Censo escolar (INEP).

A prevalência de estudantes com autismo do gênero masculino corrobora os estudos de Rebelo (2012), que identificou esse predomínio em todos os estados brasileiros. Talarico e Laplane (2016) também encontraram resultados semelhantes em um estudo do mapeamento dos estudantes com autismo no município de Campinas no período de 2009 a 2012. As autoras observaram a prevalência de matrículas de alunos do sexo masculino em todos os anos.

Além da caracterização das matrículas no âmbito nacional, Santos e Elias (2018, p. 478) apontam dados no que diz respeito ao gênero dos alunos, observando que “[...] com o passar dos anos a proporção de meninos e meninas com TEA vem se aproximando da esperada pela literatura, ou seja, cerca de uma menina para, aproximadamente, 4.5 meninos”, mesma tendência encontrada no município de Vitória, conforme os dados encontrados no quadro anterior. Vale destacar que estudos de Siegel (2008, p. 25) apresentam a prevalência do autismo em meninos. Segundo a autora, pesquisas têm constatado que, de modo geral, “[...] o autismo e a perturbação global do desenvolvimento [...] afectam quatro a cinco vezes mais rapazes do que raparigas. A síndrome de Asperger pode afectar até dez vezes mais rapazes do que raparigas” (SIEGEL, 2008, p. 25).

No que se refere à cor/raça dos alunos, conforme dados encontrados no SGE, todos os 10 estudantes se declararam pardos. O número significativo de jovens e adultos pardos com autismo reforça ainda mais a necessidade de investigações que articulem a EJA, a Educação Especial e a diversidade étnico-racial.

Lima (2017, p. 70-71) chama a atenção para o maior grupo que compõe o público da EJA – o de negros e negras:

Os negros e negras são a maior parte do público de jovens e adultos que recorrem às turmas de EJA. De posse dessas informações, é necessário refletir sobre a realidade que a nós se apresenta. Inicialmente, percebe-se grande proporção de evasão escolar dessa parcela da população. Trata-se, certamente de um problema de base econômica, mas é necessário que não se perca de vista que o racismo estrutural é a explicação mais cabível.

Dessa forma, a autora convoca a pensar na situação de exclusão social e escolar de pessoas negras no Brasil, indicando que, muitas vezes, sua escolarização na educação básica é interrompida por questões socioeconômicas,

levando-as à EJA. Mas, paralelamente a isso, a autora aponta o “racismo estrutural” presente na sociedade brasileira.

Lima (2017, p. 71) afirma que a EJA aparece como um desses lugares “[...] de enfrentamento do racismo no terreno educacional na medida em que dá acesso à educação escolar para esses homens e mulheres negros que se viram alijados do processo de aprendizagem oficial”.

Nesse contexto, a EJA pode contribuir para a reparação histórica e social dos indivíduos afro-brasileiros, garantindo o usufruto dos direitos fundamentais, em especial o direito à educação. Porém, isso ocorreria a partir de certas condições. Lima (2017) ressalta que é necessário propor novas práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social brasileira, reconhecendo a trajetória de todos os sujeitos presentes na comunidade escolar, os saberes, a memória e os sinais do enfrentamento cotidiano diante da desigualdade social, econômica e racial, visto que os possíveis mecanismos de dominação foram empregados para apagar a sua identidade, a sua história. Nesse contexto, situamos também a condição de pessoas com autismo que se autointitularam “pardas” no momento da matrícula e que foram registradas no censo escolar.

Outro aspecto que merece destaque em relação aos estudantes da EJA – e que também pode ser observado em relação ao público-alvo da Educação Especial – diz respeito à questão socioeconômica.

Estudos mais recentes de Ruas e Quirino (2019) problematizam a interseccionalidade das relações sociais de sexo, idade, raça/cor, além da classe social presentes no público da EJA e destacam que essas relações “[...] de modo simultâneo, se entrecruzam às discriminações e desvantagens sociais advindas das especificidades ao referido público” e enfatizam que, quando se trata de mulheres negras, “percebeu-se que esse cenário tende a ficar mais grave” (RUAS; QUIRINO, p. 10).

Gomes e Garcia (2014) traçaram o perfil socioeducacional dos estudantes da EJA de uma escola estadual em Santa Maria/RS, permitindo conhecer um pouco da realidade contextual do público-alvo dessa modalidade de ensino. Observou-se que a maioria dos alunos é de baixa renda, trabalha e tem poucas oportunidades de vida: “Quanto à renda familiar, a maioria das famílias (59% – 27 alunos) apresenta uma renda de até 2 salários-mínimos nacionais (R\$1.240,00) [...]” (GOMES; GARCIA, 2014, p. 478).

Contribuindo para a discussão sobre o perfil socioeconômico de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA, citamos o estudo de Silva Junior; Brandolin e Silva (2020) que buscou descrever o perfil dos estudantes com deficiência visual no Brasil no período de 2008 a 2015. De acordo com as análises, a maioria desses discentes é economicamente desfavorecida. Além disso, “[...] foi possível observar um significativo atraso no processo de escolarização das pessoas com DV” (p. 50).

Os estudos Ruas e Quirino (2019) e Silva Junior; Brandolin e Silva (2020) corroboram as análises realizadas dos 10 estudantes com autismo matriculados na EJA em 2019 no município de Vitória/ES. Apesar de não encontrarmos dados referentes à renda familiar desses estudantes no SGE, de modo geral, nota-se que a maioria dos estudantes da EJA é desfavorecida economicamente e apresenta trajetórias de vida recortadas, carregadas de exclusão social e negação dos direitos básicos.

Ao analisar a questão da distorção idade-série, nota-se que diversos estudos indicam que sua causa está ligada ao contexto social, cultural e econômico da família, que afeta a qualidade de ensino e interfere no direito que todos os sujeitos têm de aprender. Ao abordar esse panorama em 2018, a UNICEF divulgou um estudo sobre o atraso escolar por etapa de ensino na educação básica e diagnosticou que

Estudantes de cor/raça indígena, preta e parda tendem a ser mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade-série, tanto no meio urbano, quanto no meio rural. Meninas e meninos negros (pretos e pardos) têm taxas de distorção idade-série significativamente maiores do que brancos. Além disso, há que se olhar para as populações indígenas. Embora elas representem apenas 1% das matrículas, são as mais impactadas pela distorção idade-série (UNICEF, 2018, p. 10).

Questões complexas como essas necessitam ser debatidas e aprofundadas. A articulação das questões de classe social, gênero e cor/raça também precisam compor os estudos da área da Educação Especial, pois elas afetam os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes e necessitam ser consideradas nas práticas educativas. De forma a contribuir com o aprofundamento dessa discussão, apresentamos a seguir dados do movimento de matrícula dos 10 estudantes com autismo em 2020, identificados no SGE.

Quadro 13 – Movimentos de matrícula dos estudantes no ensino regular e na EJA

Estudante	Matrículas (ano, ensino regular ou EJA e situação: aprovado, reprovado, remanejado, desistente, avançado e promovido).
Ana	2012 – REGULAR – 3º ano – não informado 2013 – REGULAR – 4º ano – aprovada 2014 – REGULAR – 5º ano – aprovada 2015 – REGULAR – 6º ano – reprovada 2016 – REGULAR – 7º ano – transferida 2017 – EJA – 2º segmento intermediário – reprovada 2018 – EJA – 2º segmento intermediário – reprovada 2019 – EJA – 2º segmento intermediário – desistente
Douglas	2017 – EJA – 2º segmento intermediário – reprovado 2018 – EJA – 2º segmento intermediário – desistente 2019 – EJA – 2º segmento intermediário – reprovado
Gabriela	2017 – EJA – 2º segmento intermediário – desistente 2017 – EJA – 2º segmento intermediário – desistente 2017 – EJA – 2º segmento intermediário – promovida
Júlio	2012 – REGULAR – 3º ano – não informado 2013 – REGULAR – 4º ano – aprovado 2014 – REGULAR – 5º ano – aprovado 2015 – REGULAR – 6º ano – transferido de turma 2015 – REGULAR – 6º ano – aprovado 2016 – REGULAR – 7º ano – transferido para a EJA 2019 – EJA – 2º segmento intermediário – aprovado 2020 – EJA – 2º segmento conclusivo – promovido
Lázaro	2018 – EJA – 2º segmento intermediário – aprovado 2019 – EJA – 2º segmento conclusivo – aprovado
Leonardo	2018 – EJA – 1º segmento inicial – aprovado 2019 – EJA – 1º segmento intermediário – aprovado 2020 – EJA – 1º segmento conclusivo – promovido
Maurício	2013 – EJA – 1º segmento conclusivo – reprovado 2014 – EJA – 1º segmento conclusivo – aprovado 2015 – EJA – 2º segmento inicial – desistente 2019 – EJA – 2º segmento inicial – aprovado 2020 – EJA – 2º segmento intermediário – desistente
Rafaela	2011 – REGULAR – 2º ano – não informado 2012 – REGULAR – 3º ano – promovida 2013 – REGULAR – 4º ano – aprovada 2014 – REGULAR – 5º ano – aprovada 2015 – REGULAR – 6º ano – reprovada

	2016 – REGULAR – 6º ano – aprovada 2017 – REGULAR – 7º ano – transferida de turno 2017 – REGULAR – 7º ano – transferida de turma 2017 – REGULAR – 7º ano – reprovada 2018 – REGULAR – 7º ano – reprovada 2019 – REGULAR – 7º ano – transferida para a EJA 2019 – EJA – 2º segmento intermediário – reprovada 2020 – EJA – 2º segmento intermediário – remanejada de turma 2020 – EJA – 2º segmento intermediário – promovida
Rita	2016 – EJA – 1º segmento inicial – reprovada 2017 – EJA – 1º segmento inicial – remanejada 2017 – EJA – 1º segmento inicial – aprovada 2018 – EJA – 1º segmento intermediário – avançada 2018 – EJA – 1º segmento conclusivo – aprovada 2019 – EJA – 2º segmento inicial – aprovada 2020 – EJA – 2º segmento intermediário – promovida
Sérgio	2012 – REGULAR – 4º ano – não informado 2013 – REGULAR – 4º ano – aprovado 2014 – REGULAR – 5º ano – desistente 2016 – EJA – 2º segmento inicial – reprovado 2017 – EJA – 2º segmento inicial – aprovado 2018 – EJA – 2º segmento intermediário – aprovado 2019 – EJA – 2º segmento conclusivo – não informado

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora.

Com base no quadro 13 pode-se perceber os movimentos de matrícula dos estudantes com autismo matriculados na EJA em 2020. Dos dez discentes que compõem este estudo, 6 não apresentam dados no SGE que comprovem matrículas no ensino regular, levando-nos ao questionamento acerca de suas matrículas ou não nesse ensino: estariam esses estudantes matriculados em escolas regulares de outros municípios? Teriam estudado em escolas especiais? Ou não frequentaram a escola?

A oferta da educação para pessoas com deficiência mudou muito com o passar dos anos. No Brasil, até a década de 1950, praticamente pouco se discutia sobre Educação Especial. Após esse período até a década de 1980, o país passou por um longo período de exclusão e abandono. Retornando aos estudos de Kassir (2011) observa-se que

Apesar de registros da existência de matrículas de alunos com deficiências em escolas privadas e estaduais desde o final do século XIX, é possível dizer que, no país, a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas (KASSAR, 2011, p. 64).

O direito à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil é garantido por lei desde a Constituição de 1988, a qual estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) de 1996 reafirmou a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado e gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e foi a partir daí que as práticas educacionais inclusivas começaram a ganhar força no país (BRASIL, 1996).

Ainda com base nos dados do quadro 13, verificou-se que 40% desses sujeitos estudaram e passaram por inúmeras reprovações no ensino regular, algumas transferências de turma e foram encaminhados para a EJA.

Pereira e Lopes (2011) discutem sobre as dificuldades que os alunos com deficiência encontram no ensino regular e procuram identificar as principais causas. As autoras evidenciam que, no que se refere à questão da evasão escolar:

A evasão dos alunos com deficiência do Ensino Regular está relacionada, não apenas ao perfil do próprio aluno, mas também à formação dos professores que com eles atuam e às metodologias por eles utilizadas no desenvolvimento do processo aprendizagem. Portanto, cabe a todos os profissionais envolvidos na educação trabalharem para que o processo de inclusão se torne mais acessível e se concretize de maneira responsável em todas as escolas de ensino regular (PEREIRA; LOPES, 2011, p. 1166).

Outros fatores que podem ocasionar a evasão escolar são o fracasso e a reprovação, que podem estar relacionados com uma inapropriada adequação do ensino à realidade dos estudantes.

Quando se observa o percentual de reprovação desses estudantes na escola regular e na EJA, verificam-se algumas diferenças.

Ainda com base nas informações disponibilizadas no quadro 13, apenas 40% estiveram no ensino regular, e os demais estudantes, cerca de 60%, já iniciaram seus estudos na EJA – o que corrobora os estudos de Talarico e Laplane (2016) em

que as autoras enfatizam o aumento de matrículas de estudantes com autismo na EJA no município de Campinas.

Observando a trajetória dos 40% desses sujeitos que frequentaram o ensino regular, nota-se pelo menos uma reprovação nesse período e também transferência de turma ou turno. Além disso, apresentaram reprovação no primeiro ano de ingresso na EJA.

Com relação aos demais estudantes, estes apresentaram reprovações no primeiro ano de ingresso na modalidade. Notou-se também que 20% desses estudantes apresentaram uma sequência de reprovações na mesma série e metade dos alunos em algum momento de sua trajetória desistiu e retornou aos estudos anos depois.

A partir da discussão realizada nesta seção, enfocando aspectos referentes às matrículas de estudantes da EJA e da Educação Especial, pode-se constatar que um projeto de educação emancipador não acontece espontaneamente. Como foi destacado, os estudantes da EJA, de modo geral, já enfrentam desafios, como as questões econômica e étnico-racial. Para o aluno da EJA que é público-alvo da Educação Especial, esses desafios se ampliam. É necessária uma luta permanente para a transformação das opressões vividas por esses estudantes e para a implementação de uma educação que efetivamente lhes permita reconhecerem-se como sujeitos de direito e potentes para participar da construção de uma realidade mais digna para si e para os outros.

Discorrendo sobre a necessidade de o ensino se opor a práticas discriminatórias, Freire (1996, p. 40) aponta que: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Não há possibilidade de uma educação emancipadora em um contexto em que se discriminam e se excluem os estudantes do acesso ao conhecimento. Também não há possibilidade de uma educação emancipadora em contextos educativos que não buscam a superação dos efeitos perversos da inclusão excludente de muitos alunos da educação básica, permitindo-lhes a aprendizagem dos saberes e conhecimentos escolares.

4.2.2 A organização da Educação Especial no município de Vitória/ES e a EJA

Para atender às necessidades especiais de estudantes público-alvo da Educação Especial, o município tem uma organização própria. Encontramos informações de como a modalidade de Educação Especial é ofertada nas unidades de ensino no Regimento Interno do Município (SEME, PMV, 2018d).

O Regimento comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES informa que a Modalidade de Educação Especial é ofertada nas Unidades de Ensino por meio de ações desenvolvidas no turno e no contraturno de matrícula dos alunos. No turno de matrícula dos alunos, está previsto que a Educação Especial é ofertada por meio de ações planejadas e desenvolvidas de forma articulada pelos professores de sala de aula comum, professores especializados e demais profissionais da Unidade de Ensino. Já no contraturno de matrícula dos alunos, a Educação Especial é ofertada por meio do Atendimento Educacional Especializado, que se caracteriza por elaborar, organizar e executar recursos pedagógicos e de acessibilidade que objetivam eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, sendo ele executado pelos professores/profissionais especializados (SEME/PMV, 2018d).

Quanto às atribuições dos professores especializados, esses profissionais devem desenvolver um trabalho articulado com os professores de sala de aula regular e realizar o AEE, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo a especificidade de cada área da Modalidade Educação Especial.

Cabem ainda as seguintes atribuições: identificar as especificidades educacionais de cada educando de forma articulada com os ambientes educativos inclusivos; interlocução com os demais professores da EJA, tendo em vista a garantia da efetivação da acessibilidade ao currículo; elaborar o Plano de Trabalho Pedagógico em articulação com os professores do primeiro e segundo segmentos da EJA; quando necessário, buscar interface com as demais políticas setoriais de saúde, assistência social, direitos humanos, transporte urbano, entre outras, planejando os encaminhamentos com o pedagogo e o gestor escolar, visando a promover um ensino que possibilite a participação plena de todos os educandos (SEME/PMV, 2018b).

Em relação ao quantitativo de profissionais da Educação Especial que atuam na EJA no município pesquisado foi desenvolvido o quadro 14.

Quadro 14 – Quantitativo de professores da Educação Especial que atuavam na EJA no ano de 2020.

Efetivos	Contratados	Com carga horária suplementar ¹³
0	4	18

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pela SEME.

Para o desenvolvimento do trabalho da Educação Especial na EJA, o município dispunha, em 2020, de 22 profissionais, sendo que 19 são professores de deficiência intelectual (4 contratados e 15 com carga horária suplementar), 2 professores de deficiência visual (com carga horária suplementar) e 1 professor que atua na área de surdez com carga horária suplementar.

Um aspecto que se destaca entre esses desafios refere-se à formação e à contratação de professores de Educação Especial.

O município de Vitória não tem concurso específico para esses professores. Os primeiros profissionais a atuarem nessa área foram selecionados por meio de um processo seletivo interno do quadro efetivo da PMV. Atualmente são admitidos por meio de carga horária suplementar ou em regime de contratação temporária. Esses professores passam por duas etapas do processo seletivo: na primeira, é realizada a análise de documentos; e, na segunda, prova discursiva obrigatória de caráter eliminatório e classificatório. Os contratos poderão ser renovados de acordo com cada edital.

Em relação à gestão da Educação Especial no município de Vitória/ES, as autoras França e Prieto (2018) mencionam o desafio apontado pelos gestores do município no que se refere à especificação das despesas da Educação Especial, especialmente a contratação de professores, nos demonstrativos financeiros da SEME:

¹³ Carga horária suplementar corresponde às horas de trabalho docente que ultrapassem a jornada na qual o docente estiver incluído.

Após a análise dos registros de despesas correntes, em particular as despesas com pessoal, pode-se constatar que os valores despendidos com os profissionais da educação especial não estavam descritos. Essa é uma das consequências de a inexistência de cargo para professor especializado ingressar por meio de concurso público, pois a inexistência da classificação funcional impedia (ou dificultava) a discriminação desses professores do total de profissionais que atuavam na educação infantil e/ou no ensino fundamental (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 285-286).

Assim, nota-se que uma questão burocrática – e entendida também como política – dificultava a efetivação do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir do direcionamento de recursos para professores especializados. A não realização de concursos para essa área impede a efetivação de um corpo docente estável na escola e também a realização de um trabalho educativo com continuidade e consistência, orientado para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, constata-se que a ocupação desses estudantes nas escolas do município que ofertam a EJA tem se constituído um significativo desafio. Além da forma de contratação, a formação dos professores necessita ser ressaltada neste estudo.

O processo seletivo para atuar como professor de Educação Especial na EJA define que os candidatos devem apresentar como requisito curso superior em Licenciatura Plena na área de Magistério e, no mínimo, curso específico na área da Educação Especial que totalize uma carga horária mínima de 120 horas.

Diante dos requisitos formativos para atuar na Educação Especial, podemos indagar se um curso de aperfeiçoamento de 120 horas é o suficiente para que um professor possa atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial. Acrescido a isso, alguns autores chamam a atenção para a necessidade de um olhar mais atento a esses cursos, uma vez que nem sempre exigem credenciamento e acompanhamento por parte de órgãos oficiais (GATTI, 2008).

Em relação à formação inicial, alguns autores também problematizam a carga horária destinada à abordagem de conhecimentos da área da Educação Especial.

Estudos de Pedroso (2016), Van-Dal e Oliveira (2016) demonstram que a carga horária referente às disciplinas de Educação Especial ainda é insuficiente nos cursos de Licenciatura para embasar a complexidade de atuar nessas dimensões.

Pedroso (2016, p. 54) ressalta que, em relação ao conjunto de disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial e Educação Inclusiva,

“[...] apesar de as legislações fomentarem a inserção de disciplinas e/ou conhecimentos sobre essas temáticas nos currículos, isso não tem ocorrido na totalidade dos cursos de Pedagogia investigados”. A autora também destaca que, quando essas disciplinas estão presentes, apresentam uma carga horária muito restrita, não possibilitando uma abordagem apropriada das temáticas que perpassam e Educação Especial. A autora complementa que

É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses sujeitos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas dos cursos, incluindo as atividades de pesquisa, as práticas e os estágios (PEDROSO, 2016, p. 55).

Com relação aos estudos de Van-Dal e Oliveira (2016), as autoras enfatizam que “[...] muito ainda deve ser discutido, implementado e melhorado, pois as disciplinas de cunho especial apresentam carga horária restrita, com pouco aprofundamento teórico e reflexivo” (VAN-DAL; OLIVEIRA, 2016, p. 105).

Consideramos pertinentes os apontamentos dos autores e destacamos que a Educação Especial precisa, ainda, conquistar mais espaço no currículo dos cursos de licenciatura. Como ressaltam os estudos, não se trata de apenas discutir a carga horária ou a quantidade de disciplinas, mas, também, o aprofundamento teórico dos conhecimentos relacionados ao tema.

Por outro lado, discorrendo sobre os cursos de graduação, Oliveira *et al.* (2020) destacam que

O fato de os estudantes cursarem disciplinas que abordam a inclusão escolar não significa, necessariamente, que há um conjunto de conhecimentos e reflexões solidificados que lhes permitam atuar em uma perspectiva inclusiva (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 15).

A ausência ou o número muito restrito de disciplinas que abordem a educação inclusiva nas universidades impossibilita um debate fundamental, sobretudo nas licenciaturas, visto que as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA, detalhadas nos quadros 9 e 10 desta pesquisa, têm crescido significativamente. Assim, essa ausência ou escassez reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que faltam conhecimentos aos professores para atuarem na educação desses alunos.

Nesse sentido, os cursos de licenciaturas necessitam ser preparados de maneira que articulem saberes da Educação Especial como pressuposto viabilizador para o desenvolvimento e aprimoramento do processo de escolarização dos educandos com deficiência, ou seja, a oferta de disciplina na área da Educação Especial nos diversos cursos de licenciatura é uma prerrogativa legal e fundamental para o desenvolvimento dos processos inclusivos.

Oliveira *et al.* (2020) também destacam a importância dos conhecimentos pedagógicos nas práticas educativas inclusivas:

Para além dos conhecimentos específicos de uma determinada área de conhecimento e sobre inclusão escolar, os conhecimentos pedagógicos também são fundamentais e, de certa forma, dão sustentação às práticas educativas inclusivas (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p.15).

Com base nessa questão, o município tem se proposto a priorizar o processo de formação dos educadores nos planejamentos que ocorrem nas escolas às sextas-feiras, além de formações continuadas com os professores de Educação Especial. De acordo com o Regimento comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES (SEME, PMV, 2018d, p.11): “Art. 21. § 1º. A sexta-feira será reservada para formação dos profissionais e planejamento das atividades escolares”.

Assim, a formação dos profissionais da educação deve favorecer o desenvolvimento de práticas que reconheçam e valorizem a diferença humana presente no processo educacional visando a promover a reflexão, o pensamento crítico e a emancipação dos estudantes.

A interface entre as modalidades EJA e Educação Especial traz muitas possibilidades e também desafios. Entende-se que esses desafios impulsionam a realização de um trabalho potente para a vida de todos os estudantes. Eles evidenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas de cunho segregacionista e homogeneizador, de maneira a desenvolver uma educação que possibilite a esses estudantes a problematização da realidade, a ampliação das formas de ler o mundo e a si próprias nele. Uma educação que permita aos sujeitos da EJA e da Educação Especial compreenderem o papel que o conhecimento pode ter em suas vidas, contribuindo para a sua humanização e para a criação de outros horizontes e perspectivas de vida.

Tendo abordado até o momento questões referentes à organização da EJA e à proposta de Educação Especial no município de Vitória/ES, passaremos a seguir a tratar da implementação dessa proposta, por meio de dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) e de depoimentos dos professores especializados entrevistados.

4.3 O SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR (SGE) E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Sistema de Gestão Escolar (SGE) foi desenvolvido com o intuito de informatizar as secretarias escolares e integrar as unidades de ensino. É um sistema administrativo-pedagógico no qual se realizam matrículas, rematrículas e transferências dos estudantes. Esse sistema abrange todo o processo de registro da pauta eletrônica, como frequência, conteúdo programático, registros de notas e tarefas escolares, além de contar com cadastros e registros escolares. Os professores de Educação Especial, por exemplo, podem acompanhar laudos médicos, caso eles sejam registrados e/ou disponibilizados no sistema.

Todas as informações cadastradas no sistema são exportadas automaticamente para o “EducaCenso” do Ministério da Educação, para atualização do Censo Escolar Nacional.

Com a existência do SGE é possível ter acesso aos dados dos estudantes provenientes de outra instituição escolar da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) em tempo hábil, o que agiliza a circulação de informações. O sistema é utilizado pela equipe pedagógica e administrativa das unidades escolares da PMV bem como estudantes e seus pais/responsáveis para fazer consultas ao boletim escolar.

Como muitos *softwares* utilizados na gestão escolar, embora atenda professores, pais, setor pedagógico e secretaria, o SGE ainda passa por problemas básicos, como permanecer fora do ar, congestionamento do sistema e tempo limite para preenchimento de dados.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, a análise das informações disponíveis no SGE sobre os estudantes com autismo apontou a pertinência de se focar o planejamento das ações educativas. Assim, iniciaremos a discussão com uma abordagem das possibilidades colocadas pelo SGE.

A organização de sistemas informatizados de gestão é uma tendência na área de gestão escolar, acompanhando o desenvolvimento de tecnologias da informação.

Com relação à gestão educacional e à prática de registro de classe on-line, Sabadine (2020) aponta que

[...] as tecnologias podem ser vistas como ferramentas que contribuem para criação de ambientes colaborativos que podem fomentar processos que privilegiam a comunicação, num ambiente no qual todos que participam da cotidianidade escolar possam compartilhar informações e experiências para fomento dos processos de aprendizagem (SABADINE, 2020, p. 82).

A autora ressalta que, em princípio, o uso do registro de classe on-line (RCO) não é uma ferramenta democrática, “[...] mas se for observada pela teoria crítica da tecnologia, respaldada pelo conceito de tecnologia social e apoiada na percepção da gestão democrática, essa tecnologia pode contribuir com o espaço escolar” (SABADINE, 2020, p. 149).

Conforme visto anteriormente, o Sistema de Gestão Escolar (SGE) da SEME/PMV é uma tecnologia que organiza e disponibiliza as informações sobre as particularidades de cada estudante da escola, oportunizando os diálogos entre a SEME e as unidades de ensino, bem como entre os próprios integrantes da mesma unidade de ensino.

O sistema pode ser acessado de qualquer computador que possua internet, bastando inserir o login e a senha do usuário. Pode ser utilizado por professores, equipes pedagógica e administrativa das unidades de ensino bem como por estudantes e seus pais/responsáveis para fazer os devidos registros e/ou consultas.

No caso dos estudantes e pais/responsáveis, esses sujeitos têm acesso à ficha de matrícula, ao boletim escolar e podem solicitar declaração do segmento que está sendo cursado, por exemplo.

A tela principal do SGE no perfil do professor regente exibe informações referentes a: **unidade de ensino** (dados da unidade de ensino, plano de prevenção e emergência, dados do profissional etc.); **calendário escolar**, **alunos** (acompanhamento – o professor pode registrar ou consultar acompanhamentos anteriores; esses acompanhamentos vão desde o afastamento do estudante das aulas até o desrespeito ao professor ou outro estudante); **curso** (na aba “curso” o professor preenche o plano de ensino que deve ser feito a cada trimestre inserindo

conteúdos, objetivos, metodologia etc.); **turma** (horários, avaliações, frequência e conteúdo); e **relatórios**.

Com relação ao perfil do professor de Educação Especial no SGE, foram encontradas algumas diferenças em relação ao perfil do professor regente. Na aba “Alunos”, os professores de Educação Especial têm acesso aos dados do estudante, como endereço, documentos, questionário socioeconômico, além de informações em relação ao laudo clínico e aos medicamentos dos quais esses sujeitos fazem uso. O plano de trabalho pedagógico deve ser preenchido por ele.

Em relação à aba “Turma”, o professor de Educação Especial não realiza o preenchimento da frequência e conteúdos do estudante. Essa tarefa é designada apenas aos professores regentes. É interessante destacar que o professor de Educação Especial tem acesso aos planos de trabalho pedagógico dos anos anteriores, além do histórico dos acompanhamentos realizados pela equipe pedagógica.

Quanto ao acesso aos registros, a equipe pedagógica (pedagogos, coordenadores e direção escolar) tem acesso ao que foi registrado pelo professor regente e pelo professor de Educação Especial; porém, entre os professores, não existe esse acesso aos registros realizados. Há também um prazo para o registro do SGE. O sistema é atualizado a cada final de trimestre e, no final do período letivo, o SGE fecha, não sendo possível inserir quaisquer outras informações. Isso se deve ao fato de o sistema ser direcionado automaticamente para a tela de cadastro do próximo período letivo, inserindo então a data de início e término deste. Deve-se destacar que, a cada final de trimestre, o sistema fica lento e inconstante devido aos inúmeros acessos no período.

Os professores recebem orientações de que o sistema deve ser alimentado diariamente no que se refere à frequência e aos conteúdos ministrados.

No que diz respeito ao detalhamento dos registros, observou-se que, no campo “Conteúdos”, o professor regente tem total autonomia para descrever detalhadamente todos os tópicos trabalhados em cada aula, visto que esse item não apresenta limites de caracteres para sua organização. Já para o plano de ensino realizado pelo professor regente e o plano de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de Educação Especial são disponibilizados apenas 4.000 caracteres em cada um dos itens apresentados.

As docentes entrevistadas destacaram que, antes da implantação do SGE e do uso do plano de trabalho pedagógico, as professoras de Educação Especial elaboravam relatórios trimestrais sobre os estudantes. Destacaram ainda a importância da elaboração desses relatórios:

Professora Ana – É, Talvez podem até falar “ah, mas é um retrocesso”, eu não acho que é um retrocesso. Ali sim você teria um registro do que o aluno faz, da capacidade dele, até mesmo das possibilidades de trabalho, de desenvolver um trabalho com ele. Avanços e retrocessos. Aí você visualizaria isso no relatório. Agora, como plano de trabalho fica um pouco fechado, fica muito fechado. Muito restrito também pelo fato de ter uma quantidade de caracteres. Não pode passar disso. Parece que é muito pra cumprir dado, pra cumprir trabalho (Entrevista concedida em março de 2021).

Professora Paula – O plano de trabalho pedagógico não tem muita utilidade. Porque o professor do ano anterior a não ser o da Educação Especial procura saber se existe o plano de trabalho do ano anterior. Ele às vezes nem sabe que existe esse plano de trabalho, que a gente tem que tá explicando. E às vezes numa mesma escola, você fala que tem o plano de trabalho, no ano seguinte você fala de novo do plano de trabalho. “Mas como assim, aqui tem plano de trabalho?”. Têm umas coisas assim (Entrevista concedida em março de 2021).

Professora Natália – Sobre o plano de trabalho pedagógico eu acho que deveríamos elaborar ao longo dos trimestres sem prazo para fechá-lo no sistema. Além disso, a quantidade de caracteres me incomoda muito, pois ficamos reduzidos a essa quantidade estabelecida. Realizamos muito mais ações do que descrevemos no plano. Antes com os relatórios tínhamos mais liberdade e conseguíamos nos expressar por meio de um texto mais aberto; descrevíamos tudo o que acontecia no decorrer da aula (Entrevista concedida em março de 2021).

Uma das professoras entrevistadas destaca que, em relação aos estudantes com altas habilidades, é disponibilizado para os professores da Educação Especial um formato de Plano de Trabalho Pedagógico diferente: “Eu já vi também que esse relatório das altas habilidades não é desse jeito. É completamente diferente. Não é tão fechado igual o nosso” (Professora Paula).

Outro destaque importante refere-se ao fato de o Plano de Trabalho Pedagógico apresentar apenas tópicos sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante. Uma das professoras ressalta a importância de mencionar também aspectos sociais e emocionais desses sujeitos:

Professora Paula – Eu acho que tem que ter os aspectos emocionais, os aspectos sociais, os aspectos que dizem mais sobre o estudante. Os aspectos familiares. Então assim... Eu, por exemplo, igual esse menino que é autista ele perdeu o pai dele o ano retrasado e era muito apegado ao pai. Então, em que momento que você coloca isso no plano de trabalho

pedagógico? Esses aspectos não são contemplados. O que tem que ter numa avaliação, não tem. O plano de trabalho pedagógico é muito fechado. Somente no aspecto cognitivo não é do desenvolvimento dele, mas só da aprendizagem pontual [...] (Entrevista concedida em março de 2021).

Podemos observar na fala das professoras a importância do retorno dos relatórios semestrais, pois por meio deles os professores da Educação Especial podem detalhar o trabalho desenvolvido em sala de aula e, além disso, não se restringir aos caracteres disponibilizados no Plano de Trabalho Pedagógico.

A importância da elaboração do relatório na Educação Especial é significativa, uma vez que cada sujeito se desenvolve de maneira singular, cada um em seu tempo e com diferentes características. Dessa forma, o uso de relatórios propicia ao professor um olhar mais atento, reflexivo e uma mediação que vá ao encontro das necessidades de cada estudante. Dessa forma, é importante dar atenção a todas as esferas de desenvolvimento dos alunos e não somente ao aspecto cognitivo.

Para compreender melhor a situação dos estudantes com autismo por meio do SGE, buscou-se no sistema informações registradas sobre esses estudantes.

No quadro 15 são apresentados os registros encontrados a respeito do plano de trabalho para cada aluno enfocado neste estudo.

Quadro 15 – Registros nos planos de trabalho

Estudante	Planos de trabalho encontrados no SGE (ano/trimestre)	Registro do professor	Houve acompanhamento do mesmo professor nos anos seguintes?	Registro da equipe gestora (direção, coordenação e pedagogo)
Ana	2012 – Sem registros 2013 – Sem registros 2014 – Sem registros 2015 – 3º trimestre 2016 – Sem registros 2017 – 1º e 3º trimestre 2018 – 1º, 2º e 3º trimestre 2019 – Sem registros	Sim	Não	Sim
Douglas	2017 – Sem registros 2018 – 1º e 2º trimestre 2019 – 1º trimestre	Sim	Não	Sim
Gabriela	Não foram encontrados registros	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.	Não foram encontrados registros.
Júlio	2012 – Sem registros 2013 – Sem registros 2014 – Sem registros 2015 – 3º trimestre	Sim	Não	Sim

	2016 – Sem registros 2019 – 1º, 2º e 3º trimestre			
Lázaro	2018 – Sem registros 2019 – 1º, 2º e 3º trimestre	Sim	Não	Sim
Leonardo	2018 – 1º, 2º e 3º trimestre 2019 – 1º trimestre	Sim	Sim	Sim
Maurício	2013 – Sem registros 2014 – Sem registros 2015 – 3º trimestre 2019 – Sem registros	Sim	Não	Sim
Rafaela	2011 – Sem registros 2012 – Sem registros 2013 – Sem registros 2014 – Sem registros 2015 – Sem registros 2016 – 1º, 2º e 3º trimestre 2017 – 2º e 3º trimestre 2018 – 1º, 2º e 3º trimestre 2019 – Sem registros	Sim	Não	Sim
Rita	2016 – 2º e 3º trimestre 2017 – 1º trimestre 2018 – Sem registros 2019 – Sem registros	Sim	Não	Sim
Sérgio	2012 – Sem registros 2013 – Sem registros 2014 – Sem registros 2016 – 1º, 2º e 3º trimestre 2017 – 1º, 2º e 3º trimestre 2018 – Sem registros 2019 – Sem registros	Sim	Não	Sim

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora.

Com base nos registros esquematizados no quadro 15, observa-se que nenhum dos estudantes com autismo matriculados na EJA em 2020 apresenta no SGE todos os planos de trabalho nos três trimestres e que apenas o estudante Leonardo recebeu acompanhamento com o mesmo docente em anos diferentes. No que diz respeito aos demais estudantes, observa-se uma mudança constante de profissionais de um ano letivo para outro, o que dificulta o acompanhamento desses sujeitos. Esses dados indicam a necessidade de revisão dos dados priorizados no SGE.

Scherer, Silva e André (2017) destacam pontos positivos na implementação do registro de classe on-line no que diz respeito à

[...] agilidade para registros e cálculos de frequência e notas, contribuindo para a observação do panorama geral da turma e de cada aluno a qualquer momento do período letivo. Este fator acabou por facilitar o atendimento aos pais, orientações ao educando quanto ao seu desempenho, bem como a autoavaliação do professor, propiciando rever práticas e retomada de conteúdos durante o processo, resultando em melhorias na ação pedagógica (SCHERER; SILVA; ANDRÉ, 2017, p. 112).

Scherer, Silva e André (2017, p. 110-111) apresentam ainda alguns ajustes necessários para a melhoria no sistema sugeridos pelos professores entrevistados. Entre eles estão “[...] tempo curto para a sessão expirar, em períodos de muita utilização (fechamento do trimestre) o sistema fica lento e trava, a necessidade de ampliação do prazo de fechamento do sistema, maior autonomia para o registro dos conteúdos básicos e estruturantes, pois os mesmos já estão definidos”.

Vale ressaltar que, além dos ajustes citados pelas autoras, o SGE/SEME/PMV apresenta outras limitações que necessitam de ajustes, como a quantidade de caracteres disponíveis para o preenchimento do plano de trabalho dos estudantes, de maneira a permitir aos professores maior liberdade e autonomia na realização do seu trabalho.

Como já foi comentado, um dos aspectos que contribuem para a mudança constante de escola por parte dos profissionais da área de Educação Especial é o fato de o município de Vitória não ter realizado concurso específico para esses professores. Os primeiros profissionais a atuarem na área foram selecionados por meio de um processo seletivo interno do quadro efetivo da PMV. Atualmente eles são admitidos em regime de contratação temporária.

Para realizar o processo seletivo, os candidatos devem apresentar, como requisito, curso superior em Licenciatura Plena na área de Magistério e, no mínimo, curso específico na área de Educação Especial que totalize uma carga horária mínima de 120 horas. Esses professores passam por duas etapas do processo seletivo: na primeira, é feita a análise de documentos; na segunda, é realizada uma prova discursiva obrigatória de caráter eliminatório e classificatório. Conforme documento produzido pela Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, os contratos podem ser renovados de acordo com cada edital.

De forma semelhante a Sabadine (2020), considera-se que o SGE pode se delinear como um instrumento que potencializa a prática educativa, sendo um meio de registro e comunicação entre diferentes profissionais. Nesse sentido, o SGE poderia contribuir para uma prática emancipatória quando se constituir efetivamente em um recurso que possibilite uma relação democrática entre os diversos profissionais, um debate amplo e aprofundado bem como o registro coletivo.

4.4 O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ESTUDANTE COM AUTISMO

Neste item serão abordadas a formação e a experiência das professoras entrevistadas com os sujeitos com autismo; as possibilidades de interação entre o professor regente e o professor de Educação Especial e de trabalho colaborativo.

A partir das entrevistas realizadas, evidenciou-se que as professoras apresentam formação inicial em Pedagogia ou em outras licenciaturas, portanto, formação em docência – o que lhes garante, em suas atividades no contexto escolar, uma dinâmica particular com os professores regentes e os sujeitos público-alvo da Educação Especial. A formação específica na área de Educação Especial dessas professoras, por sua vez, foi constituída nos cursos de formação continuada. Todas as entrevistadas realizaram cursos de pós-graduação em instituições privadas. Destaca-se também que a prefeitura do município estudado não oferece qualquer curso na área.

Quanto ao professor entrevistado ter recebido orientações ou ter feito curso voltado para o autismo, as professoras destacam que receberam poucas orientações no exercício da profissão e, a partir das inquietações, buscaram aprofundar os estudos na área:

Professora Beatriz – Eu recebi orientações sobre autismo, mas foi no ano em que eu recebi um estudante com autismo e nessa época estava na rede estadual. Foi a primeira vez que eu trabalhei com um aluno com autismo, aluno já de Ensino Médio, aí o Estado ofereceu uma formação com um professor da UFES que eu não lembro o nome. Eu fiquei encantada. O que ele falava eu ficava “Ah, então é por isso que o aluno faz isso”, “É por isso que o aluno faz assim”, então eu fui entendendo o aluno e a partir da palestra dele eu mudei algumas práticas com o menino na escola. Isso foi

na rede estadual. Na rede municipal eu não tive formação nenhuma (Entrevista concedida em março de 2021).

Apenas uma das professoras relatou que não apresenta certificado de curso que discute questões referentes ao autismo:

Professora Beatriz – Assim, especificamente não. Eu tive essas palestras, aí depois fiz leituras, pesquisei na internet estratégias, mas curso mesmo, no certificado assim, autismo, não tenho (Entrevista concedida em março de 2021).

A fala a seguir, da professora Natália, merece destaque ao mencionar que os cursos oferecidos sobre autismo até hoje são de alto custo, a maioria deles são ofertados por instituições privadas, dificultando a matrícula e o acesso dos profissionais da educação:

Professora Natália – Durante minha formação acadêmica nunca recebi informações sobre autismo. Foi com a chegada do meu primeiro aluno com o laudo de autismo que comecei a aprofundar meus estudos sobre o tema participando de palestras e cursos EAD gratuitos. Percebo que os cursos e seminários voltados para o autismo são muito caros, o que distancia o acesso de muitos docentes. Esses profissionais até têm interesse em participar, porém os valores dos cursos são exorbitantes (Entrevista concedida em março de 2021).

O depoimento da professora Natália aponta a urgência da oferta, pelo município, de ações formativas com essa temática, não somente aos professores como aos demais profissionais, dado o aumento de matrículas de estudantes com diagnóstico de autismo, conforme dados encontrados no quadro 12.

Professora Paula – A primeira vez que eu ouvi falar de autismo foi num curso que nós (professora Ana e professora Paula) participamos pela APAE. Esse curso foi realizado recentemente em 2018 e foi organizado na época pela Gerente de Educação Especial do município (Entrevista concedida em março de 2021).

O comentário das professoras Natália e Paula sobre a iniciativa pessoal pela formação e os cursos disponíveis nos leva a problematizar a perspectiva teórica que perpassa esses cursos. Conforme ressaltam Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), muitas instituições especializadas ainda desenvolvem um trabalho baseado no modelo médico-pedagógico. Em relação ao autismo, Oliveira e Victor (2017)

chamam a atenção para o caráter clínico que historicamente perpassa a compreensão dessa síndrome e a proposta educativa para as pessoas com autismo.

A partir da fala da professora Paula, nota-se também que a inserção da formação com a temática “autismo” é bem recente no município. Nesse contexto, apesar dos desafios apresentados às professoras pela inclusão de alunos com autismo em suas salas de aula, a experiência de cada uma delas possibilitou um crescimento profissional. Elas tiveram a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas e analisar os benefícios que a inclusão pode gerar em seus alunos.

O exemplo acima remete à ideia de Freire (1996, p. 21) em relação às práticas pedagógicas: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Analisar a própria prática pedagógica é fundamental, pois pode guiar o trabalho do professor e acompanhar de forma mais atenta o percurso de seus alunos, reconhecer os avanços possíveis e as formas mais apropriadas de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com autismo.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, Freire (1996) apresenta a ideia de que os papéis do educador e da escola precisam contemplar os diversos saberes necessários à prática educativa, com o intuito de contribuir para a construção da escola e do educando e, conseqüentemente, do ensino e da aprendizagem.

Mesmo sendo uma experiência desafiadora, as professoras reconhecem seu papel de promover a inclusão desses alunos e os esforços para que isso ocorra de maneira efetiva, apesar da rotina escolar desgastante.

Um dos desafios mencionados pelas entrevistadas diz respeito às possibilidades de interação e planejamento com o professor regente.

4.4.1 Possibilidades de interação e planejamento entre o professor regente e o professor de Educação Especial

Retornando às ideias presentes no capítulo 1 sobre as políticas de Educação Especial, observa-se como a sociedade foi percebendo as pessoas com deficiência durante o processo histórico e como a educação escolar dessas pessoas foi ocorrendo de forma segregada. Ou seja, quando se começa a discutir a respeito de uma educação escolar para essas pessoas, é o espaço das escolas especiais que é destinado a elas, com toda a complexidade que essas instituições apresentam (KASSAR, 2011).

Apesar das mudanças na sociedade e nas escolas em particular, ainda há vestígios do pensamento excludente que durante tantas décadas foi dominante na educação de pessoas com deficiência. Alguns desses vestígios podem ser observados quando um professor rejeita o estudante com deficiência na sua sala ou não vê esse estudante como parte da turma. Isso pode ser verificado na fala a seguir:

Professora Ana – Esses dias eu chegando na escola, porque estava sem professor de Educação Especial à noite e eu fui. Aí o professor regente me viu e falou assim: “Olha, seus filhos chegaram” (Entrevista concedida em março de 2021).

Além da fala anterior, verificaram-se mais três momentos durante a entrevista que confirmam o pensamento segregador, ainda presente nas escolas:

Professora Beatriz – É um processo que precisa melhorar, no sentido dos professores regentes. Eles precisam ter mais compromisso com a Educação Especial em relação ao jeito que ele está planejando a aula. O professor precisa lembrar que ele tem um aluno da Educação Especial na sala dele e que ele precisa levar pra aquele aluno da Educação Especial adequações dentro do mesmo conteúdo. [...] Então eu vejo que a dificuldade é o professor pensar em levar atividades diferenciadas (Entrevista concedida em março de 2021).

Professora Ana – Uma outra coisa que eu acho um desafio e que eu esqueci de falar lá atrás é essa questão do trabalho colaborativo em que você vai pra sala de aula e se você não tiver um planejamento com o professor regente você fica sendo babá do menino ali. [...] Às vezes os professores de área observam que o aluno está agitado; chegam e falam assim: “ah, olha é bom nem levar ele lá pra sala de aula”. E aí a gente tenta de alguma maneira estratégica que esse menino consiga, no tempo dele, se

acalmar e tentar o retorno para a sala de aula (Entrevista concedida em março de 2021).

Professora Paula – Na hora do planejamento alguns professores regentes pulam o nome dos alunos. Já escutei falas como essa: “Esse aí está por conta da (menciona o nome da professora da Educação Especial)”. Só no final do ano que o nome dos estudantes com deficiência surge pra dizer que passou. “Ah não, esse menino vai ficar aqui a vida inteira? Não vai ficar a vida inteira não, pra quê vai ficar aqui?” (Entrevista concedida em março de 2021).

A fala da docente Beatriz destaca, ainda, a dificuldade do professor regente em pensar nas atividades diferenciadas para os estudantes da Educação Especial carregando ainda marcas de um trabalho didático que não leva em conta as necessidades educacionais desses estudantes. Para auxiliar o professor regente em situações como essa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece a colaboração do professor de Educação Especial. O mesmo consta no documento “Regimento comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES”, que aponta a necessidade da interlocução do professor de Educação Especial com os demais professores da EJA:

Art. 28. À Equipe Técnico-Pedagógica e a Direção, em conjunto com os professores da Unidade de Ensino, cabe definir coletivamente as ações a serem inseridas no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Ação concernentes à modalidade [Educação Especial], elaborar e executar estratégias de trabalho adequadas às necessidades educacionais dos alunos para que sejam contempladas no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem (SEME, 2018d, p. 13).

Quanto à articulação entre o professor regente e o professor de Educação Especial, as professoras entrevistadas relataram dificuldades referentes à falta de tempo para que os professores possam discutir e planejar ações e estratégias pedagógicas diversificadas que possam beneficiar a escolarização desses estudantes:

Professora Beatriz – Assim, eu acho que o maior desafio pra mim é sempre fazer a parceria com o professor, com o professor regente. O professor regente quando é anos iniciais é mais tranquilo, mas com os professores de área, no Fundamental II e no Ensino Médio eu acho que essa é a maior dificuldade. Porque você precisa saber qual é o conteúdo que ele vai trabalhar, até para poder fazer as devidas adaptações para o estudante da Educação Especial. Então essa parceria, ter esse contato com o professor, tempo pra parar com ele pra poder planejar, pra ver como é que a gente avança com o estudante pra mim é a maior dificuldade (Entrevista concedida em março de 2021).

Professora Ana – Isso, essa falta de tempo de planejar com o segundo segmento, a nossa carga horária é bastante reduzida, temos pouco tempo nos nossos planejamentos. Então a falta de tempo de planejar e a falta de compromisso dos professores com esse estudante. Os professores escrevem no quadro no geral como se fosse pra todo mundo, explica como se fosse pra todo mundo; eu não vejo eles pensando uma estratégia pra aquele aluno da Educação Especial: se o aluno acompanhar, acompanhou [...] (Entrevista concedida em março de 2021).

De forma semelhante aos estudos de Pedroso (2016) e Van-Dal e Oliveira (2016), os depoimentos das professoras revelam as fragilidades da formação docente para a atuação na Educação Especial e, sobretudo, com estudantes com autismo.

As dificuldades nas interlocuções entre o professor regente e o professor da Educação Especial podem ser compreendidas de diferentes formas. Nesse sentido, Victor e Oliveira (2017) e Baptista (2013) destacam que o trabalho do professor especializado necessita ser ressignificado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de forma a permitir uma interação maior com os profissionais da escola e as famílias de estudantes público-alvo da Educação Especial. Victor e Oliveira (2017, p. 6) apontam que:

Contrariamente à perspectiva em que o professor de educação especial atuava solitariamente e em espaços reservados com seus alunos “especiais”, a atual política para a educação especial determina, conforme aponta Baptista (2013), o trabalho compartilhado com outros profissionais, especialmente o professor regente, além de familiares desses alunos.

A compreensão da necessidade do trabalho compartilhado é uma demanda que se coloca para todos os profissionais que atuam na educação básica, para atender às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Porém, de forma semelhante a outros estudos, os dados desta pesquisa indicam que é necessário investir nas condições de trabalho dos professores, para que a interlocução e o planejamento conjunto ocorram.

As professoras relatam ainda que o diálogo é quase inexistente e que o planejamento geralmente não é feito coletivamente:

Professora Beatriz – O plano de trabalho precisa ser elaborado em parceria, junto com o professor. Ele precisa ser elaborado com o plano de ensino do professor. Ele precisa ser elaborado vinculado à aula que ele vai trabalhar. Aí você encontra um professor que prepara a aula na hora que ele entra na sala de aula. “Onde eu parei no caderno?”, “O que eu trabalhei semana passada, onde que eu parei no conteúdo?”. Então você não tem

como preparar nada antes, o professor não te passou nada, não encaminhou nada pra você, então fica difícil. E não tem lá o plano de ensino, ele não fez ainda, então você entra na sala e ajuda o estudante com o que ele vai fazendo naquele momento [...] (Entrevista concedida em março de 2021).

Com base nas entrevistas, perceberam-se algumas orientações inscritas nos documentos oficiais da Educação Especial de Vitória que ainda necessitam ser discutidas mais detalhadamente com os profissionais. Conforme esses documentos (SEME/PMV, 2018c; SEME/PMV, 2018d), os professores regentes deveriam articular-se com o professores especializados, no sentido de oferecer o suporte necessário para garantir que os alunos público-alvo da Educação Especial consigam aprender os conteúdos do currículo e que as atividades garantam a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

Em consonância com as orientações para a Educação Especial no município (SEME/PMV, 2018c; SEME/PMV, 2018d), e conforme prevê a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entende-se que, para que o processo de inclusão aconteça, é fundamental que a relação entre os professores regentes e os professores de Educação Especial aconteça de maneira efetiva. São fundamentais: a interação frequente entre esses docentes; a presença do professor especialista na sala de aula comum; e, a articulação entre este professor e a comunidade escolar, de forma a possibilitar à escola cumprir a função de ensinar a todos sem distinção.

Em meio aos desafios para o desenvolvimento de uma prática educativa que permita a efetiva inclusão de estudantes com autismo na EJA e o desenvolvimento de uma educação emancipadora, também buscou-se compreender aspectos do trabalho realizado pelo professor especializado, sobretudo em relação aos estudantes com autismo.

4.4.2 O atendimento às necessidades específicas de estudantes com autismo na EJA

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essa modalidade de educação se efetiva por meio do Atendimento Educacional Especializado. Para a abordagem desse tema é importante, inicialmente, distinguir as ações da sala de recursos multifuncionais e o atendimento especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um grande avanço na luta pelo direito de uma educação inclusiva e de qualidade. Esse documento compreende a Educação Especial como aquela ofertada não mais de forma apartada da escola regular, atuando com vistas a ofertar recursos e serviços que objetivem a plena aprendizagem do aluno da Educação Especial na classe comum, por meio do AEE.

Em complementação à política do AEE, tem-se a resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução define o alunado que é público-alvo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a função complementar ou suplementar do AEE e a responsabilidade da Educação Especial pela realização desse atendimento; a conceituação do público-alvo da Educação Especial, delimitando espaços para a oferta do AEE e o turno a ser realizado; a matrícula simultânea no ensino regular e no AEE, além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as prioridades. Como já abordado, esses documentos subsidiaram a elaboração da política de Educação Especial do município de Vitória.

No documento “Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES”, encontrou-se a orientação de que as Unidades de Ensino “[...] sinalizem os educandos, público da Modalidade da Educação Especial, no Sistema de Gestão Escolar do Município de Vitória (SGE) para a oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para informação no Censo Escolar Nacional” (SEME/PMV, 2018b, p. 30).

Porém, a partir dos dados encontrados dos estudantes com autismo, nesta pesquisa, constatou-se que eles não frequentavam o AEE na escola em outros turnos. Um dos motivos para isso pode ser o fato de frequentarem a APAE e a AMAES no contraturno. Desse modo, os questionamentos sobre o AEE na EJA requerem aprofundamento nos estudos e outros direcionamentos.

Assim, os professores especializados que atuam na EJA trabalham juntamente com o professor na sala de aula comum.

Os desafios da educação inclusiva têm levado alguns pesquisadores a defender uma formação continuada nos espaços de trabalho, tendo como ponto de partida esses desafios e também a organização de práticas de ensino colaborativo. Capellini e Mendes (2007, p. 119) afirmam que

A literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

A possibilidade de práticas de ensino colaborativo no trabalho com estudantes com autismo levou a indagar as professoras entrevistadas sobre seu trabalho na sala de aula comum. Nesse sentido, temas diferenciados foram abordados.

Para além da sala de recursos, o Atendimento Educacional Especializado, compreendido como um conjunto de práticas e recursos que visem a permitir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos abordados na escola também foi tema das entrevistas, permitindo ampliar o debate acerca da Educação Especial na EJA. Assim, nos depoimentos, foram destacados pelas professoras os desafios enfrentados em relação ao atendimento às necessidades específicas dos estudantes bem como algumas formas de atuar com os jovens e adultos com autismo.

Em relação aos desafios, foram destacados temas, como: a infantilização dos estudantes público-alvo da Educação Especial da EJA; a desconsideração de suas possibilidades cognitivas e de suas necessidades específicas; a escassez de serviços e/ou programas que atendam às suas demandas como jovens e adultos.

Os estudantes com deficiência jovens, adultos e idosos têm uma bagagem sociocultural, experiências pessoais e vivências coletivas. Portanto, o conteúdo curricular, as práticas pedagógicas, as relações e o contexto de sala de aula devem representar a apreensão dos conhecimentos e sua função social, de modo a efetivar

as reais necessidades educativas desses estudantes. Destaca-se a fala de duas professoras em relação às práticas de ensino infantilizadas, as quais, por vezes, se repetem nas atividades pedagógicas específicas na Educação Especial:

Professora Beatriz – Porque também o aluno da Educação Especial da EJA não gosta de fazer coisas diferentes dos outros na sala não. Mas se ele entender, ele quer fazer o mesmo que o outro está fazendo, no tempo dele, com ajuda, ele gosta de ajuda, mas ele também gosta de fazer o mesmo que o outro está fazendo. [...] Às vezes encontramos muitas atividades infantilizadas para a Educação Especial (Entrevista concedida em março de 2021).

Professora Paula – E é até bom falar sobre isso aí, em relação aos alunos da EJA com autismo é essa inclusão social dele com os seus pares. Ou ele é tratado como uma criancinha. Eles fazem assim, brincadeiras... ficam brincando como se ele fosse uma criança, não consideram ele como um adulto, não o vê como um adulto e em relação aos professores, muitos deles desconsideram também a competência cognitiva do estudante (Entrevista concedida em março de 2021).

A infantilização de jovens com deficiência tem sido ressaltada por pesquisadores nas últimas décadas (OLIVEIRA *et al.*, 2016; BAGAROLO; PANHOCA, 2010). Nota-se, pelos depoimentos das entrevistadas, que o professor regente, juntamente com o professor de Educação Especial, necessita pensar em proposições pedagógicas que estejam atentas às necessidades educativas dos educandos, desenvolvendo atividades e práticas diferenciadas e criativas sem infantilizar esses sujeitos.

A professora Paula destaca também que é importante perceber que o alunado da EJA, de modo geral, está mudando: se há alguns anos havia muitos idosos, hoje há muitos jovens, os quais têm outros interesses e expectativas que necessitam ser consideradas pelos professores. Entre eles estão os jovens com autismo.

A desconsideração das possibilidades cognitivas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola também é apontada por Chiote (2017) e Silva (2011), que chamam a atenção para uma compreensão de muitos profissionais de que o estudante com autismo está na escola mais para a “socialização” e a realização de tarefas que não promovem níveis mais elevados de desenvolvimento.

Diante disso, outro aspecto sublinhado pela professora Ana é a não consideração das especificidades dos estudantes, por parte dos profissionais:

Professora Ana – Eu acho que, pra mim assim, eu acho que é a verdadeira inclusão do aluno... é a pessoa compreender... como eu estou falando. O desafio, pra mim, eu acho assim é considerar o aluno na sua especificidade, embora ele seja o autista, cada autista é um autista, cada pessoa é uma pessoa. Entendeu? Então, no trabalho eles generalizam muito e outra que eu acho muito difícil também é... às vezes até mesmo com a própria família é a gente entender o que ele quer falar. Entender o que tem por trás das atitudes dele, entender o que, que tem... (Entrevista concedida em março de 2021).

Os estudantes com diagnóstico de autismo apresentam, entre suas singularidades, um comprometimento na linguagem e nas interações; alguns traços de hipersensibilidade, que os levam a ter atitudes pouco frequentes ou mesmo movimentos repetitivos, o que pode gerar tensão no ambiente educacional. Nesse contexto, a professora Ana relata que observa o sofrimento de alguns desses estudantes por não conseguirem se fazer compreender ou de serem compreendidos em suas necessidades e angústias.

Professora Ana – Eu acho muito difícil essa inclusão dele, sem esse entendimento. Então eles sofrem muito nas relações dentro da escola [...] com o outro, quando as pessoas não entendem, porque ele não quer entrar na sala de aula na hora de passar um vídeo. O que leva ele a não entrar? O que faz ele brigar, ele chorar? (Entrevista concedida em março de 2021).

A professora Ana traz uma questão específica de estudantes com autismo, que diz respeito às peculiaridades da linguagem e da comunicação, como a não presença de linguagem oral e tentativas de comunicação por meio de gestos, vocabulário restrito, ecolalia, uso de pronomes de forma inadequada e dificuldade de compreensão de metáforas, entre outras especificidades – aspecto que, muitas vezes, os professores têm dificuldade de lidar na sala de aula (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

Freire (1987) mostra a necessidade de uma maior atenção aos diferentes modos de ser dos educandos na escola; mostra que a empatia deve ocupar um lugar central nos processos de ensino e de aprendizagem, já que o diálogo igualitário que a sustenta exige o reconhecimento permanente do outro, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ele ainda sugere a seguinte reflexão: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (Freire, 1996, p. 35).

Um dos caminhos para possibilitar uma superação de alguns desses desafios é o planejamento conjunto, considerado também um desafio pela professora Ana e reforçado pela professora Paula: “Complementando o que você está falando [...] que eles não acreditam que [...], na hora do planejamento eles pulam o nome dos alunos”. Nessa perspectiva, o exercício da prática do ensino colaborativo poderia fortalecer uma prática educativa que possibilite aos estudantes uma inserção mais consistente na dinâmica da sala e um avanço nas aprendizagens.

Em consonância com as palavras da professora Paula, Silva (2011) constatou, em seu estudo sobre a prática pedagógica de professores que atuam principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental com alunos com autismo, que estes também não costumavam contemplar esses estudantes em seus planejamentos. Não realizam adaptações, ou mesmo não consideram que deveriam realizar atividades diferenciadas para que “houvesse a inclusão”, indicando uma não compreensão sobre a necessidade de se considerar as especificidades dos estudantes com autismo no planejamento e na avaliação.

Conforme aponta Rosa (2015), as décadas de segregação a que foram submetidas as pessoas com autismo deixaram suas marcas, e a escola necessita rever suas práticas para atender às necessidades específicas desses alunos.

Nesse contexto, considera-se relevante trazer as palavras de Alves (2009) a respeito do papel fundamental da equipe gestora da escola de maneira a colaborar nas ações necessárias à inclusão dos estudantes PAEE.

Como já foi mencionado, as matrículas de estudantes com autismo na EJA têm crescido anualmente. Sua inclusão efetiva depende de todos os profissionais que trabalham naquele espaço, e a equipe gestora tem um papel muito importante nesse sentido. No que se refere à ação educativa escolar, Alves (2009, p. 18-19) nos mostra que

As formas de organizar e implementar a ação educativa escolar, principalmente no que se refere à escolarização de alunos com deficiência [...] colocam em relevo a necessidade da construção de uma concepção escolar que reconheça a realidade social objetiva como produto da ação humana e que, nesse sentido, não se transforma por acaso. Precisa ser planejada, precisa ser sistematizada [...].

Conforme ressalta o autor, para esse planejamento, a atuação da equipe gestora é crucial para a organização da prática educativa em toda a educação

básica. Por meio de uma gestão democrática, concepções e posicionamentos sobre a educação escolar, os alunos e a Educação Especial também podem ser debatidos conjuntamente, permitindo rever práticas instituídas na escola. Discorrendo sobre a organização da prática educativa em uma perspectiva inclusiva, Alves (2009, p. 184) enfatiza que é importante,

[...] além das práticas pedagógicas na sala de aula comum e dos atendimentos especializados, ações de gestão que articulem e mobilizem meios no cotidiano da escola para que tais práticas e atendimentos sejam concretizados. Isso significa que a equipe de gestão precisa desenvolver certo nível de implicação com o processo de inclusão escolar.

Durante a entrevista, verificou-se na fala de uma das professoras o papel da equipe gestora na inclusão desse aluno e as ações realizadas no cotidiano escolar:

Professora Ana – Eu posso falar assim, com relação ao contexto do ano passado, eu tive uma vantagem que a minha pedagoga é também professora da Educação Especial em outro turno. Então ela sempre destacava a Educação Especial. “Vamos prestar atenção”, ela falava. Nas reuniões com os professores ela falava das atividades desenvolvidas durante a pandemia: “Vamos prestar atenção no que vocês produzem com relação às atividades, porque têm os meninos da Educação Especial”. Mas o ponto favorável é porque ela era professora da Educação Especial (Entrevista concedida em março de 2021).

Podemos observar na fala da professora Ana que, na escola em que atuava, a equipe gestora tinha ciência de suas atribuições frente aos desafios de uma educação inclusiva. Ficava atenta às especificidades dos estudantes e procurava chamar a atenção dos profissionais que atuam na escola para suas necessidades educativas. Suas palavras indicam a necessidade de construir ações inclusivas de modo a efetivar o acesso e garantir a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA.

Um aspecto que ressalta no depoimento da entrevistada é que a pedagoga também era da área da Educação Especial; portanto, possuía um percurso de formação e de atuação que a levava a estar atenta e a enfatizar também o atendimento aos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino. Esse fato reforça a relevância da formação de todos os profissionais da escola para atuar na perspectiva inclusiva.

Alves (2009) destaca que a presença de alunos com deficiência impacta a atuação de uma equipe de gestão escolar, pois

[...] acaba provocando direta ou indiretamente, movimento da equipe de gestão para engendrar práticas organizativas escolares que tenham como foco a organização e a aprendizagem desses sujeitos, seja no âmbito de direcionamentos para o planejamento e organização do currículo, seja no encaminhamento de processos de formação continuada (ALVES, 2009, p. 188).

Com base nas entrevistas realizadas, conclui-se que é fundamental que a equipe gestora atualize constantemente seus conhecimentos sobre todas as áreas que tangem à escola, aos direitos e aos deveres de seus professores, funcionários e principalmente de seus estudantes, e que desenvolva uma proposta de gestão que esteja a serviço do aprendizado de todos eles.

É imprescindível que o gestor realize sua função pautada na gestão democrática, em que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem realizem um trabalho integrado objetivando a transformação da escola: sendo um ambiente de estudo, mas também um lugar no qual todos compreendam as necessidades específicas de cada um.

Vale ressaltar que, embora destaquem a existência de vários desafios, as entrevistadas também indicam que há professores que desenvolvem um trabalho muito bom com esses alunos, estando atentos às suas necessidades e possibilidades educativas. Um exemplo de momentos em que há um entrosamento maior entre os professores e a possibilidade de ações mais inclusivas por parte de todos é o de realização de atividades extracurriculares, como feiras, comemorações, palestras ou visitas e passeios. “Eles procuram incluir bastante os alunos da Educação Especial. Na EJA acontece muito isso, eles pensam nesses estudantes”, afirma a entrevistada Paula.

Finalizando os comentários sobre os desafios, as professoras destacam um aspecto extraescolar que, de certa forma, interfere no desempenho dos estudantes com autismo na EJA: a falta de opções de serviços ou programas para os jovens e adultos em outros espaços sociais. A professora Ana comenta que há uma tendência de priorizar as pessoas com menos idade. “Em Vitória também só tem o Caps. Você só tem o Caps. A APAE tem uma certa restrição em atender os adultos”, comenta a professora Paula.

Como já foi comentado, além de relatar os desafios enfrentados no trabalho com os estudantes com autismo, as professoras também discorreram sobre alguns aspectos de sua prática educativa orientada para esses estudantes. Nesse

momento, fizeram apontamentos sobre como trabalham com os estudantes, as adaptações e a abordagem dos conteúdos escolares.

Um aspecto sublinhado pelas professoras diz respeito à compreensão dos conteúdos do 6º ao 9º anos para auxiliar os estudantes e promover as adaptações curriculares. A professora Beatriz comenta que gosta de assistir a aula do professor com o estudante, para relembrar conteúdos já aprendidos ou também se apropriar de novos conhecimentos, como os da área da matemática ou inglês.

Buscando uma aproximação maior dos professores, a entrevistada Beatriz destaca, ainda, que também solicita a eles a indicação de textos que possam ser interessantes para os alunos. De posse desse material, ela amplia ou digita o texto com uma letra maior para o estudante ler. A leitura para e com o aluno de um texto que o professor ainda vai trabalhar é uma estratégia utilizada por Beatriz. Dessa forma, ela procura ter acesso ao guia de aprendizagem do professor para adiantar a leitura e a abordagem do assunto com ele.

A leitura também é ressaltada na fala da professora Paula, que comenta sobre aspectos gráficos da escrita, o alfabeto e diferentes tipos de textos.

Professora Paula – O professor do Fundamental II só escreve no quadro de letra cursiva. Aí esse estudante da Educação Especial copia, mas só com letra bastão. Então eu tenho que trabalhar com ele nas aulas, além dos conteúdos dos professores também a letra cursiva, o alfabeto pra ele poder conseguir acompanhar. Então eu faço adaptação dos conteúdos dos professores e também trabalho as habilidades que o aluno precisa desenvolver. Por exemplo, se o aluno não souber ler eu vou trabalhar alfabetização. Mas aí eu uso diferentes tipos de texto. Eu pego um texto sobre isso e leio para o estudante, a gente tenta conversar, passo um vídeo (Entrevista concedida em março de 2021).

A preocupação com a leitura e a escrita se justifica pelo fato de ser um dos grandes desafios para o trabalho na Educação Especial. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2019, a taxa brasileira de analfabetismo para pessoas de quinze anos ou mais era de 6,6% (11 milhões de analfabetos)¹⁴. Entre estes, a parcela de pessoas com deficiência é grande.

Estudos de Gonçalves, Meletti e Santos (2015) analisam aspectos referentes ao nível de instrução de pessoas que apresentam deficiência sensorial, motora e mental/intelectual, tendo como referência o Censo Demográfico do IBGE/2010. As

¹⁴ Dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, O analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, disponível em: [Educação | Educa | Jovens – IBGE](#).

autoras observam que os percentuais são diferentes conforme a especificidade. Apontam que a deficiência intelectual – que é a especificidade com maior número de matrículas na educação básica – também é a que mais apresenta percentuais baixos de alfabetização: “Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, mais da metade (52,5%) destes sujeitos não foram alfabetizados [...]” (GONÇALVES; MELETTI; SANTOS, 2015, p. 34).

Outro tema ressaltado pelas entrevistadas foi a avaliação. A EJA, em algumas escolas, costuma ter semana de prova. Para os estudantes PAEE, a prova pode ser elaborada pelo professor regente ou em colaboração com o docente de Educação Especial, que pode fazer adaptações nela ou elaborar ele mesmo outra prova com base nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa prova pode ser realizada pelo estudante na sala ou em outro espaço, com a ajuda do professor de Educação Especial.

A entrevistada Ana afirma que a forma de avaliar não pode ser a mesma para todos e é importante discutir esse assunto com os professores regentes:

Professora Ana – Vai ser avaliado igual a todos? Não. Vai ser avaliado de uma forma diferenciada, traçando os objetivos que têm que ser traçados, por meio deles ou a partir deles e assim fazer uma avaliação que contemple a esse estudante que é público da Educação Especial.

Ana ressalta, ainda, que além da flexibilização em relação ao tempo maior para fazer a prova, outras adequações necessárias são feitas para as diversas atividades que os professores passam para os alunos. Às vezes estas atividades e provas estão descontextualizadas, demandando uma atenção maior para as adequações, conforme a disciplina.

É interessante observar que a avaliação é um tema de preocupação das entrevistadas. Jesus, Vieira e Aguiar (2016) discutem a avaliação na Educação Especial e chamam a atenção para a necessidade da problematização de concepções e práticas avaliativas implementadas nessa modalidade de ensino. Os autores destacam a necessidade de se olhar a avaliação diagnóstica “[...] como uma ação que ajuda a escola a conhecer o aluno para criar as condições de aprendizagem [...]” (JESUS; VIEIRA; AGUIAR, 2016, p. 126) na sala comum e no AEE, indo, assim, além de estereótipos e preconceções a respeito de suas potencialidades.

Nesse processo de acompanhamento atento dos estudantes, algumas professoras perceberam uma evolução significativa nos sujeitos com autismo em sua aprendizagem e socialização, como mostra a fala a seguir:

Professora Natália – Como trabalho numa escola que oferece a EJA nos três turnos percebo o quanto esses alunos da Educação Especial são acolhidos nesses espaços e muito respeitados. Esses alunos têm vez e voz e suas vozes nunca são silenciadas. Eles participam ativamente de todos os eventos da escola como seminários, reuniões, assembleias etc. Fico muito feliz em ver todo o processo de autonomia desses sujeitos e a evolução deles (Entrevista concedida em março de 2021).

Constatamos também que, embora as professoras destaquem os muitos desafios enfrentados pela Educação Especial na EJA, elas reconhecem ainda avanços que têm sido conquistados.

No decorrer da análise dos dados, observou-se uma série de avanços e desafios no que se refere ao estudante com autismo matriculado na EJA.

Entre os desafios, podem-se destacar: dificuldades nas interlocuções entre o professor regente e o professor de Educação Especial; mudança constante de profissionais da Educação Especial de um ano para o outro, o que dificulta o acompanhamento desses sujeitos; investimento em condições de trabalho dos professores para que a interlocução e o planejamento conjunto ocorram; e, além disso, um aspecto extraescolar, que, de certa forma, interfere no desempenho dos estudantes com autismo na EJA: a falta de opções de serviços ou programas para os jovens e adultos em outros espaços sociais.

Em contrapartida, os avanços na legislação em vigor e nas práticas educativas de parte dos profissionais apontam que, embora o caminho seja ainda longo, é possível seguir em frente com esperança e com a manutenção dos esforços em busca de uma educação emancipadora na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com autismo matriculados no 1º e 2º segmento dessa modalidade no município de Vitória/ES. Como afirma Paulo Freire:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade

ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho, ocupou-se em analisar as possibilidades de uma educação emancipadora na EJA, especialmente no que diz respeito aos estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmentos dessa modalidade, no município de Vitória/ES.

Constatou-se que a atenção a pessoas com autismo segundo as políticas públicas brasileiras é recente, de forma que os adultos com autismo bem como adolescentes e crianças nascidos anteriormente ao ano de 2001 vivenciaram um período em que prevaleceu a carência de embasamentos legislativos para essa população. No entanto, a partir do ano de 2012, a legislação voltada especificamente a pessoas com autismo começa a dar seus primeiros passos.

Buscou-se embasamento teórico nas contribuições de Paulo Freire, focalizando especialmente os conceitos de “conscientização” e de “emancipação” no processo de transformação social para discutir a educação de jovens e adultos em uma Educação Especial inclusiva e emancipadora.

Sob essa perspectiva emancipadora, procurou-se descrever o modo de organização da modalidade da EJA no município investigado por meio da leitura de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Vitória (SEME/PMV), resgatando sua história, lutas e proposta pedagógica. A análise dos documentos indicou que as lutas e tensões para construir a EJA como modalidade de educação básica interferem nos rumos da política municipal de ensino de Vitória e apontam que essas tensões se ampliam quando se orienta o olhar para a Educação Especial na EJA.

No decorrer da pesquisa, abordou-se o aumento das matrículas de estudantes da Educação Especial na EJA, sendo que este movimento está ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos. Apontou-se que os estudos de Haas (2015), Meletti e Bueno (2010) e Meletti e Ribeiro (2014) levam a uma problematização do percurso de construção de um sistema de ensino inclusivo e de uma educação emancipatória de pessoas público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto ressaltado sobre esses estudantes da Educação Especial na EJA refere-se ao gênero e à questão étnico-racial. A maioria dos estudantes é do sexo masculino e parda. Este estudo apontou ainda que estudantes jovens e adultos

com ou sem deficiência matriculados na EJA têm vivenciado uma série de situações de vulnerabilidade social, de exclusão e de expropriação de direitos fundamentais que deveriam ser garantidos pelo poder público. Contudo, estudantes jovens e adultos com deficiência podem estar sujeitos a condições de ensino e de aprendizagem que não atendem às suas especificidades, o que indica a necessidade de permanente acompanhamento das políticas de Educação Especial.

Pode-se constatar que um projeto de educação emancipadora não acontece espontaneamente. Como foi destacado, os estudantes da EJA, de modo geral, já enfrentam desafios como as questões econômicas e étnico-raciais. Para o aluno com deficiência na EJA, esses desafios se ampliam. Nesse contexto, é necessário uma luta permanente para a transformação das opressões vividas por esses sujeitos e para a implementação de uma educação que efetivamente lhes permita reconhecerem-se como sujeitos de direito e potentes para participar da construção de uma realidade mais digna para si e para os outros.

No que se refere aos aspectos do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, ouviram-se quatro professoras da Educação Especial e também analisaram-se os registros encontrados no SGE.

Um aspecto que merece destaque entre outros desafios encontrados refere-se à formação e à contratação de professores de Educação Especial, uma vez que no município de Vitória não há concurso específico para esses professores. A maioria desses profissionais é contratada ou apresenta carga horária suplementar. A não realização de concursos para essa área impede a efetivação de um corpo docente estável na escola e também a realização de um trabalho educativo com continuidade e consistência.

Em relação à utilização do SGE, apesar de ser uma tecnologia que organiza e disponibiliza as informações sobre as particularidades de cada estudante na escola e ser um espaço de interação e diálogo, as professoras entrevistadas ressaltaram a importância de encontros formativos para discutirem questões referentes à organização do próprio SGE. Destacou-se também a necessidade de se abrir canais de comunicação que permitam às professoras serem ouvidas a respeito da utilização do sistema e de possíveis ajustes para que ele possa atender melhor às necessidades desses profissionais.

Os depoimentos das professoras apontam fragilidades da formação docente para atuar na Educação Especial e, sobretudo, com estudantes com autismo. Nota-

se a importância de mais formações sobre essa temática. Em uma perspectiva emancipatória de educação, é fundamental que os processos de formação continuada de professores estejam comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, associada a uma atitude coletivo-reflexiva que focalize a própria prática pedagógica.

Alguns desafios foram apontados no decorrer das entrevistas, como: a infantilização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA; a desconsideração de suas possibilidades cognitivas e de suas necessidades específicas; e também a escassez de serviços e/ou programas que atendam às suas demandas como jovens e adultos.

Finalizou-se afirmando que este estudo reflete apenas uma pequena parte da realidade dos jovens, adultos e idosos com autismo na EJA. No entanto, é preciso ressaltar a grandeza com que tais sujeitos lutam diariamente para avançar no processo de apropriação dos conhecimentos escolares.

Não se pode deixar de mencionar também a escassez de publicações na área relacionada aos jovens, adultos e idosos com autismo – um alerta sobre a necessidade de mais pesquisas sobre a educação escolar do adulto com autismo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2009. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_35_EDSON%20PANTALE%20ALVES.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular?**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD – MEC/ UNESCO, 2006. Formato eletrônico. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.
- ARTILES, Alfredo J. Inquietações sobre a educação inclusiva no sul global – Um ponto de vista histórico-cultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, set./ dez. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/artiles.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A. A construção da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 16, n. 2, p. 231-250, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DHMpdhgLqyhMZR9PzKYNwQF/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o medo do outro: atento ai sinalat! *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto *et.al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**, 2003.
- BAPTISTA. Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?cid=3>. Acesso em: 22 nov.2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 – 9/10/2001, Página 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.742/1993, Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, MPAS/SAS, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SECADI, 2008, 15p. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 jul.2021.

BRASIL. **Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 – 7/7/2015, Página 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica-2015**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica-2019**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 86 p.

BRASIL. **Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

CABRAL, Rosangela Costa Soares. **Processo de inclusão do público-alvo da educação especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?cid=12>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**. Unioeste, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 113-128.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. **A Trajetória de Inclusão de um estudante com autismo: da Educação Básica à Educação Superior: Desafios e Possibilidades.** 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, 2017. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1198213/Dulcimar_Lopes_Carvalho.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.

CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo.** 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf;jsessionid=epvWKCuUh63zVtWRY68ujYAA.sucupira204?cid=1>. Acesso em: 8 nov. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina B. Feitosa de. Aspectos do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas: com a voz os professores. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 129-152.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 17, p. 05-19, maio/ ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FAVORETTO, Natália Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan-mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszsbQm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400217&lang=pt. Acesso em: 28 dez. 2020.

FLEXOR, Georges; SILVA, Robson Dias da; RODRIGUES, Adrianno Oliveira. A Covid-19 e o agravamento das desigualdades na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. **Cadernos Metr pole**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 905-926, set./dez. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cm/a/D9Hznm7gWz8x7XtM5btf5fD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

FOMBONNE, E. Autism in adult life. **The Canadian Journal of Psychiatry**, Canadá, v. 57, n. 5, p. 273-274, maio 2012. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674371205700501>. Acesso em: 8 nov. 2019.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas; MACHADO, Maria Elisabete. A trajetória da educa o popular (EP) e da Educa o de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. *In*: IX DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZA O, 2015, Taquara, RS. **Anais**, Taquara: FACCAT, 2015, 832 p. Disponível em:
https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fontella_machado.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educa o especial**: complexas tramas, permanentes contradi es e novos desafios. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Programa de Pós-Gradua o da Faculdade de Educa o, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032015-152608/publico/MARILEIDE_GONCALVES_FRANCA_rev.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educa o especial no município de Vitória: desafios   gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-279.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **A o cultural para a liberdade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientiza o**: teoria e prática da liberta o – uma introdu o ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educa o como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educa o e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educa o na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educa o e mudança**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, André Taschetto; GARCIA, Isabel Krey. Perfil sócio-educacional de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de realidades e interesses acerca do conceito Energia. **Latin-American Journal of Physics Education**, v. 08, n. 03, p. 475-486, set. 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/30175287-Perfil-socio-educacional-de-estudantes-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-um-estudo-de-realidades-e-interesses-acerca-do-conceito-energia.html>. Acesso em: 13 maio 2021.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes. Liduenha; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 1, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37#:~:text=Ao%20tratar%20das%20pessoas%20com,das%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20mental>. Acesso em: 28 jul. 2021.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038/pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

HENNICKA, Micheli Daiani; KAUFMAN, Nisiael de Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Renato de. “De Angicos a Ausentes”: a experiência Freireana de alfabetização de adultos. *In*: IX DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 2015, Taquara, RS. **Anais...** Taquara: FACCAT, 2015, 832 p.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B. Avaliação e educação especial: busca por novos olhares. *In*: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

JUNIOR, Sérgio Henrique Almeida da Silva; BRANDOLIN, Fábio; SILVA, Vladimir Schuindt da. Perfil dos estudantes com deficiência visual pelo Censo Escolar – Brasil, 2008-2015. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 61, p. 42-54, maio. 2020. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/731>. Acesso em: 13 maio. 2021.

KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000300005&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. esp., p. 51-68, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio. 2020.

LAMPREIA, Carolina. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

LIMA, Marise Esteves. Relações étnico-raciais na EJA: geração, classe e raça na educação escolar brasileira. **Sinergia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 65-72, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/307>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, Carlos Alberto; COELHO, Edgar Pereira; ROMUALDO, Anderson dos Santos; SILVA, Camila Josefina da.; SILVA, Raquel Gonzalez Monteiro da.; PEREIRA, Brênia Lúcia Guimarães Loti. **A globalização e a construção de uma pedagogia emancipatória-inclusiva**. São Paulo, 2008, p. 01-09. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/411>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). *In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década*. ANPEd, v. 1, p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622014000200175&lang=pt. Acesso em: 28 dez. 2020.

MOREIRA H; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2008.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras. **Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2282/1/tese_5278_CLAUDENICE%20MARIA%20VERAS%20NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura; LIMA, Rossano Cabral. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v27n3/1809-4481-physis-27-03-00707.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 505-527, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193525366005.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; CANHAMAUQUE, Helton Andrade; BREGONCI, Aline de Menezes; SCOPEL, Edna Graça. **Trajetória histórica da Políticas públicas da educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo no período de 1995 a 2004**. *In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1272.doc. Acesso em: 14 out. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. Pesquisas, políticas e práticas no âmbito da educação inclusiva: pistas e problematizações. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1188-1201, set./ dez. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/oliveira-cuevas.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; CHICON, José Francisco; MONTEIRO, Emilene Gomes; MURACA, Gabriela de Vilhena. A inclusão escolar na formação inicial de professores. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, ES, Dossiê n. 3, p. 11-36, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28038/88>. Acesso em: 5 fev. 2021.

OLIVEIRA, Ivone Martins; Santos, Emilene Coco; CHIOTE, F. A. B.; PINTO, A.K.P. A inclusão de uma jovem com autismo no ensino médio, na perspectiva de seus colegas de turma. *In*: Sonia Lopes Victor; Ivone Martins de Oliveira. (Org.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: concepções e práticas educativas**. São Carlos: ABPEE: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2016, v. 1, p. 63-83.

OLIVEIRA, Ivone Martins; VICTOR, Sonia Lopes. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p.196-217.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PADILHA, Anna Maria L; OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

PAGNI, Pedro Angelo. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, p. 1- 20, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84849.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 33-58.

PEREIRA, Mariana Bodelão; LOPES, Esther. **Evasão escolar dos alunos com deficiência intelectual do ensino regular**: relato de experiência. *In*: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Londrina: 10 nov. 2011. p. 1156-1168. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/109-2011.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, UFMS, 2012. Disponível em: <http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2014/10/REBELO-2012.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ROSA, Fernanda Duarte. **Autistas em idade adulta e seus familiares**: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7259/TeseFDR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 nov. 2019.

RUAS, Thatiane Santos; QUIRINO, Raquel. A interseccionalidade das relações sociais de sexo, idade, raça/cor no contexto da EJA: apontamentos teórico-metodológicos. IV Seminário Internacional Desfazendo gênero, Campina Grande; PB, nov. 2019. **Anais...** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64008>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SABADINE, Ketlyn Marcieli Ferreira. **Registro de classe on-line (RCO): uma análise a partir da concepção de gestão democrática da escola pública**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, 2020. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/480/Disserta%20a7%20a3o%20Final_Ketlyn%20Marcieli%20Ferreira%20Sabadine.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 fev. 2021.

SANTOS, Emilene Coco; OLIVEIRA, I. M. Trabalho Pedagógico e autismo: desafios e possibilidades. **Revista FACEVV**, Vitória, v. 10, p. 46-58, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1588325-Trabalho-pedagogico-e-autismo-desafios-e-possibilidades.html>. Acesso em: 12 maio. 2020.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 465-482, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n4/1413-6538-rbee-24-04-0465.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SCHERER, Danielle Severo; SILVA, Luciane Cristina; ANDRÉ, Tamara Cardoso. **A implantação do registro de classe online (RCO) em um colégio Estadual no município de Foz do Iguaçu**: limites e possibilidades. *In*: Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras: Imaginários e Culturas Latino-Americanas, 2017, Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA-PR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR), 9 a 11 out. 2017. p. 101-115. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3547/Artigos%20Humanidades_%20101-115.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 fev. 2021.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire** – Para uma pedagogia de mudanças. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória**. Vitória/ES: SEME, 2018a., 339 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Política de Educação de Jovens e Adultos no sistema Municipal de ensino de Vitória-ES**. Vitória/ES: SEME, 2018b., 55 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Política Municipal de Educação especial**. Vitória/ES: SEME, 2018c. 53 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Regimento comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES**. Vitória/ES: SEME, 2018d., 80 p.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador-BA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9684/1/%c3%89lida%20C.%20Santos%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/313687/1/Silva_MarianaValenteTeixeirada_M.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.

TALARICO, Mariana Valente Teixeira da Silva; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 43-56, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330232/1/000399440700004.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **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 jul. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. p. 01-25, ago. 2018. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2018/08/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

VAN-DAL, Paula da Costa; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Currículo e projeto pedagógico: análise do perfil de formação de professores em Pedagogia na UEL. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 95-107.

VASQUES, Carla. Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p. 162-176, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/288/243>. Acesso em: 14 jul. 2020.

VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial?. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 36, p. 41-54, jan.- jul., 2017.

VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 01/2011. **Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA na etapa do Ensino Fundamental**. Vitória, 2011. 11p.

VITÓRIA. **Plano de Trabalho-2008/2009**. Vitória, ES: SEME/SPP/CFAEE – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, 2008.

WING, Lorna; GOULD, Judith. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, London, v. 9, n. 1, p. 11- 29, mar. 1979. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01531288>. Acesso em: 5 maio. 2021.

ZORZAL, Eliane Saiter. **Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens na EJA do município de Vitória/ES**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8636/1/tese_9280_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Eliane.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

APÉNDICE

APÊNDICE A – Quadro 1: Principais leis em relação à Educação Especial

Lei	Descrição da lei
<u>1961 – Lei nº 4.024</u>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.
<u>1971 – Lei nº 5.692</u>	A segunda Lei de Diretrizes e Bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “[...] deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
<u>1988 – Constituição Federal</u>	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “[...] a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
<u>1989 – Lei nº 7.853</u>	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.
<u>1990 – Lei nº 8.069</u>	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994 – Política Nacional de Educação Especial	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.
<u>1996 – Lei nº 9.394</u>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que

	<p>“[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
<p><u>1999 – Decreto nº 3.298</u></p>	<p>O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.</p>
<p><u>2001 – Lei nº 10.172</u></p>	<p>O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase trinta metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “[...] a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.</p>
<p><u>2001 – Resolução CNE/CEB nº 2</u></p>	<p>O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “[...] 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”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “[...] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.</p>
<p><u>2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002</u></p>	<p>A resolução dá “[...] diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.</p>
<p><u>2002 – Lei nº 10.436/02</u></p>	<p>Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).</p>
<p><u>2005 – Decreto nº 5.626/05</u></p>	<p>Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002.</p>
<p><u>2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</u></p>	<p>Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.</p>
<p><u>2007 – Plano de Desenvolvimento da</u></p>	<p>No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos</p>

<u>Educação (PDE)</u>	multifuncionais.
<u>2007 – Decreto nº 6.094/07</u>	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
<u>2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</u>	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
<u>2008 – Decreto nº 6.571</u>	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
<u>2009 – Resolução nº 4 CNE/CEB</u>	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.
<u>2011 – Decreto nº 7.611</u>	Revoga o decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, estabelece a dupla matrícula (muito criticada na época), determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
<u>2011 – Decreto nº 7.480</u>	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
<u>2012 – Lei nº 12.764</u>	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
<u>2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)</u>	A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em

	escolas especiais.
2015 – Lei nº 13.146	Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
<u>2019 – Decreto nº 9.465</u>	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2020).

**APÊNDICE B – Quadro 2: Políticas públicas de educação brasileira
direcionadas ao aluno da Educação Especial no período de 1995 a 2014**

Governo	Destques	Legislação
Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	Direito à escolarização e para os alunos da Educação Especial (na época, alunos com necessidades educacionais especiais). Esse processo poderia ser realizado em qualquer espaço considerado educacional.	- Divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Lula (2003 -2010)	Garante a matrícula e a frequência de todos os alunos na escola (volta-se à frequência na classe comum, com a possibilidade de atendimento especializado complementar das necessidades educacionais). O governo Lula concluiu seu mandato considerando a política de educação inclusiva brasileira como bem-sucedida.	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de formação por multiplicadores para educadores – Educação inclusiva: direito à diversidade. - Programa Sala de Recursos Multifuncionais. - BPC na escola. - Programa Escola Acessível. - É divulgado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Dilma (2011 – 2014)	<p>Programa de Educação Inclusiva: o direito à diversidade é reconhecido como marco inicial da educação inclusiva no país.</p> <p>Inicia suas ações com o quadro da Educação Especial definido dentro do que é chamado de Perspectiva da Educação Inclusiva.</p>	<p>São aprovados decretos e leis que articulam programas já em funcionamento e outros são criados, de modo a instituir uma estrutura de sustentação às ações já em execução e assegurar legalmente a continuidade da política iniciada em 2003.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto 7.612/11, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência). - Lei 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. - Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2020).

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professor(a)
Especializado(a) em Educação Especial**

Você está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa desenvolvido pela mestrandia Talita Brasileiro Vaz Penatieri, vinculado à linha de pesquisa “Educação especial e processos inclusivos” do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, entrevistas e análise documental, serão fundamentais para a construção da dissertação **“Cresci, e agora? O percurso escolar de adultos com autismo matriculados na EJA”**.

O objetivo principal da pesquisa é analisar o percurso escolar dos estudantes com autismo matriculados no 1º e 2º segmentos da EJA em um município localizado na região metropolitana de Vitória.

Esclarecemos, também, que a participação é **voluntária** e que esse consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Os nomes da escola, do aluno e dos professores serão mantidos em sigilo sendo substituídos por nomes fictícios. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do autismo e da formação docente.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: _____

Vitória, ____ de _____ de 2020.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Talita Brasileiro Vaz Penatieri

Mestranda em Educação PPGE/UFES

Tel.: (27) 999858623 / e-mail: talitav@gmail.com

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/ UFES – Tel.: 4009-2549

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os professores da Educação Especial**Eixo 1: Identificação**

Nome: _____ Idade: _____

Eixo 2: Formação profissional

Formação: _____ Tempo de exercício docente: _____

Você em algum momento de sua formação acadêmica recebeu informações ou orientações para lidar com estudantes com autismo?

Fez algum curso voltado para o autismo?

Você tem experiência com alunos com autismo?

Eixo 3: Trabalho docente

Quais são os desafios enfrentados como docente?

Você teve acesso aos documentos e informações sobre esse aluno?

Você costuma fazer registros sobre o trabalho desenvolvido com o aluno? Tem alguma dificuldade para fazer esses registros?

Eixo 4: Aspectos de relacionamento / aprendizagem

Como é o seu trabalho com os professores regentes?

Existem ações específicas para esses estudantes?

Que ações têm sido possíveis de implementar na escola de forma a assegurar a aprendizagem desse aluno?

Qual é a sua opinião sobre a inclusão desses alunos na EJA?

Eixo 5: Plano de trabalho Pedagógico

Qual é a sua opinião sobre o Plano de Trabalho Pedagógico?

Você considera os dados encontrados no SGE suficientes para saber sobre o histórico do estudante?

Quais recursos poderiam ser adotados para o melhor armazenamento de informações sobre cada estudante da educação especial?

Gostaria de abordar alguma questão que não foi contemplada?

ANEXO

ANEXO A – Solicitação de Autorização para Pesquisa e Utilização de Dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE)

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

Vitória, 31 de outubro de 2019.

À SEME/GAB

Ilma. Sra. Adriana Sperandio

Assunto: Solicitação de Autorização para pesquisa e utilização de dados do Sistema de Gestão Escolar SGE

Vimos solicitar a autorização desta Secretaria de Educação para a realização da pesquisa da estudante Talita Brasileiro Vaz Penatieri, matriculada no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Educação especial e processos inclusivos” do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo UFES.

A pesquisa intitulada: “Cresci, e agora? O percurso escolar de adultos com autismo matriculados na EJA” tem como objetivo investigar os percursos escolares de estudantes com autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos no Município de Vitória. Para este estudo está previsto a coleta de dados gerais sobre o percurso escolar desses alunos que constam no SGE, além de entrevistas com alunos com autismo matriculados em escolas da EJA que se dispuserem a participar do estudo. A coleta dos dados no período de novembro de 2019 a maio de 2020. O estudo seguirá os princípios éticos da pesquisa, serão preservados os nomes de pessoas e escolas da rede onde a investigação ocorrerá. Ressaltamos que os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos.

Ao término do estudo a aluna assume o compromisso de apresentar os resultados obtidos para esta Secretaria.

Atenciosamente,

Eliza Bartolozzi Ferreira

Talita Brasileiro Vaz Penatieri

ANEXO B – Autorização da SEME para a realização da pesquisa e a utilização de dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE)



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação da estudante **TALITA BRASILEIRO VAZ PENATIERI**, regularmente matriculada no curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO na Universidade Federal do Espírito Santo, pleiteando a realização da pesquisa "Cresci, e agora? a trajetória escolar de adultos com autismo matriculados na EJA", com o objetivo de investigar os percursos escolares de estudantes com autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória.

Informamos à pesquisadora, que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto à Unidade de Ensino escolhida, assim como utilizar dados do sistema de Gestão Escolar-SGE.

Cabe à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos/as profissionais envolvidos/as na pesquisa recebendo, assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: gfdesincricao@gmail.com. A apresentação dos resultados pela pesquisadora poderá ser solicitada pela SEME, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 27 de novembro de 2019


Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica