

PLANEJAMENTO, POLÍTICA EDUCACIONAL E AUTISMO: UM ESTUDO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O AUTISMO NO TERRITÓRIO DE COLINAS DO TOCANTINS

Maykon Dhonnes de Oliveira Cardoso¹

Rosilene Lagares²

Robson Vila Nova Lopes³

Denise de Amorim Ramos⁴

RESUMO

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais constitui o Transtorno do Espectro do Autismo como uma alteração associada ao neurodesenvolvimento. Atualmente, nas escolas brasileiras os indicadores de estudantes diagnosticados com a alteração aumentam consideravelmente. O objetivo deste estudo é analisar a meta 04 e suas estratégias instituídas no Plano Municipal de Educação (PME) em vigor pela Lei Municipal nº 1.421 de Colinas do Tocantins. Para tanto, identificou-se a meta 04 do Plano Municipal de Educação (PME) de Colinas do Tocantins que se associa à temática proposta, verificando as estratégias que se vinculam à discussão. Buscou-se analisar o relatório referente ao biênio 2017/2018 aferindo a execução das estratégias. Trata-se de um estudo exploratório, bibliográfico e documental em relação ao delineamento dos procedimentos metodológicos. Concluiu-se que existem estratégias no Plano Municipal de Colinas do Tocantins vinculadas à inclusão do Autismo e de estudantes com Autismo na educação básica, entretanto, a atenção específica por meio de política pública deixou a desejar, sendo tratada de forma superficial situando apenas o AEE – Atendimento Educacional Especializado como ponto principal de desenvolvimento.

¹ Mestrando (2021) em Educação, área de concentração Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Licenciado em Pedagogia (2018), docência nos anos iniciais do ensino fundamental pelo Instituto Educacional Santa Catarina - IESC/FAG, Especialista em Gestão em Orientação e Supervisão Escolar (2020) pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL, Especializando em Docência no Ensino Superior (2021) pela Faculdade de São Luís, Especialista em Transtorno do Espectro Autista no Âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (2021) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, graduando em Filosofia pela Faculdade Clarentiano. E-mail: Prof.maykoncardoso@gmail.co

² Pós-Doutora em Educação (Unoesc, 2019), Doutora e Mestre em Educação (UFG, 2007; 1998). Graduada em Pedagogia (UFG, 1989). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas: Curso de Pedagogia, Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado acadêmico e Doutorado em Educação na Amazônia ? PGEDA/Educanorte. Líder do Grupo de Estudo, Pesquisas e Extensão em Educação Municipal na UFT (GepeEM), cadastrado no CNPQ/CAPES. Coordenadora do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE) e da Pesquisa Rede Mapa: Gestão democrática do ensino público. Pesquisadora da Rede Colaboração Tocantins. Diretora da Anpae Tocantins. E-mail: lagaresrose@gmail.com

³ Doutorando (2021) e Mestre (2017) em Educação, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, pela Universidade de Brasília - UnB. Licenciado em Pedagogia (2008) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (2015) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Especialista em Estatísticas e Avaliação Educacional (2021) pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, e Especialista em Legislação Educacional (2021) pela Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. É Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (desde 2010). E-mail: robson@seduc.to.gov.br

⁴ Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, na área de concentração em Educação e Ciências Sociais (Pos-EHPS). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar/SP, na área de concentração em Fundamentos da Educação (PPGE). Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/SP. É docente na Universidade Federal do Tocantins- UFT/TO, no curso de Ciências Biológicas -campus de Porto Nacional e no Curso de Pós-graduação Lato sensu em Transtorno do Espectro Autista no âmbito das Tecnologias Digitais- UFT, campus de Palmas. Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Formação de Professores, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Email: denisedeamorim@uft.edu.br

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Educação Básica. Direito à Educação.

**PLANNING, EDUCATIONAL POLICY AND AUTISM:
A STUDY OF THE MUNICIPAL EDUCATION PLAN AND AUTISM IN THE TERRITORY
OF COLINAS DO TOCANTINS.**

ABSTRACT

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders defines the Autism Spectrum Disorder as an alteration associated with neurodevelopment. Currently, in Brazilian schools, the indicators of students diagnosed with this disorder are increasing considerably. The objective of this study is to analyze goal 04 and its strategies instituted in the Municipal Education Plan (PME) in force by the Municipal Law n° 1421 of Colinas do Tocantins. To this end, goal 04 of the Municipal Education Plan (PME) of Colinas do Tocantins that is associated with the proposed theme was identified, verifying the strategies that are linked to the discussion. We sought to analyze the report for the biennium 2017/2018 measuring the implementation of the strategies. This is an exploratory study, bibliographical and documental in relation to the delineation of the methodological procedures. It was concluded that there are strategies in the Municipal Plan of Colinas do Tocantins linked to the inclusion of Autism and students with Autism in basic education, however, the specific attention through public policy left to be desired, being treated superficially, placing only the AEE - Specialized Educational Service as the main point of development.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Basic Education. Right to Education.

Data de submissão: 14.04.2022

Data de aprovação: 09.09.2022

INTRODUÇÃO

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) define o Autismo como uma desordem do neurodesenvolvimento do indivíduo, onde se apresenta em considerável número, desde a infância, caracterizando-se por déficits de comunicação, interação, comportamento e sociabilidade.

Define-se o autismo como um distúrbio de interação e comunicação que se associa a processos sensoriais, comportamentos recorrentes e limitados do sujeito (APA, 2014).

Define-se, ainda, Segundo Cunha (2017, p.23),

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1- comprometimentos na comunicação; 2 - dificuldade na interação social; 3- atividades restritas e repetitivas (uma forma de rígida de pensar e estereotípias). Os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos.

Diante das características supramencionadas, é fundamental compreender a obrigatoriedade do Estado por meio da União, Estados e Municípios na constituição e efetivação de políticas públicas de suporte às instituições de ensino públicas, possibilitando, assim, condições básicas de atendimento específico a estudantes com autismo com a mesma qualidade para todos.

O número de estudantes que precisam de atendimento específico em todas as etapas de escolarização cresce consideravelmente no Brasil, produzindo desafios para as escolas, especialmente à sala de aula. De acordo com Tokarnia (2019), entre 2014 e 2018, observou-se um aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes com necessidades especiais nas escolas brasileiras, apresentando um indicador de inclusão escolar desse público.

Entre 2017 e 2018 o número de estudantes com autismo matriculados em classes regulares no Brasil saltou de 77.102 para 105.842, representando um aumento de 37,27% em apenas um ano (Censo Escolar, 2017/2018).

Neste contexto de desafios e provocações apresentados pelo número elevado de novos estudantes com autismo, a escola constitui-se como espaço de acolhida, desenvolvimento e crescimento das interações sociais, aprendizagens e comportamentos, instituindo-se, como ambiente de possibilidades por meio da prática escolar, para profissionais, estudantes e comunidade.

Assim, compreende-se que o processo de inclusão nas escolas brasileiras, é imprescindível, entretanto perpassa o fortalecimento do percurso formativo, dos métodos pedagógicos, da utilização dos recursos tecnológicos/pedagógicos, e especificamente, a sensibilidade da comunidade e dos docentes, para que possibilitem atendimento teórico/prático aos estudantes e suas especificidades (BRASIL, 2014a; ROSA; MONTEIRO; MANZINI, 2008 apud CABRAL; MARIN, 2017).

Diante o exposto, o presente artigo, intitulado *Planejamento, Política Educacional e Autismo: um estudo do plano municipal de educação e o autismo no território de Colinas do Tocantins*, apresenta resultados de pesquisa que versa sobre o Plano Municipal de Educação (PME) de Colinas do Tocantins, mais especificamente a meta 04, sendo ela:

Universalizar para a população do Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino, a garantia de sistema educacional incluso de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos, privados ou conveniados. (COLINAS DO TOCANTINS, 2005).

Destaca-se o relevante trabalho desenvolvido pelos docentes, artistas fundamentais na efetivação das políticas públicas de inclusão em sala de aula, no que se refere ao processo de re/construção do saber pedagógico, do método utilizado, do atendimento ofertado aos estudantes, constituindo o próprio aprimoramento profissional diante das adversidades apresentadas pelo número crescente de estudantes com Autismo nas salas de aula brasileiras.

Com base na necessidade de análise da inclusão do Autismo e de estudantes com Autismo por meio da escola e docentes, esta pesquisa possui como objetivo analisar a meta 04 e suas estratégias instituídas no Plano Municipal de Educação (PME) em vigor pela Lei Municipal nº 1.421 de Colinas do Tocantins.

Este trabalho possui como objetivo geral compreender as metas e estratégias instituídas na Lei Municipal nº 1.421 de Colinas do Tocantins no que se refere à inclusão do Autismo nas políticas públicas municipais bem como a inclusão de estudantes com TEA na educação básica.

Buscou-se identificar por meio de análise o PME, especialmente as estratégias instituídas na meta 04 que discorram sobre a temática em discussão, verificando o relatório de monitoramento e avaliação referente ao biênio 2017/2018. A pesquisa é uma análise bibliográfica e documental constituída através de estudos de legislações, periódicos, documentos oficiais e contribuições teóricas da temática em estudo, constituída por diversos autores, sendo os principais: Boralli (2008), Benini e Castanho (2016), Camargo e Bora (2009), Cabral (2017), Cunha (2017), Gil (2002), Klim (2006), Lopes (2010), Mantoan (2006), Marques (2014), Orru (2009), Onzi e Gomes (2015), Oliveira (2009), Ribeiro e Paiva Jr (2019), Rosa, Monteiro e Marzini (2008), Steiner (2002), Tokarnia (2019), Veiga Neto e Lopes (2011) que conduziram a pesquisas relacionadas ao PME de Colinas do Tocantins, a implementação das estratégias contidas na meta 04, instituída no documento, bem como a inclusão de estudantes com autismo na educação básica de Colinas do Tocantins.

Na busca por respostas aos problemas apresentados anteriormente, realizou-se pesquisa exploratória documental. Gil (2002) situa a pesquisa exploratória como instrumento de familiarização ao problema, tornando-o explícito ao constituir hipóteses.

Marques (2014) considera exploratória a pesquisa que se aproxima inicialmente do tema com a finalidade de chegar-se ao problema de forma específica com um olhar futuro, sendo que uma alternativa técnica utilizada para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa é a análise documental.

Diversas fontes de estudo podem ser utilizadas. Nesta pesquisa, existem documentos que não foram examinados analiticamente por instituições públicas, organizações privadas, associações entre outros. Permeiam também documentos que foram analisados, sendo relatórios, tabelas. (GIL 2002).

A pesquisa constituiu-se de um passo a passo, inicialmente o objeto central da pesquisa foi definido, sendo o PME do território de Colinas do Tocantins, instituído pela Lei Municipal nº 1.421, aprovado em 23 de junho de 2015 com validade de 10 anos (2015/2025) a contar da data de sua publicação, além do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME referente ao biênio 2017/2018. (COLINAS DO TOCANTINS, 2017,18).

O PME de Colinas do Tocantins é um documento composto por 20 metas que possuem estratégias específicas para o desenvolvimento da educação do território de Colinas do Tocantins vinculando-se ao sistema municipal, estadual e federal de ensino. Para cada meta, existem estratégias de desenvolvimento, implantação e articulação com todas as instituições e sujeitos envolvidos.

Este estudo concentrou-se na meta 04 e em suas estratégias de organização, desenvolvimento e implementação, buscando identificar de forma objetiva possíveis políticas educacionais específicas para a inclusão do autismo e de estudantes com autismo na educação territorial no que se refere à estrutura escolar, capacitação docente, constituição de equipe multiprofissional, bem como questionar se estas estratégias alcançaram sua finalidade ou foram atualizadas conforme possível legislação constituída posteriormente ao PME de 2015 com finalidade de adequação.

Em seguida, analisou-se o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME de Colinas do Tocantins, buscando compreender o acompanhamento, monitoramento e avaliação bialnal das metas e estratégias do PME. O relatório é apresentado pelo Fórum Municipal de Educação (FME).

1 AUTISMO: CONCEITOS E PROPOSIÇÕES

Oliveira (2009) apud Onzi e Gomes (2015) identifica o conceito “Autismo como “autos” sendo “próprio” e “ismo” situa uma orientação ou estado, conceituando um indivíduo fechado, restrito, recluso em si”. Assim, o autismo pode ser conceituado como uma condição que o sujeito se encontra aprisionado em si mesmo. (OLIVEIRA, 2009 apud ONZI; GOMES, 2015, p. 189).

Pode se definir, também, subcategorias de atendimento a sujeitos identificados com Autismo, Onzi e Gomes (2015) situam que “comprometimento pode ocorrer em três níveis de gravidade: no nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e no nível três exige muito apoio substancial”. (APA, Associação Psiquiátrica Americana, 2014 apud ONZI; GOMES, 2015, p. 189).

O indivíduo com autismo identifica-se por vezes como um sujeito inadequado, diferente dos demais com quem convive, vê-se como alguém diferente e que não consegue adequar-se à convivência social. O “Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida”. (BORALLI, 2008, p. 21).

De acordo com Camargo e Bosa (2009), o autismo classifica-se pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) como:

Um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

A Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrado da Infância e o TEA são definidos pela Classificação Internacional de Doenças (DSM – 5, 2014), definida de forma oficial pelo Brasil com diagnóstico único como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com base neste documento, compõem o grupo intitulado como Transtornos do Neurodesenvolvimento, os TEA podem ser identificados da infância até à idade adulta.

O Autismo é considerado uma alteração profunda, principalmente na infância, instituindo mudanças nos padrões de comportamento do indivíduo, estabelecendo dificuldades de socialização, aprendizagem, compreensão do espaço em que se encontra inserido, dificuldades de entendimento de si, centrando-se apenas em seu próprio mundo, como define:

Entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento o autismo é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, além de (...) manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono, ou da alimentação, crises de birra, ou agressividade (autoagressividade). (STEINER, 2002 apud ORRÚ, 2009, p. 24).

Como mencionado acima, o indivíduo com Autismo apresenta comportamento repetitivo, focalizado além de manifestações inespecíficas, caracterizando-se como desenvolvimento alterado. Neste sentido, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento, o sujeito constitui déficits de interação social, comunicação e estabelece padrões de comportamento e interesses repetitivos e restritos.

Configura-se assim, a necessidade de diagnóstico, elaboração de alternativas para proporcionar ao estudante o diagnóstico, desenvolvimento e inclusão no contexto social.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5, 2014) situa características do indivíduo identificado com Transtorno do Espectro do Autismo

Por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM, 2014, p. 3).

O diagnóstico do autismo é, especificamente, clínico sendo utilizado como método de identificação a observação sensível do indivíduo em seus aspectos sociais, comportamentais e de aprendizagem. Entrevistas com os responsáveis, bem como a utilização de instrumentos específicos de informação, esclarecimento e aferição são aliados no diagnóstico precoce do Autismo. O Manual Estatístico e Diagnóstico (DSM,5,2014) elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria orienta os critérios básicos de diagnóstico.

Identificar de forma precoce o autismo no indivíduo é a forma mais segura de diagnosticar os processos que precisam de mais atenção, situando mecanismos de intervenção e aprendizagem, possibilitando, assim, qualidade de vida e desenvolvimento integral do sujeito, como estabelece o Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019, p. 16) alertando que “o tratamento considerado

padrão-ouro para o autismo é a intervenção precoce a ser realizado logo que se tenha a suspeita ou imediatamente após o diagnóstico por uma equipe interdisciplinar”.

A elaboração de possíveis intervenções está associada ao diagnóstico correto dos déficits que o indivíduo possui, instituindo assim, possíveis metas a serem traçadas para o desenvolvimento dos aspectos psicossociais do sujeito.

Neste sentido, a organização de um trabalho pedagógico específico, sua aplicabilidade de forma coerente levando em consideração todos os fatores internos e externos associado a um diagnóstico realizado por equipe especializada constituem resultados efetivos no desenvolvimento integral do indivíduo com autismo.

As inferências psicossociais com base em evidências, como o tratamento comportamental e os processos de treinamento de habilidades para os responsáveis, objetivam aumentar o potencial da comunicação e aprimoramento social com a finalidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA e dos cuidadores (OPAS, 2017).

Nessa perspectiva, a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Federal Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 especifica o direito do autista a serviços públicos ofertados pelo Estado de forma inclusiva levando em consideração suas especificidades, como afirma em seu 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; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012).

Como especifica o texto acima, o Autista possui direitos estipulados em Lei Federal que devem ser constituídos nos espaços públicos de atendimento, levando em consideração suas particularidades, inclusão, atendimento digno e cumprimento dos direitos garantidos em Lei.

Dentre os espaços públicos de atendimento, o ambiente escolar torna-se o mais necessário de infraestrutura adequada, formação escolar específica aos docentes e servidores de forma geral além de espaços específicos de atendimento como a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender as particularidades educacionais dos estudantes com Autismo.

Assim as instituições de ensino que ofertam, especialmente a educação básica escolar pública e privada devem propor-se a desenvolver o estudante autista em sua integralidade por meio de ações interligadas que contemplem as particularidades cognitivas, (sócio)emocionais e motoras. Para tanto, é necessário um aparato de elementos que forneçam as condições necessárias para a sua efetividade, tais como estrutura física específica, formação profissional não somente aos docentes, mas a todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, suporte pedagógico, sensibilidade profissional e participação efetiva da comunidade escolar em todos os processos. (CASTRO GG, *et al.*, 2018).

Apesar do respaldo de leis e políticas públicas que especificam o atendimento igualitário e permanência dos estudantes com Autismo na rede regular de ensino, muitos desafios ainda precisam ser superados para que o processo de escolarização possa acontecer de forma integral. (CASTRO GG, *et al.*, 2018).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 assegura a educação como direito de todos, dever do Estado, família e comunidade de forma geral, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Objetivando, também “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º inciso IV). A “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” assegurada nos artigos 206 e 208 impõem a obrigatoriedade do Estado no atendimento educacional específico preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1988).

Compreende-se, assim, a educação inclusiva como um processo sistematizado de garantia do direito à educação a todos, defronte a dicotomia ainda existente na sociedade brasileira entre o processo de inclusão e exclusão social que apesar de consideráveis avanços na última década, que se fundamentam em especificidades físicas, intelectuais, sociais, culturais instituídas pela classe dominante.

Nesta perspectiva o número de estudantes com autismo matriculados em escolas regulares no Brasil apresentou aumento significativo nos últimos 10 anos, resultado de embates nacionais e internacionais de toda a comunidade escolar pelo direito à educação inclusiva para pessoas com algum tipo de deficiência, além de configurar aumento expressivo no número de diagnósticos e na produção de conhecimento, pesquisas científicas, formação de professores e informações à família e à comunidade em geral.

Na análise de Veiga-Neto e Lopes (2011, p.126), a definição de inclusão configura-se como:

Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. A inclusão pode ser entendida, como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (VEIGANETO; LOPES, 2011, p. 126).

Nesse sentido foi instituída a Lei Federal nº 12.764/2012, intitulada como Berenice Piana, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, consolidando o acesso a um sistema educacional inclusivo, partindo de sua institucionalização jurídica até a escola, como espaço de interação, sociabilidade e atendimento a estes estudantes por meio de profissionais capacitados na oferta de educação inclusiva (BENINI; CASTANHO, 2016).

Em novo momento nacional de debates no contexto educacional brasileiro, constituiu-se nova redação a Lei Federal nº 12.764 em 08 de Janeiro de 2020, sendo instituída a Lei Federal nº 13.997/2020 intitulada “Lei Romeo Mion ” estabelecendo um novo olhar para o sujeito com autismo em nível nacional, além da Lei Federal nº 9.265, de 12 de Fevereiro de 1996 que institui gratuidade dos atos da cidadania por meio da Carteira de Identificação da Pessoa com autismo estruturando, assim, avanços históricos consideráveis na inclusão social destes sujeitos por meio de políticas públicas.

Compreende-se, assim, que constituir condições de inclusão das pessoas com autismo perpassando, inicialmente, por um processo de diagnóstico, conhecimento científico, consolida o objetivo das políticas públicas de inclusão social, pois combate a dicotomia do integrar e incluir, que segundo Lopes *et al.*, (2010), corroboram na busca por um processo ainda desejável de inclusão plena, pois:

[...] todos são capazes de aprender e criar outras condições e vida para si, a partir do momento que seus interesses são mobilizados, e de que podem se sair melhor a partir

da inclusão, gera frentes de ações estatais e não estatais que elevam a inclusão a um imperativo de Estado (LOPES *et al.*, 2010).

Ao analisar o cenário mundial, dados apontam que uma em cada 160 crianças apresentam o TEA (OPAS, 2017), sendo, a grande maioria dos casos afetados por essa síndrome é do sexo masculino (GOMES *et al.*, 2015), entretanto, quando afeta crianças do sexo feminino, configura-se de forma mais agressiva (KLIM, 2006).

No Brasil, não existe estudo específico que apresente o quantitativo de sujeitos com autismo, diagnósticos realizados ou o número de estudantes nas escolas brasileiras que possuam esta síndrome. Um estudo piloto realizado em um município do interior de São Paulo em 2011, com população média de 20 mil habitantes, situou que a cada 367 crianças, uma possuía TEA (RIBEIRO *et al.*, 2011, PAIVA JR, 2019). Em nível global, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), em torno de 1% da população mundial possui autismo.

Com base nessas estimativas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) situou que em 2018 a população brasileira havia ultrapassado a marca de 208 milhões de habitantes, constituindo, assim, projeção de 2 milhões de pessoas com TEA em nível nacional (PAIVA JR, 2019). Contudo, as particularidades relacionadas ao TEA foram inseridas no censo demográfico (BRASIL, 2019) por meio de alteração na redação da Lei Federal nº 7.853, de 1989 passando a vigorar a Lei Federal nº 13.861 que possibilitou a disponibilidade de informações consolidadas em relação à quantidade de autistas no Brasil.

Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) situa que entre 2014 e 2018 elevou-se em quase 33,5% o número de estudantes matriculados nas escolas brasileiras com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Ao analisar os dados, é perceptível o considerável número de estudantes que precisam de atendimento educacional especializado. Em 2018, foram mais de 1 milhão de matrículas na rede pública de educação do país (TOKARNIA, 2019).

Diante desse número expressivo, a sociedade remete os seus olhares na escola como espaço de orientação, diagnóstico e desenvolvimento de ações específicas que possibilitem a interação e aprimoramento das experiências sociais, possibilitando o aprendizado social e comportamental dos estudantes com TEA (UNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013).

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006, p. 20).

Conforme pontuado por Mantoan (2006) as políticas públicas de caráter inclusivo não podem resumir-se apenas na oferta do atendimento aos estudantes, mas configuram o desafio de constituir instrumentos que assegurem o atendimento e permanência do estudante em todas as etapas da escolarização, garantindo-lhes o direito à educação pública, laica e com qualidade social. Nessa perspectiva, o sistema de ensino tradicional corrobora para a desvalorização dos diferentes conhecimentos produzidos e acentua a homogeneidade no processo de escolarização.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu por meio da resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009 normas operacionais para o Atendimento Educação Especializado (AEE), modalidade educação especial, que teve sua redação alterada no ano seguinte instituindo a obrigatoriedade aos sistemas de ensino em matricular estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e superdotação nas unidades de ensino

regulares e complementarmente no AEE possibilitando suporte pedagógico formativo (BRASIL, 2014a).

As atividades educacionais ofertadas no AEE devem vincular-se à proposta pedagógica dos documentos oficiais, porém precisam de elaboração e aplicação distinta, complementando o processo de aprendizagem considerando, diagnóstico específico de docentes ou de equipe multiprofissional (BRASIL, 2014a).

Entre as atribuições do AEE estão as atividades curriculares complementares, ensino de linguagens e suas tecnologias, comunicação alternativa, códigos de sinalização e tecnologia assistiva. A aprendizagem é acompanhada por meio de instrumentos que possibilitem o monitoramento do atendimento na rede pública de ensino e nos centros de atendimento especializado (BRASIL, 2014a).

Os instrumentos constituem um agrupamento de ferramentas incorporadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) que possibilitam o atendimento e permanência do estudante com necessidades especiais na escola regular, seu desenvolvimento e êxito. Gestão, professores e comunidade responsabilizam-se pela implementação de práticas organizacionais e instalação de salas de AEE, mapeamento de matrícula, especificando a necessidade especial de cada estudante, e o poder público oferta o suporte financeiro e logístico, tais como:

Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público-alvo da educação especial; Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum; Apoio complementar: Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP; Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP. (MEC, 2010, p. 16).

Em vista disso, a Lei Federal nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu Art. 8º determina que os entes da federação garantam o atendimento específico nas redes regulares de ensino, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014a). Com base nisso, é fundamental que o Plano Nacional de Educação (PNE) e os planos estaduais e municipais estejam comprometidos em suas metas e estratégias com uma educação inclusiva, integralizando-se de forma coletiva, coerente e articulada garantindo o cumprimento do direito à educação para todos, (BRASIL, 2014b).

Destacam-se as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) que por meio de contribuições de diversos segmentos da sociedade nas conferências municipais e estaduais, instituíram pauta de debate à necessidade de política pública nacional com metas e estratégias que promovam uma educação inclusiva, chegando à promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até o ano de 2024.

Diante do contexto supracitado, compreendeu-se como relevante a realização de pesquisa acadêmica, tomando como objeto o PME de Colinas do Tocantins, objetivando a identificação de metas e estratégias específicas para o atendimento e inclusão de estudantes com TEA, pois encontram-se amparados por um conjunto de dispositivos jurídicos que incluem decretos, leis, normativas, resoluções de educação inclusiva que precisam corroborar com práticas pedagógicas na escola e especificamente em sala de aula.

Nota-se que avanços no ingresso, matrícula e atendimento de estudantes com necessidades específicas na rede regular de ensino na última década, porém o desafio das políticas públicas encontra-se no diagnóstico e desenvolvimento das características heterogêneas dos estudantes. Diante disso, estudantes com TEA possuem como direito um espaço adequado, atendimento dinâmico, docentes qualificados prioritariamente para seu atendimento, adequações curriculares e material didático/pedagógico reorganizado para cada estudante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 foi palco de debates intensos sobre a evolução das políticas educacionais brasileiras, consolidando a elaboração do PNE que instituiu diretrizes e metas para a educação nacional para o decênio 2014/2024. O regime de colaboração entre os entes federados situado no Art. 8º do documento estabelece que a União, Estados, Municípios e Distrito Federal atuem em regime de colaboração no que se refere à elaboração dos planos estaduais e municipais de educação instituindo como norte o PNE referendado pela sociedade brasileira na CONAE de 2010.

Diante disso, a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação tornaram-se palco de intensos debates com ampla representação social. O objetivo era estabelecer um conjunto de discussões que perpassassem as metas e diretrizes do PNE observando o diagnóstico de Estados e Municípios, mantendo a mesma linha de desenvolvimento da educação no território.

O PNE e os demais planos estaduais e municipais constituíram diretrizes e metas estruturantes para o desenvolvimento da educação em todos os seus aspectos configurando-se como dispositivo norteador que institui “o acesso, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (Brasil, 2014b, p.9).

Entre os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro por meio do PNE através de suas metas e estratégias, encontra-se na meta 04 o desafio de constituir um sistema educacional mais inclusivo, evidenciando, assim, a necessidade de um olhar mais dinâmico ao público da educação especial relacionando seus aspectos históricos para aferir lacunas e desafios para a implantação deste modelo educacional.

Pietro e Laplane (2010, p. 920) situando a CONAE de 2010 evidenciam que:

Nos documentos da Conferência, os argumentos apregoam a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade, e apresentam a sistematização das propostas para políticas de Estado que expressem a efetivação do “direito social à educação com qualidade para todos” (BRASIL, 2010, p.920).

Nesta perspectiva de debates intensos referentes ao PNE, o Município de Colinas do Tocantins localizado na região noroeste do Estado do Tocantins, por meio de intensos debates articulados constituiu como Política Municipal a Lei nº 1.421 em 23 de janeiro de 2015 estabelecendo diretrizes e metas para a educação territorial de Colinas do Tocantins.

Diante disso, esta pesquisa constituiu como objeto de estudo o PME do território de Colinas do Tocantins que, após leitura e análise, identificou a meta 04, bem como as estratégias relacionadas à educação especial e inclusiva, temática específica desta pesquisa, transcrita abaixo:

A meta 04 situa o atendimento inclusivo ofertado pelos sistemas de ensino do território de Colinas do Tocantins a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, especificamente na rede regular de educação, garantindo, assim, um sistema educacional inclusivo por meio de AEE, capacitação de docentes do ensino regular, salas de recurso estruturadas e serviços de qualidade. (COLINAS DO TOCANTINS, 2005)

A meta supracitada corrobora a estratégia 1.11 da meta 01 do PNE que institui prioridade à educação infantil, no que se refere ao atendimento:

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, p. 56).

O atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação já na educação infantil constitui um processo de prevenção e desenvolvimento adequado, observando e atendendo as particularidades desde a infância em sala de aula.

Nesse sentido, o PME de Colinas do Tocantins constitui na estratégia 1.15 da meta citada anteriormente que institui a criação de políticas públicas que garantam adequação do quantitativo de alunos por sala de aula levando em consideração os seguintes fatores:

- a) Garantir para as turmas da faixa etária de 0 a 3 anos 15 alunos, se houver 2 alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a quantidade será reduzida para 13 alunos em sala de aula, ficando esta turma com um professor regente dois assistentes de sala e um profissional para crianças inclusas.
- b) Garantir para as turmas da faixa etária de 4 a 5 anos 20 alunos, se houver 2 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a quantidade será reduzida para 18 alunos em sala de aula, ficando esta turma com um professor regente, um assistente de sala e um profissional para crianças inclusas. (COLINAS DO TOCANTINS, 2005).

Assim, percebe-se que apesar da meta 04 do PME do território de Colinas do Tocantins em consonância com o PNE constituir redação específica ao processo de implementação de um sistema educacional inclusivo, existem outras estratégias que estão associadas a este processo de implementação no documento.

Nesta perspectiva a meta 04 do PME do território de Colinas do Tocantins constituiu-se de 24 estratégias, porém, após leitura e diagnóstico, estão transcritas abaixo apenas aquelas que direta ou indiretamente estejam associadas ao objetivo deste estudo, sendo transcritas abaixo:

- 4.1. Garantir o cumprimento dos dispositivos legais constantes na Convenção dos direitos da Pessoa com deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil pelos decretos 186/2008 e 6949/2009, e pelo Estatuto da pessoa com Deficiência (Lei **13146**/2015), na política de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008) e nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva.
- 4.2. Garantir o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou no centro de atendimento educacional especializado.
- 4.3. Ampliar o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo, se necessário, salas especiais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e bilíngues, salas de recursos e de alternativas pedagógicas, no CMAEE, em todas as unidades escolares da rede municipal que atendam as especificidades e necessidades dos educandos inclusos em classes comuns.
- 4.7. Garantir o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de todo o município, onde houver demanda comprovada através de avaliação realizada pela equipe da Unidade Escolar juntamente com o profissional da sala de recurso e em parceria com o centro municipal de atendimento educacional especializado.
- 4.9. Institucionalizar o atendimento educacional especializado nos projetos político pedagógicos das escolas da rede regular de Ensino e EJA, educação de jovens e adultos.
- 4.10. Assegurar o atendimento escolar dos alunos, público alvo da educação especial desde a Educação Infantil até o ensino médio em regime de colaboração, respeitando e garantindo profissionais qualificados às suas necessidades e especificidades.
- 4.12. Estabelecer e garantir padrões básicos de infraestrutura das escolas da rede regular de ensino para o recebimento dos alunos, público alvo da Educação Especial;

- 4.13. Adaptar os prédios escolares já existentes para atender às normas de acessibilidade, constantes nos dispositivos legais.
- 4.14. Efetivar parcerias com as organizações da sociedade civil e instituições de Ensino Superior, para o desenvolvimento de projetos que estimulem a criação e o uso de recursos de tecnologia assistida.
- 4.24. Desenvolver ações para garantir o processo de inclusão e do atendimento educacional especializado a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (COLINAS DO TOCANTINS, 2005).

As estratégias acima consolidam o número expressivo de decretos, leis e resoluções já instituídos no que se refere ao atendimento de estudantes com necessidades específicas, entretanto, situa o atendimento ao estudante com TEA como algo secundário constituindo, assim, um processo de materialização das estruturas de exclusão social no ensino regular e no atendimento educacional especializado, dificultando o processo de escolarização de estudantes que necessitam de acompanhamento mais específico.

Partindo de análise objetiva das 24 estratégias para cumprimento da meta 04 do PME do território de Colinas do Tocantins, identificou-se 10 estratégias que atendem direta ou indiretamente estudantes com Autismo sendo destacadas acima, a saber: 4.1, 4.2, 4.3, 4.7, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13 e 4.14 e 4.24.

Dentre as estratégias supracitadas, as 4.2, 4.3, 4.7, 4.10 e 4.24 associam-se diretamente ao Autismo, pois buscam garantir o acesso, atendimento e permanência do estudante nas escolas regulares possibilitando atendimento educacional especializado com equipe multiprofissional capacitada, composta por psicopedagogo, psicólogo, professor e intérprete de libras e braile, entre outros para suprir os déficits diagnosticados, além de estabelecer parcerias para desenvolvimento profissional e tecnológico. Citam-se abaixo, transcritas e negritadas, as estratégias e expressões que remetem ao Autismo e à inclusão:

- 4.2. Garantir o *atendimento educacional especializado* em *salas de recursos multifuncionais* ou no *centro de atendimento educacional especializado*.
- 4.3. Ampliar o atendimento aos alunos com deficiência, *transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, garantindo, se necessário, salas especiais para o *Atendimento Educacional Especializado (AEE)* e bilíngues, *salas de recursos* e de alternativas *pedagógicas*, no *CMAEE*, em todas as unidades escolares da rede municipal que atendam as especificidades e necessidades dos educandos inclusos em classes comuns.
- 4.7. Garantir o *atendimento educacional especializado* nas *salas de recursos multifuncionais* de todo o município, onde houver demanda comprovada através de avaliação realizada pela equipe da Unidade Escolar juntamente com o profissional da sala de recurso e em parceria com o centro municipal de atendimento educacional especializado.
- 4.10. Assegurar o *atendimento escolar dos alunos*, público alvo da educação especial desde a Educação Infantil até o ensino médio em regime de colaboração, respeitando e garantindo *profissionais qualificados* às suas necessidades e especificidades.
- 4.24. Desenvolver ações para garantir o processo de *inclusão e do atendimento educacional especializado* a fim de assegurar as condições de *acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*. (COLINAS DO TOCANTINS, 2005).

Destaca-se o compromisso firmado pelo município de Colinas do Tocantins por meio de seu PME no que se refere à estratégia 4.1 que rememorando contextos históricos nacionais e internacionais, constituíram importantes conquistas de acesso e defesa dos direitos da pessoa com deficiência, bem como corroborou com a promulgação de legislação fruto da luta de famílias e comunidade escolar, transcrita e em negrito a seguir:

4.1. Garantir o cumprimento dos dispositivos legais constantes na *Convenção dos direitos da Pessoa com deficiência (ONU 2006)*, ratificada no Brasil pelos *decretos 186/2008 e 6949/2009*, e pelo *Estatuto da pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015)*, na *política de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008)* e nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva. (BRASIL, 2015).

Em referência às estratégias 4.9, 4.12 e 4.13, o ente compromete-se a instituir no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino regulares o Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como incorporar na oferta do ensino uma escolarização inclusiva, garantindo padrões básicos de infraestrutura física e acessibilidade, além de uma proposta educacional pedagógica e formativa que possibilite a oferta, acesso e permanência do estudantes em todas as etapas do processo educacional, transcritas e negritadas abaixo:

4.9. *Institucionalizar o atendimento educacional* especializado nos *projetos político pedagógicos* das escolas da rede regular de Ensino e EJA, educação de jovens e adultos.

4.12. Estabelecer e garantir *padrões básicos de infraestrutura* das escolas da rede regular de ensino para o recebimento dos alunos, público alvo da Educação Especial;

4.13. *Adaptar os prédios escolares* já existentes para atender às normas de *acessibilidade*, constantes nos dispositivos legais. (COLINAS DO TOCANTINS, 2005).

Ao identificar as estratégias presentes na meta 04 do PME do território de Colinas do Tocantins que de alguma forma, direta ou indiretamente promovam um sistema educacional inclusivo para estudantes com TEA, compreende-se a necessidade de aferir o processo de materialização por meio dos instrumentos que realizam o monitoramento e avaliação do PME, como também de suas respectivas metas e estratégias.

Neste sentido, o Fórum Municipal de Educação (FME) de Colinas do Tocantins é constituído por um colegiado de representantes de diversos segmentos sociais que possui como finalidade realizar o trabalho de monitoramento das políticas públicas educacionais do território, bem como em colaboração ao Conselho Municipal de Educação (CME) e Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção, Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (CACs – FUNDEB) monitorar as políticas públicas educacionais instituídas no município.

Os compromissos assumidos pelo Estado, neste caso por meio do PME constituem política pública educacional basilar do território de Colinas do Tocantins, sendo, neste caso, necessários o monitoramento e a avaliação da materialização das ações propostas por meio de mecanismos que forneçam dados consolidados, identificando desafios a serem alcançados.

No que se refere à meta 04, compreendeu-se, a necessidade de análise documental do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME referente ao biênio 2017 e 2018 buscando diagnosticar os processos de implantação e implementação das estratégias 4.1, 4.2, 4.3, 4.7, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13, e 4.24, pois estão interligadas de forma (in)direta ao TEA.

Em relação à estratégia 4.1, considera-se importante a materialização da luta histórica pelos direitos da pessoa com deficiência em documentos jurídicos que garantam o direito à educação, atendimento específico às características individuais, a oferta, ao acesso, a permanência e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com deficiência, garantindo no território de Colinas do Tocantins o cumprimento dos dispositivos legais (RELATÓRIO, 2017, p. 06).

No que diz respeito à garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de salas de recurso ou centro de atendimento educacional especializado, especificados nas estratégias 4.2 e 4.3 o relatório aponta que até o ano de 2018 todas as unidades de ensino do território de Colinas do Tocantins possuem salas de recurso multifuncionais, e também dispõe do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) que disponibiliza

à comunidade escolar equipe multiprofissional com psicólogo, pedagogo, professor de libras, professor de braile e educador físico. (RELATÓRIO, 2017, p. 22).

Considera-se relevante situar a responsabilidade das equipes multiprofissionais de atendimento aos estudantes com necessidades específicas, seja por meio de centros de atendimento especializado ou salas de recursos, além da necessidade do constante aprimoramento profissional por meio de capacitações pessoais ou ofertadas pelos sistemas de ensino.

No que se refere à estratégia 4.7 já em 2017 os estudantes possuem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das salas de recurso multifuncionais de todo o território e por meio do CMAEE. Os estudantes das redes estadual e municipal são encaminhados conforme diagnóstico dos docentes realizado nas unidades de ensino ao CMAEE e atendidos conforme as suas especificidades, sendo que relatórios de monitoramento e acompanhamento são mutuamente enviados entre as unidades de ensino regulares e o CMAEE ou salas de recursos (RELATÓRIO, 2018, p. 16).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) institucionalizado como política pública nacional, por meio do PNE e pelo PME no território de Colinas do Tocantins, configura no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares o instrumento local de materialização da estratégia 4.9, entretanto o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME referente ao biênio 2017 e 2018 especifica que a temática ainda não é tratada como prioridade (RELATÓRIO, 2017, p. 36).

Em relação à estratégia 4.10, quase 100% dos docentes da educação territorial de Colinas do Tocantins possuem formação superior em nível de especialização *lato sensu* e *strict sensu*, sendo que até o ano de 2018, apenas 3% possuíam o magistério, materializando positivamente o processo formativo dos profissionais da educação (RELATÓRIO, 2017, p. 42).

A estrutura física das redes regulares de ensino ainda necessita de adequação para o atendimento de estudantes com necessidades especiais, além da alteração dos prédios já existentes cumprindo normativas de acessibilidade. Dados do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME referentes ao biênio 2017/2018 apontam que apenas 13 unidades de ensino regular da rede municipal de ensino são adaptadas de forma integral, já na rede estadual de ensino apenas 4 possuem acessibilidade e estrutura física adequada no território de Colinas do Tocantins, dificultando o cumprimento das estratégias 4.12 e 4.13.

Já para a estratégia 4.24 diversas ações foram realizadas para garantir um sistema educacional inclusivo, especificando a garantia do AEE buscando assegurar a oferta, o acesso, o desenvolvimento e permanência do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), o sistema municipal de ensino inclusivo constitui ações específicas para que o estudante permaneça em seu processo normal de escolarização, por esse motivo busca constituir políticas públicas que atendam a demanda.

O PNE constituído em 2014 com validade decenal, por meio de amplo debate com representatividade de todos os segmentos da sociedade consolidou documento basilar para a implantação de um sistema nacional de educação inclusivo, diante disso, os estados e municípios por meio da elaboração dos seus respectivos planos, corroboraram com o ideal de uma educação inclusiva, laica e com qualidade social. No território de Colinas do Tocantins, o PME, política pública base para o desenvolvimento educacional do município, constitui a meta 04 e suas respectivas estratégias para promover diretrizes específicas que, no decorrer de 10 anos, devem (ou pelo menos deveriam) materializar-se na prática da escolarização, entretanto, dados do último relatório de monitoramento e avaliação do PME apontam que a superficialidade física, pedagógica e formativa ainda é vista como desafio a ser superado no que concerne às etapas de escolarização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos assuntos elencados nesta pesquisa, considera-se a relevância do PME como política pública territorial que institui metas e estratégias para a fixação de um sistema educacional inclusivo. Neste sentido, buscou-se por meio de abordagem exploratória (GIL, 2002) a análise do objeto desta pesquisa, sendo ele o PME do município de Colinas identificando metas e estratégias que se relacionam de alguma forma ao TEA e à inclusão de pessoas com TEA na educação básica.

Identificou-se, assim, a meta 04 do PME, constituída de 26 estratégias onde apenas 10 estão relacionadas ao TEA, que apresentaram um panorama desafiador no que concerne ao objetivo deste estudo. Compreendeu-se que as políticas públicas do território em análise, referentes à inclusão do TEA como política pública, como também a inclusão de estudantes com TEA na educação básica são abordadas de forma rasa, vinculando-se apenas ao AEE de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014a).

Recomenda-se que no processo de elaboração do PME, as estratégias sejam constituídas com base nos temas pertinentes à meta, observando diagnóstico e seguindo as diretrizes do PNE. É fundamental que as estratégias sejam mais específicas, facilitando sua compreensão, monitoramento e avaliação. Entendeu-se que a estrutura física e pedagógica ofertada pelo sistema educacional do território de Colinas do Tocantins atende de forma positiva aos estudantes com algum tipo de deficiência por meio do AEE, entretanto deixa a desejar ao tratar do atendimento inclusivo específico de estudantes com TEA.

Considera-se fundamental situar a necessidade de um olhar mais específico para o Autismo nas redes de ensino, principalmente no processo de formação dos docentes, que se encontram ligados diariamente com os estudantes. Os educadores também necessitam de um amparo técnico/pedagógico mais específico para o desenvolvimento de suas atividades, consolidando a relação entre família, escola e estudante com TEA.

Portanto, até o processo de elaboração desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) informou que apenas o relatório de monitoramento e avaliação referente ao biênio 2017/2018 havia sido elaborado, neste sentido, muitas estratégias apresentaram dados iniciais de implantação.

Portanto, sugere-se a realização de estudo mais intenso referente à temática do Autismo na educação básica ao final da vigência do PME em 2025, consolidando reflexões para a elaboração do próximo PME para o decênio 2025/2035 considerando os desafios enfrentados anteriormente, as políticas públicas instituídas e os processos de cumprimento das metas e estratégias elaboradas que se associam ao Autismo.

Sugere-se, ainda, que o Fórum Municipal de Educação de Colinas do Tocantins, por meio de estudo sistemático da meta 04 do Plano Municipal de Educação (PME) realize estudo específico e promova emendas por meio da Câmara Municipal a Lei que especifica sobre o PME como medida para solução a curto prazo o atendimento dos estudantes com autismo, promovendo, assim, atualização imediata na política pública basilar da educação no território de Colinas do Tocantins.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso: 04 de janeiro. 2022.

BRASIL (País). **Constituição da República Federal**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso 03 de Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SICADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2014a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 12. Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientação.2014b**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019. BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SICADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2014a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SICADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2014a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 04 de Jan. 2022.

BRASIL, **Fórum Nacional de Educação**. Documento-Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014a.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. **Incluir e Ensinar: os desafios e possibilidades na inclusão da pessoa com autismo na escola comum. (PRODUÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA)**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde2012/arquivos/6042827132.pdf?PHPSESSID=ba130048f4d55a0968c06e1f21eeb908>.. Acesso em: 07. Jan. 2022.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção**. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORALLI, Eliana Rodrigues. **Autismo: Trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo, Edicon, 2008.

CAMARGO, Sígla P. H.; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 2009, 21(Janeiro-Abril). Disponível em: Acesso em 16 de fev. 2022.

CASTRO GG, *et al.* Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Española de Salud Pública**, 2018; 31(60): 93 - 106.

CUNHA, Nathália Moreira da, *et al.* Estudo de Caso: Inclusão de Aluna com Deficiência intelectual na Prática Cotidiana de uma Escola Regular. **V CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012**. VIII Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Eixo Temático: Pesquisa e Produção de Conhecimento Científico em Educação Especial Categoria: Pôster. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.pdf> Acesso em: 05 de Jan. 2022.

DIÁRIO OFICIELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE COLINAS DO TOCANTINS. **Plano Municipal de educação**. Ano 2015. Disponível em: <http://www.colinasdoto.go.gov.br/secretaria-de-educacao/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 26. jan. 2022.

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

GOMES, P. T.; LIMA, L. H.; Bueno M.K.; Araújo L.A.; Souza N.M. Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **Jornal de Pediatria**, n. 191, 2015, p. 111-121.

KLIM, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 1 v. 28, 2006.

MARQUES, Heitor R. **Metodologia da pesquisa e trabalho científico**. 4. ed. rev. atual. Campo Grande. UCBD, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico. Lajeado**, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação. Interação social no cotidiano escolar**: Rio de Janeiro, Wak editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE -OPAS. **Folha informativa** -Transtorno do espectro autista, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 06. Jan. 2022.

OLIVEIRA, João Danilo B. de Oliveira; CORREIA, Luís Miranda e RABELLO, Roberto Sanches. **A noção de Educação Inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal**. 2009.

TOKARNIA, M. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**. Publicado em 31/01/2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 18 mai. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20: 121- 135, 2011.