

idp

idp

MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES AO ACESSO, FRUIÇÃO E PERMANÊNCIA.

**MÁRCIA CRISTINA DE VASCONCELLOS
ARAÚJO**

Brasília-DF, 2024

MÁRCIA CRISTINA DE VASCONCELLOS ARAÚJO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES AO ACESSO, FRUIÇÃO E PERMANÊNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração Pública, do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador

Professor Doutor Alexander Cambraia Nascimento Vaz.

Brasília-DF 2024

MÁRCIA CRISTINA DE VASCONCELLOS ARAÚJO

3

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES AO ACESSO, FRUIÇÃO E PERMANÊNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração Pública, do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 08 / 05 / 2024

Banca Examinadora

Prof. Dr. Felix Garcia Lopez Junior - Orientador

Prof. Dr. José Henrique Mouta Araújo - Coorientador

Prof. Dr. Alexander Cambraia Vaz

Prof. Dr. Jean Carlos Dias

A663t Araújo, Márcia Cristina de Vasconcellos
Transtorno do espectro autista e educação especial: igualdade de
oportunidades ao acesso, fruição e permanência / Márcia Cristina de
Vasconcellos Araújo. – Brasília: IDP, 2024.

140 p.
Inclui bibliografia.

Dissertação – Instituto Brasileiro de
Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa – IDP, Curso de Mestrado profissional
em Administração Pública, Brasília, 2024.
Orientador: Prof. Dr. Felix Garcia Lopez Junior

1. Administração pública. 2. inclusão. 3. Educação especial. I. Título.

CDD: 350

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Ministro Moreira Alves
Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa



DEDICATÓRIA

5

Aos meus Henriques que, a despeito das ausências no convívio, sempre me apoiaram sempre nas minhas escolhas.



AGRADECIMENTOS

6

A Deus, por ter me dado o dom da vida.

Aos meus pais, Marçal e Marina, e meus irmãos, Marcelino e Marçal Júnior que sempre me incentivaram nos estudos.

Aos professores do Curso de Mestrado em Administração Pública, pelos ensinamentos ao longo desses anos.

Agradeço em especial ao Professor Félix Garcia Lopez, por toda a paciência e ensinamentos, quando da minha orientação.

Agradeço ao Professor José Henrique Mouta que aceitou a missão de me orientar.

Agradeço ao professor Beclaute Oliveira por todas as ponderações e troca de ideias.

Agradeço aos meus chefes Vicente Marques Júnior e Fábio Wanderley pelo apoio irrestrito.

Agradeço às minhas amigas Adriana Pinheiro, Andreza Cassiano, Áurea Paes, Bruna Nunes e Giliane Assunção e Maria Ruth Green que sempre me apoiaram e me ajudaram a conciliar o trabalho e os estudos.

Agradeço aos meus colegas da turma 2.22 do Mestrado Profissional em Administração Pública pelo diálogo, companheirismo e os laços construídos ao longo do curso.

Agradeço ao meu filho Arthur Henrique que motivou a minha pesquisa e me ensina todos os dias o que é resiliência.

Por fim, agradeço ao meu filho Pedro Henrique e ao meu esposo Henrique que sempre me instigaram e acreditaram que seria possível.

“A pior forma de desigualdade é tentar fazer duas coisas diferentes iguais”.

Aristóteles

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico. Segundo o CDC, estima-se que o autismo afeta 1 (uma) a cada 36 (trinta e seis) pessoas. Via de regra, pessoas com TEA apresentam déficits sociais, dificuldade ou ausência de comunicação formal e comportamento restritivo e estereotipado. A pessoa com TEA é pessoa com deficiência para todos os fins de direito e, em razão disso, tem direito à educação de qualidade, devendo para tanto, ser-lhe garantida a igualdade de oportunidades ao acesso e a permanência no ensino, em todos os níveis e ao longo da vida. O Supremo Tribunal Federal, nos anos de 2020 e 2022, apreciou temas sensíveis voltados à educação. Inicialmente, por meio de controle concentrado, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, proposta em desfavor do Decreto nº. 10.502, de 2021, e posteriormente, por meio de repercussão geral, Tema 822 (RE 888815). Por impactarem o modelo educacional proposto e também a Declaração de Salamanca que, em 1998, enunciou sobre a necessidade de uma educação inclusiva, tiveram bastante repercussão no universo educacional e jurídico. A Lei Brasileira de Inclusão, em seu inciso I do art. 28, estabelece que compete ao poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e o aprendizado ao longo da vida. Contudo, recorrentemente, tem-se observado famílias provocando o Judiciário para reconhecimento do direito subjetivo do aluno às classes especiais e/ou centros especializados, o que denota que a regra preferencial de classes regulares não se mostra eficaz para uma parcela do público-alvo que necessita de escolas especializadas, apoio individualizado, recursos adaptados e de profissionais qualificados em educação especial. A ideia que se propõe é refletir sobre a política pública do ensino especial prevista na Constituição de 1988 e o direito subjetivo à escolha da modelagem que melhor se adegue à realidade da pessoa com TEA. Em que pese o direito à educação inclusiva ser reconhecido internacionalmente como um direito humano fundamental, a educação de qualidade perpassa pela ideia de acesso, fruição e permanência, devendo ser promovida em igualdade de oportunidades, respeitando-se, contudo, as necessidades individuais e, isso, inclui a pessoa com TEA por conta de suas singularidades. Ao longo da

pesquisa, pretende-se demonstrar que deve ser implementada discriminação positiva para que as pessoas com TEA e suas famílias possam ter o direito de escolha ao tipo de educação que melhor atenda às suas necessidades, seja ela em um ambiente educacional regular com suporte especializado, em uma escola especializada, ou em outras modalidades de ensino especializadas. A finalidade é garantir que todas as pessoas com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento, no máximo de suas capacidades, respeitando eventuais limitações. Portanto, promover o direito de escolha a esse público-alvo é assegurar a igualdade de oportunidades, o direito ao igual respeito e consideração, a liberdade e a dignidade humana.

Palavras chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Igualdade de oportunidades. Direito subjetivo de escolha. Dignidade humana.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by atypical development. According to the CDC, it is estimated that autism affects 1 (one) in every 36 (thirty-six) people. As a rule, people with ASD present social deficits, difficulty or lack of formal communication and restrictive and stereotyped behavior. A person with ASD is a person with a disability for all legal purposes and, as a result, has the right to quality education, and to this end, they must be guaranteed equal opportunities to access and remain in education, in all levels and throughout life. The Federal Supreme Court, in the years 2020 and 2022, considered sensitive issues related to education. Initially, through concentrated control, Direct Unconstitutionality Action No. 6,590, proposed in disfavor of Decree No. 10,502, of 2021, and later, through general repercussion, Theme 822 (RE 888815). Because they impacted the proposed educational model and also the Salamanca Declaration, which, in 1998, stated the need for inclusive education, they had a considerable impact on the educational and legal world. The Brazilian Inclusion Law, in section I of art. 28, establishes that it is the responsibility of the public authorities to ensure an inclusive educational system at all levels and modalities and lifelong learning. However, families have been repeatedly observed provoking the Judiciary to recognize the student's subjective right to special classes and/or specialized centers, which denotes that the preferential rule of regular classes is not effective for a portion of the target audience that needs specialized schools, individualized support, adapted resources and qualified professionals in special education. The proposed idea is to reflect on the public policy on special education provided for in the 1988 Constitution and the subjective right to choose the model that best suits the reality of the person with ASD. Despite the right to inclusive education being internationally recognized as a fundamental human right, quality education permeates the idea of access, enjoyment and permanence, and must be promoted in equal opportunities, respecting, however, individual needs and, this includes people with ASD due to their singularities. Throughout the research, we intend to demonstrate that positive discrimination must be implemented so that people with ASD and their families can have the right to choose the type of education that best meets their needs, whether in a regular

educational environment with specialized support, in a specialized school, or in other specialized teaching modalities. The purpose is to ensure that all people with ASD have access to quality education that promotes their development, to the maximum of their capabilities, respecting any limitations. Therefore, promoting the right to choose this target audience is to ensure equal opportunities, the right to equal respect and consideration, freedom and human dignity.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Special education. Equal opportunities. Subjective right to choose. Human dignity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades / Superdotação
CC	Código Civil
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional e de Educação
DI	Deficiência intelectual
DSM	Sistema Diagnóstico e Estatístico de Classificação dos Transtornos Mentais
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	público-alvo da Educação Especial
MIN	Ministro
MP	Medida Provisória
MONESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	público-alvo da Educação Especial
AHPEE-EI	Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
NT	Nota Técnica
REL	Relator
RES	Resolução
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal STJ – Superior Tribunal de Justiça
TEA	Transtorno do Espectro do Autista



TGD	Transtorno Global do Comportamento
TID	Transtorno Invasivo do Comportamento T
TJ	Tribunal de Justiça
ONU	Organizações das Nações Unidas



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1

Diagrama de Euler de diferentes tipos de transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos com transtorno do espectro autista

27

Figura 2

69

Figura 3

70

Figura 4

Exemplo de proposta TEACCH extraída da internet:

71

Figura 5

71

Gráfico 1

Número de Matrículas na rede pública de Ensino Especial (EE) no Brasil x Número de estudante assistidos pelo AEE

78

Gráfico 2

Ensino Especial - Rendimento escolar

79

Gráfico 3

Taxa de Abandono dos Alunos Matriculados no Ensino Especial

80

Gráfico 4

Taxa de Distorção Idade/Série para os alunos matriculados no Ensino Especial

81

Gráfico 5

Modalidade de Ensino - Regular ou EE

96

Gráfico 6

Incidência de TEA

97

Gráfico 7

TEA e Comorbidades

98

Gráfico 8

Grau de Satisfação

101

SUMÁRIO

1.

INTRODUÇÃO..... 17

2. APRESENTANDO A CONTROVÉRSIA22

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....22

2.1.1 DIAGNÓSTICO DO TEA..... 22

2.1.2 O TEA ENQUANTO PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)28

2.2. IGUALDADE32

2.3 DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO 38

2.4 PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA.....41

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL 46

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO

..... 46

3.1.1 O ESTADO E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL — BREVE HISTÓRICO
NORMATIVO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
.....50

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DIFERENCIAÇÃO

3.3 RECURSOS MANEJÁVEIS EM UMA PROPOSTA INCLUSIVA 65

**3.4 METODOLOGIA DE ENSINO – SENSO COMUM X PRÁTICAS BASEADAS
EM EVIDÊNCIAS72**

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES 76

4.1 METODOLOGIA 76

4.3 DOS DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 77

4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL..... 82

4.3.1 QUESTIONÁRIO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL.....87

4.3.2. QUESTIONÁRIO 2 – RESPONSÁVEIS 94

4.3.3 JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
PELA PESSOA COM TEA..... 103

5. CONCLUSÃO 117

REFERÊNCIAS 123

1



1

17

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico. O TEA apresenta três características comuns – déficits na comunicação e interação social, e padrões repetitivos e/ou restritos de comportamento, interesses e/ou atividades –, que se combinam com diferentes níveis de intensidade, afetando a sua qualidade de vida, os aspectos de vida diária e o processo educacional. O TEA afeta 01 (uma) para cada 36 (trinta e seis) crianças de 08 (oito) anos, independente de raça, etnia e fatores sócio-econômicos (CDC, 2023).

No Brasil, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima haver 2 milhões de pessoas com transtorno do espectro autista, de um total de 200 milhões de pessoas, ou seja, cerca de 1% da população teria o transtorno (FOLHA BV, 2022). Contudo, esses dados são incertos e, diante da necessidade de mapeamento e consolidação desses dados, a Lei nº 13.861¹, de 18 de julho de 2019, incluiu, a partir de 2019, dados sobre o TEA nos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados deveriam ser objeto de mapeamento em 2020, contudo, por conta da pandemia do SARS COVID-2019 foram adiados para 2022.

Em 1º de agosto de 2022, o IBGE, no Censo Demográfico 2022, por meio de seus recenseadores, aplicou questionários básicos em 78 (setenta e oito) lares brasileiros, cujas perguntas, também, destinavam-se a mapear dados de pessoas com TEA (FERREIRA, 2022). Todavia, os dados não se encontram divulgados no sítio do Instituto (ROCHA, 2023), encontrando-se mapeados, até agora, apenas dados da população residente, distribuição de domicílios, e população indígena e quilombola (IBGE, 2023).

Considerando o relatório do CDC (CDC, 2023) ao transpor a prevalência para o Brasil (01 a cada 36 crianças com até 08 anos de

¹ 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.

idade) (CDC, 2023), cuja população estimada é de 215.902.000 habitantes, é possível que haja cerca de 5.997.222 pessoas vivendo no espectro autista no Brasil (JORNALISTA INCLUSIVO, 2023).

Estudos indicam que o aumento dos casos podem estar relacionados aos seguintes motivos: mais acesso à saúde (programas do governo como médico de família), aumento da conscientização sobre o autismo, maior acesso à informação em geral, além da ampliação dos critérios de diagnósticos (DSM-5) (AUTISMO EM DIA, 2022). O número expressivo da população afetada e a limitação de opções existentes revela-se preocupante, dado que a situação-problema é multifacetada, impactando políticas afetas à saúde, educação, previdência, assistência, etc.

O TEA encontrava-se disposto no CID 10, classificado como transtorno global do desenvolvimento (F84.0) e, no CID 11, encontra-se classificado como transtornos mentais comportamentais ou do neurodesenvolvimento – transtorno do espectro autista (6A02), cujas subdivisões estão relacionadas ao comprometimento da linguagem funcional e/ou desenvolvimento intelectual.

Por se tratar de um espectro, características como comprometimento da linguagem funcional e/ou desenvolvimento intelectual indicam a necessidade de maiores suportes, o que pode condicionar qual seria a modelagem de ensino que melhor atenderia a demanda daquele indivíduo.

O objetivo do presente estudo é responder o questionamento: “Há desigualdade na implementação de políticas públicas para a pessoa com transtorno do espectro autista”?

A proposta aqui apresentada é trabalhar a desigualdade sob a desigualdade, considerando que a Constituição de 1988 e os normativos sobre o tema, impõem que o acesso de pessoas portadoras de deficiência, enquadramento no qual se insere a pessoa com TEA, será realizado preferencialmente em classe regulares, ou seja, de forma equânime, desconsiderando as peculiaridades apresentadas pelos indivíduos.

Com a guisa de alcançar essa finalidade, a hipótese ventilada é de que a modelagem de ensino estabelecida para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) —inserção em classes regulares—), independente de suas particularidades e/ou das insubsistências

apresentadas no sistema escolar, viola o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

19

Outra hipótese que se sustenta é a de que a capacitação dos professores é carente face às peculiaridades apresentadas. Adicionalmente, os insumos existentes (recursos pedagógicos) são insuficientes para atender as demandas diversas das pessoas com TEA.

A esse respeito, recentemente o Supremo Tribunal Federal enfrentou dois temas contemporâneos ao proposto. Em 2020, quando da apreciação da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) de nº. 6590, em desfavor do Decreto nº. 10.502, de 2020 e quando da apreciação, em repercussão geral, já em 2022, do Tema 822, RE 888815 (“homeschooling”).

Ambos os temas foram bastante discutidos nos meios educacional e jurídico, em razão da mudança de paradigmas que causariam na política pública educacional estabelecida no país até então, que entende que o ensino, inclusive, o especial deve ser oferecido, preferencialmente, em classes regulares e de forma inclusiva, sendo vedada a possibilidade de educação domiciliar, cuja responsabilidade recairia sobre os pais.

Se, por um lado, sabe-se que a regra impõe, de forma preferencial, a inserção da pessoa portadora do TEA, enquanto PCD, em classes regulares, por outro, é notório que famílias frequentemente vêm propondo demandas diversas perante os Tribunais Estaduais, a fim de garantir o direito subjetivo de seus tutelados a um sistema que melhor se adeque às suas próprias realidades/peculiaridades. Isto porque o conceito de deficiência é aberto e a modelagem educacional hoje segue um padrão e nem todos conseguem usufruir dela.

A intenção aqui é refletir se a política pública do ensino especial voltadas às pessoas com TEA, nos moldes que ela se apresenta, vem cumprindo o papel de inclusão proposto, face às peculiaridades apresentadas por seus indivíduos (os quais podem apresentar ausência de linguagem funcional e déficit intelectual), somados ao desafio diário de professores, quanto às necessidades de adaptação curriculares, ambientais, comunicativas, sensoriais, etc.

Assim, a despeito da educação em rede regular de ensino ser o paradigma para a educação especial, o Poder Público, enquanto formulador e implementador de políticas públicas, deve fornecer

alternativas àqueles que, ainda que categorizados sob o mesmo manto, não conseguem usufruir desta modelagem, conferindo a estes indivíduos o direito de escolha à proposta que mais se adequa à sua realidade.

20

Pretende-se apresentar em pequenas linhas o que é igualdade (princípio constitucional, art. 5º da CF/1988), critérios de diagnóstico do TEA, seu enquadramento como deficiência, após o que, far-se-á fazer um breve histórico sobre a política pública do ensino especial no Brasil, enfocando os principais normativos que versem sobre o tema.

Quanto ao mais, embora a pesquisa não seja na área de direito, para melhor contextualização do tema, apresentar-se-á em pequenas linhas conceitos envolvendo o que é o direito subjetivo de escolha e o que consiste o princípio constitucional da dignidade humana, com *status* constitucional (art. 1º, III da CF/1988).

O objetivo geral é analisar se o modelo educacional vigente (inserção preferencial em classes regulares) tem se mostrado para estas pessoas um instrumento eficaz, eficiente e efetivo para a garantia do direito à educação, ou se tem ocasionado maior desigualdade.

Especificamente, o objetivo é:

- a) Apresentar a modelagem de educação especial prevista hoje no Brasil, a partir das normativas que a implementaram;**
- b) Identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam na área educacional e as famílias no ambiente escolar;**
- c) Realizar um levantamento de ações propostas perante o Poder Judiciário para reconhecimento do direito subjetivo à educação especial (classes especializadas); e**
- d) Entender, por meio de entrevistas, qual a opinião dos responsáveis por pessoas com TEA quanto à política de educação inclusiva vigente no Brasil.**

Ao fim ao cabo, refletir-se-á sobre as dificuldades enfrentadas pelo ensino especial e, a partir daí, ponderar-se-á se deve ou não preservar o direito subjetivo à opção de ensino que melhor se adequa às necessidades do indivíduo com TEA.

2



2

APRESENTANDO A CONTROVÉRSIA

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1.1 DIAGNÓSTICO DO TEA

Ainda que não seja objeto do presente estudo, entende-se necessária uma pequena digressão acerca do diagnóstico de autismo. Isto porque, além de apresentar as controvérsias e variações do transtorno, será alvo de uma das perguntas do questionário proposto junto à escola, para que se verifique, também, se os profissionais inseridos naquele meio compreendem e conseguem identificar estas características em seus alunos, sobretudo, naqueles que não possuem diagnóstico “fechado”.

A etiologia do autismo ainda é uma incógnita. Certo tempo já se tentou associá-lo ao uso da vacina tríplice viral (IDOETA, 2017)², sem qualquer evidência causal (JAIN, 2015).

Hodiernamente, grande parte da pesquisa caminha a relacioná-los a fatores genéticos (EVÊNCIO; MENEZES; FERNANDES, 2019), disfunções do sistema nervoso central (SNC) (STEFFEN et al., 2019), embora alguns autores também o associam a fatores ambientais (uso de ácido valpróico, idade paterna, exposição materna a toxinas e poluente de ar, parto prematuro, diabetes materna, exposição, infecções graves durante os três primeiros meses de gestação, baixo peso ao nascer, uso de álcool, drogas durante a gestação, etc. (RUSSO; BANDEIRA, 2022b).

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico. As características do transtorno, geralmente, apresentam-se antes dos 36 de idade (SERRA, 2010) e, consistem em: déficit de comunicação

² Em 1998, o médico Andrew Wakefield, a partir da observação de 11 crianças, publicou artigo na revista The Lancet, levantando a hipótese de um “vínculo causal”.

(ausência ou disfunção); comportamento estereotipado, interação social e repertório restrito de interesses.

23

A literatura também identifica no TEA outras características relacionadas ao distúrbio, a exemplo de dificuldades de relacionamento interpessoal, podendo incluir aversão a contato físico, pouco contato visual, pouca expressão facial, dificuldades de aceitar mudanças, etc. Seu diagnóstico é essencialmente clínico, a partir de observações do indivíduo, relatos dos pais, aplicação de protocolos e avaliação multidisciplinar (GONÇALVES, 2010; SILVA; MUNICK, 2009; ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000; SHWARTZMAN; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 1995).

A terminologia autismo, inicialmente, foi referenciada em 1906 pelo psiquiatra Poullen, quando da observação de pacientes com diagnóstico de demência. Em 1911, Eugen Bouller, psiquiatra suíço descreveu o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia (SILVA, 2017).

Contudo, em 1943, Léo Kanner, psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano, a partir da observação de 11 (onze) crianças, identificou a impossibilidade de comunicação de linguagem e estabelecimento de contatos afetivos. À época, intitulou-se “autismo infantil precoce” (KANNER, 1966).

Em paralelo, Hans Asperger, pediatra austríaco, cujos estudos eram voltados à área de educação especial, descreveu quatro crianças com repertório social deficiente e dificuldade de integrar grupos, diagnosticando-as com o que intitulou de “psicopatia autística”, reportando transtorno estável, caracterizado, contudo, por dificuldades na comunicação não verbal e empatia, padrões repetidos de comportamento, interesses restritos, etc. (KLIN, 2008).

Já no início dos anos 60, passou-se a relacioná-lo a um transtorno cerebral presencial na infância. Nos anos 70, Michael Rutter estabeleceu quatro critérios para a definição do autismo: 1) atraso e desvio social independente de retardo mental; 2) déficit de comunicação, independente de retardo mental (comorbidade); 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2008).

Referida definição somadas a pesquisas na área influenciaram a definição desta condição no DSM-3, em 1980, quando o autismo pela

primeira vez foi reconhecido e enquadrado como espécie de transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), uma vez que o transtorno atingia várias áreas, inclusive, as funções executivas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM, é um compêndio formulado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) que inspira outros documentos, como o CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, no Brasil.

No Brasil, o CID-10 foi influenciado pelo DSM-4 que descrevia autismo com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), confira-se:

a) CID-10: Transtorno Globais do Desenvolvimento (F84):

- . **Autismo Infantil (F 84.0);**
- . **Autismo Atípico (F84.1);**
- . **Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3);**
- . **Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4);**
- . **Síndrome de Asperger (F84.5);**
- . **Outros TGD (F84.8); e**
- . **TGD sem Outra Especificação (F84.9).**

O DSM-5 observa haver identidade nos seguintes aspectos: deficiência social, dificuldades de linguagem e comunicação, e comportamentos repetitivos e estereotipados, contudo, comumente, verifica-se a presença de outros aspectos que podem impactar o desenvolvimento do indivíduo, tais como ausência de linguagem funcional, deficiência intelectual, transtornos sensoriais, etc. (RISSATO, 2023).

A partir do DSM-5, houve uma mudança dos critérios para o diagnóstico de TEA, objetivando a categorização de sua intensidade, que pode variar de sintomas leves a graves. Estabeleceu-se 03 níveis de autismo que se referem à gravidade dos sintomas que afetam as habilidades sociais e o comportamento das pessoas com TEA. Assim, foram estabelecidos graus (1, 2 e 3): i) nível 01 – autismo leve (podem apresentar déficits sociais comportamentos restritivos e repetitivos); ii) nível 2 – autismo moderado (comportamento estereotipado déficit em habilidades sociais, ausência ou não de comunicação); e iii) nível 3 – autismo severo (dificuldades significativas de comunicação, habilidades sociais, presença de comportamento disruptivo e estereotipado e disfunção sensorial) (NEUROSABER, 2020).

Nesse contexto, Sibemberg adverte que as diferenças pretéritas foram catalogadas na mesma categoria, diferenciando-se pela intensidade dos sintomas no comportamento repetitivo e estereotipado, distúrbio de linguagem e déficits sociais (2015, p. 98-99).

Com base no CID-10, alguns sintomas e prejuízos do TEA foram assim descritos por Moura Evêncio, Menezes e Fernandes (2019):

Na comunicação	Padrões restritos, repetitivos e estereotipados	Interação Social
Falha ou ausência total do balbucio e, posteriormente, da linguagem falada, falha acentuada na comunicação alternativa;	Interesse restrito, anormal de intensidade ou foco;	Prejuízo acentuado em comportamentos não-verbais: contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos de interação social;
Presença da fala acompanhada por prejuízos na capacidade de iniciar ou manter conversa;	Adesão rígida e inflexível a rotina;	Falta de reciprocidade social ou emocional;
Uso estereotipada da linguagem;	Rituais específicos e não funcionais.	Falta de interesse em desenvolver relacionamentos interpessoais com seus pares;
Ecolalia imediata ou tardia; peculiaridades com som e/ou entonação da voz;	Hiper ou hiporresponsividade a estímulos sensoriais;	Falha ou ausência de compartilhamento da atenção entre objetos e pessoas;
Falta de jogos ou brincadeiras espontâneas de imitação ou faz-de-conta;	Hábito a cheirar ou lamber objetos;	Dificuldade em estar ou permanecer em convívio social devido comprometimento motor fazendo parecer desajustada;
Dificuldade em interpretar metáforas, sentido figurado	Sensibilidade exagerada a estímulos sonoros seguido de reação proporcional;	Uso inadequado de brinquedos;
	Seletividade alimentar;	Tendência ao isolamento.

No CID-11, encontra-se disposto como Transtorno do Espectro Autista, podendo ser subdividido, ainda, dependendo do seu comprometimento, linguagem funcional e desenvolvimento intelectual, confira-se:

- 1. CID-11 – Transtorno do espectro autista (TEA) – 6A02**
- 1.2 Transtorno do espectro autista sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional (6A02.0);**
- 1.3 Transtorno do espectro autista com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional (6A02.1);**
- 1.4 Transtorno do espectro autista sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada (6A02.2);**
- 1.5 Transtorno do espectro autista com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada (6A02.3);**

- 26
- 1.6 Transtorno do espectro autista sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional (6A02.4);
 - 1.7 Transtorno do espectro autista com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional (6A02.5);
 - 1.8 Outro Transtorno do espectro autista especificado (6A02.Y);
 - 1.9 Transtorno do espectro autista, não especificado (6A02.Z).

Nesse cenário, vale destacar que esses *déficits* apresentados por um indivíduo com TEA podem condicionar o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Aliás, parte dos autores afirma que “as habilidades cognitivas do autismo são ilhas de funções, que não são compatíveis com a inteligência” (FREITAS et al.; 2016). Noutro vértice, há autores que afirmam que os recursos para análise das habilidades cognitivas desses indivíduos ainda se revelam insuficientes (FREITAS et al., 2016).

De todo modo, é factível que pessoas com TEA e DI apresentam capacidades cognitivas, comportamentais e habilidades diversas das pessoas que possuem apenas TEA (BOUCHER et al., 2008).

Além disso, atualmente, o diagnóstico do TEA relaciona-se, também, à necessidade de suporte, confira (BANDEIRA, 2021a):

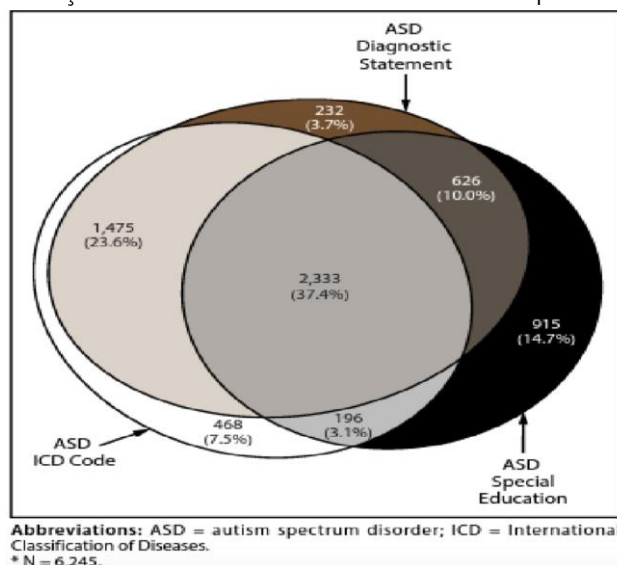
- a) **Nível 1: necessidade pouco apoio**
- b) **Nível 2: necessidade moderada de apoio**
- c) **Nível 3: muita necessidade de apoio substancial.**

Estes graus de intensidade e suporte não só impactam a vida escolar, como também as atividades de vida diária e cotidiana dos indivíduos e de suas famílias.

No estudo realizado pelo CDC, estimou-se que entre as crianças com mais de 08 anos com TEA cerca de 37,9% também apresentava deficiência intelectual, 23,5% foram classificadas na faixa limítrofe (QI 71-

85) e 38,6% foram classificadas na faixa média ou superior (QI >85), segundo CDC (2023), confira:

Figura 1 – Diagrama de Euler de diferentes tipos de transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos com transtorno do espectro autista



Fonte: CDC, 2023.

Por isso, os profissionais que atuam no atendimento dos indivíduos com TEA, frequentemente, utilizam-se de instrumentos de avaliação de linguagem básica e habilidade de aprendizagem como, por exemplo, BRIAAC³, CARS⁴, M-CHAT⁵, VB-MAPP⁶ ABLLS-R⁷, AFLS⁸, etc., a fim de estipular metas para alcance de resultados de suas intervenções (EVÊNCIO; MENEZES; FERNANDES, 2019).

Segundo a neurociência, a intervenção precoce deve ser a bandeira dos profissionais que atuam no atendimento com TEA face à plasticidade cerebral, na medida em que estimula a aprendizagem,

³ Behavior rating instrument for autistic and other atypical children – Escala de avaliação de desenvolvimento de autismo ou crianças com desenvolvimento atípico

⁴ Childhood Autism Rating Scale - Escala de classificação para autismo na infância.

⁵ Modified Checklist for Autism in Toddlers – Escala de rastreamento utilizada por pediatras em todas as crianças

⁶ Verbal Behavior – Milestones Assessment and Placement Program – Critério de avaliação para pessoas com atraso de desenvolvimento

⁷ Assessment of Basic Language and Learning Skills - Avaliação de Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem. Utilizado em crianças mais velhas.

⁸ Avaliação das Habilidades de Vida Funcionais. Utilizado mais em adolescentes/adultos.

autonomia, modulação de comportamento, melhorando a qualidade de vida de seus indivíduos e familiares (MARCO, 2021).

28

O distúrbio ainda não apresenta cura, sendo proposto atendimento multidisciplinar para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com TEA. Uma das opções apresentadas e reconhecidas cientificamente é a Terapia ABA (*Applied Behavior Analysis*), cuja proposta é de terapia comportamental fundada em “aprendizagem sem erro” (BANDEIRA, 2021b). Essa terapia, inclusive, já estaria sendo amplamente aplicada no Brasil, em programas de atendimento voltado para o ensino de habilidades, terapia de vida diária, fonoaudiologia, etc.

Nesse cenário, vale destacar que esses *déficits* apresentados por esses indivíduos podem condicionar o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Aliás, parte dos autores afirma que “as habilidades cognitivas do autismo são ilhas de funções, que não são compatíveis com a inteligência” (FREITAS et al., 2016). Noutro vértice, há autores que afirmam que os recursos para análise das habilidades cognitivas desses indivíduos ainda se revelam insuficientes (FREITAS et al., 2016).

De todo modo, é factível que pessoas com TEA e DI apresentam capacidades cognitivas, comportamentais e habilidades diversas das pessoas que possuem apenas TEA (BOUCHER et al., 2008).

2.1.2 O TEA ENQUANTO PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu § 1º do art. 1º, definiu que, para ser considerada pessoa com TEA, deve-se apresentar clinicamente as seguintes características:

- I — deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II — padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O transtorno do espectro autista foi reconhecido como deficiência, desde a entrada em vigor da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando aos seus portadores os mesmos direitos das pessoas com deficiência (PCD).

Mas o que significa pessoa com deficiência? A Organização das Nações Unidas (ONU), em Convenção realizada sobre o assunto, a 13 de dezembro de 2016, definiu como:

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No Brasil, o assunto foi inicialmente tratado na Lei n.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da assistência social, LOAS. Em seu texto original, previa que pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho (art. 20, § 2º).

O Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Referida norma infralegal, em seu art. 3º, conceituou deficiência e incapacidade:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
II — deficiência permanente — aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Já o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis nºs. 10.048, de 08 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabeleceu que:

Art. 5º Omissis

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Vê-se, portanto, que até então, a deficiência estava relacionada à incapacidade ou deformidade apresentada por um indivíduo, que não possuía, em tese, condições mínimas de estar integrado na sociedade. Contudo, com a aprovação pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência⁹, é considerada PCD (art. 1º):

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Com as inovações implementadas pela Lei nº 12.432, de 06 de julho de 2011, que alterou a LOAS, definiu-se pessoa com deficiência como sendo (art.1º, parágrafo único):

Aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Observa-se, portanto, uma mudança de paradigma - o conceito de PCD não estaria mais relacionado à uma doença/incapacidade, mas ao reconhecimento de limitações dadas as barreiras que obstruem o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A Lei nº 23.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece que PCD é aquela que possui restrição “de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A norma estabelece, ainda, que a avaliação da deficiência, se necessária, seja biopsicossocial e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar (art. 2º, § 1º).

Por intermédio da Lei n.º 13.977, de 08 de janeiro de 2020, alterou-se a Lei n.º 12.764, de 2012 e a Lei n.º 9.265, de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA.

⁹ Decreto-Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008, cujos efeitos são de equivalência às emendas constitucionais, nos termos do § 3º do art. 5º da CF, de 1988.

No mais, recentemente foram sancionadas as Leis n.º 14.624, de 17 de julho de 2023, que instituiu o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas e n.º 14.626, de 19 de julho de 2023, para estabelecer o atendimento prioritário a pessoas com TEA ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue.

2.2. IGUALDADE

O princípio da igualdade é multifacetário, podendo assumir caráter ético, legal, filosófico ou político, dependendo da conjuntura em que é empregado.

Muito se tem discutido sobre uma compreensão multidimensional da desigualdade que vai além da desigualdade econômica (PIRES, 2019). Assim, verificam-se diversas formas de desigualdade que restringem “a ascensão, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida de segmentos socialmente vulneráveis ou tradicionalmente excluídos” (PIRES, 2019).

Até pouco tempo atrás, as desigualdades sociais, por exemplo, estavam relacionadas às diferenças de oportunidades considerando o acesso a bens econômicos. No entanto, há questionamentos quanto a esta simplicidade conceitual, na medida em que não é considerado aspecto específico do privilegiado (gênero, raça etnia, poder, categorias, etc.), tais como: “i) desigualdades de quê; ii) desigualdades entre quem; iii) desigualdades quando; e iv) desigualdades onde” (COSTA, 2019).

A Constituição de 1988, em seu art. 5º, preconiza que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo assegurado aos brasileiros e aos estrangeiros aqui residentes, direito à vida, à liberdade, à igualdade, etc.

Extrai-se, portanto, que o princípio da igualdade e da liberdade encontram-se positivados no mesmo dispositivo, que assegura os direitos fundamentais a todos os cidadãos, sem distinção de sexo, raça, etc.

Aristóteles (1997, p. 228), na Grécia Antiga, vinculando a ideia de igualdade à ideia de justiça, já afirmava que a pior forma de

desigualdade era impor a igualdade a situações sabidamente desiguais:

33

Pensa-se, por exemplo, que justiça é igualdade – e de fato é, embora não o seja para todos, mas somente para aqueles que são iguais entre si; também se pensa que a desigualdade pode ser justa, e de fato pode, embora não para todos, mas somente para aqueles que são desiguais entre si...”/“Para pessoas iguais o honroso e justo consiste em ter a parte que lhes cabe, pois nisto consistem a igualdade e a identificação entre pessoas; dar, porém, o desigual a iguais, e o que não é idêntico a pessoas identificadas entre si, é contra a natureza, e nada ‘contrário à natureza é bom.

Platão defendia a igualdade de oportunidades, na qual, às crianças virtuosas e talentosas deveriam ser conferidas chances para superarem as desigualdades sociais. Assim, a igualdade era o fundamento da democracia (HELVESLEY, 2000).

John Rawls, em sua obra “Uma Teoria da Justiça”, propõe um contrato social hipotético, denominado de “posição original”, no qual as pessoas escolhem princípios de justiça sob um “véu de ignorância”, desconhecendo detalhes sobre sua posição na sociedade. Nesse contexto, Rawls defende dois princípios fundamentais: i) Princípio da liberdade, onde cada pessoa tem o direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas, compatíveis com um sistema de liberdade para todos; e ii) Princípio da diferença, no qual, as desigualdades sociais e econômicas devem ser organizadas, para beneficiar os menos favorecidos na sociedade, como forma de garantir justiça distributiva e proteger os direitos individuais, de modo a promover uma sociedade mais equitativa (RAWLS, 2000).

Sob a régua do direito constitucional, Canotilho afirma que o princípio da igualdade previsto nas constituições consiste em tratar de forma igual aquilo que é igual e de forma diferente o que é diferente. Segue, afirmando, que a igualdade material transpassa a igualdade formal perante a lei, para garantir condições reais de igualdade na sociedade (ALMEIDA; CUNHA FILHO, 2012).

Nelson Nery Júnior (2014, p. 42) entende que o princípio da igualdade é “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de sua desigualdade.” Ou seja, preconiza-se uma igualdade real, não meramente formal.

Francisco Campos, afirma que o destinatário da cláusula constitucional da igualdade é o próprio legislador, leia-se legislação, face às limitações ocasionadas pelo princípio da igualdade (MELLO, 2000).

Ronald Dworkin (2001), filósofo do direito e defensor do igualitarismo liberal, abordou a questão da igualdade em sua teoria política e jurídica. Em sua obra “Levar os Direitos a Sério” e outras publicações, ele defende uma visão complexa e “sofisticada” da igualdade. A igualdade não deve ser vista apenas como uma distribuição igualitária de recursos materiais, mas sim, como a garantia de que todos tenham acesso igual às condições necessárias para desenvolver suas capacidades de perseguir os objetivos da vida (DWORKIN, 2001). Defende, ainda, a igualdade como a igual consideração e respeito pelas escolhas individuais e aspirações. Para um governo ser considerado legítimo, o Estado deveria garantir igualdade de oportunidades para todos, buscando reduzir desigualdades injustas (DWORKIN, 2001).

Miranda e Bonifácio (2021), registram que, segundo o legado de Dworkin existem dois tipos de direito à igualdade:

O direito a “igual tratamento” (*equal treatment*) que seria “o direito a uma igual distribuição de alguma oportunidade, recurso ou encargo”, a exemplo do direito ao voto, concedido a todos os cidadãos em um Estado Democrático de Direito. Este referencial resulta diferente de uma segunda concepção de igualdade, que é o “tratamento como igual” (*treatment as equal*), que concede a todos o direito de serem tratados com o respeito e consideração que qualquer outro indivíduo, tal qual o direito à saúde (...)

Com efeito, o direito a “tratamento como igual” refere-se a uma prestação fundamental a todos, segundo o autor, diferente do direito ao “igual tratamento”, que, por ser derivado, não está presente independentemente de circunstâncias, considerando que somente o primeiro, inclui em si as percepções de diferenças entre os elementos analisados (...)

A teoria do bem-estar de Dworkin (2005), contrariando o que afirmou Mill (2002), indica que o bem-estar não estaria associado à distribuição igualitária de recursos, na medida em que esta distribuição equânime não condiciona o mesmo nível de bem-estar a todos que podem atingir níveis distintos, visto que os indivíduos são diferentes. A esse respeito, oportuno transcrever as reflexões de Dworkin (SILVA, 2013) :

A ideia é criar mecanismos capazes de garantir a distribuição dos recursos sociais de forma que as pessoas possam ser igualadas em bem-estar, mas sem considerar na produção do bem-estar as diferenças atribuíveis a fontes como gostos refinados por bebidas, jóias e grifes, por exemplo.

Ou ainda, poderíamos pretender, sem deixar de ter no bem-estar o critério central, que certas desigualdades, geradas por situações específicas como as deficiências fossem “reduzidas ao mínimo” de forma que a igualdade de bem-estar teria uma atuação, talvez até reduzida na teoria geral da igualdade.

Miranda e Bonifácio (2021), dialogando com os estudos de Dworkin, observam que:

(...) é possível o surgimento de circunstâncias em que o direito individual à igualdade formal se choque com uma política social constituída para tornar a comunidade mais igualitária como um todo, reconhecendo a existência de uma necessária distinção entre igualdade como política social constituída para tornar a comunidade mais igualitária como um todo, reconhecendo a existência de uma necessária distinção entre “igualdade como política” e “igualdade como direito”.

Os ensinamentos de Dworkin são citados, nas discussões das políticas de ações afirmativas nos Estados Unidos, sobre cotas raciais nas Universidades Estadunidenses, como por exemplo, o caso *De Funis*, o qual postula seu direito ao direito de ingresso em uma Universidade, por ter alcançado nota compatível com a entrada de seus pares e ter sido preterido em razão da políticas afirmativas de cotas.

Isso porque a igualdade como política consiste na implementação de medidas e políticas destinadas a promover a igualdade de oportunidades, de direitos e tratamento para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual, religião ou qualquer outra característica. Como exemplo, destacam-se as políticas de igualdade salarial e acesso igualitário à educação para combater a discriminação e a exclusão social.

Dito isso, ao que parece, na busca de reduzir diferenças sociais, em algumas situações e com a guisa de conferir igualdade de oportunidades (*treatment as an equal*), estamos autorizados a realizar uma discriminação positiva.

Ou seja, justifica-se o tratamento desigual para a promoção de isonomia, haja visto que em determinadas situações se admite conferir

determinados direitos e obrigações a pessoa ou grupo em detrimento de outros, com o escopo de anular, diminuir ou compensar as desigualdades (ROTHENBURG, 2018).

Contudo, a discriminação positiva deve possuir “pertinência lógica com a diferenciação procedida” (MELLO, 2000).

A esse respeito, oportuna a transcrição do pensamento de Rui Barbosa, em Oração aos Moços (2019):

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. [...] Tratar com desigualdade as iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem.

Esta blasfêmia contra a razão e a fé, contra a civilização e a humanidade, é a filosofia da miséria, proclamada em nome dos direitos do trabalho; e executada, não faria senão inaugurar, em vez da supremacia do trabalho, a organização da miséria. Mas, se a sociedade não pode igualar os que a natureza criou desiguais, cada um, nos limites da sua energia moral, pode reagir sobre desigualdades nativas, pela educação, atividade e perseverança. Tal a missão do trabalho.

Disso ressaltamos que, diferentemente da igualdade formal (igualdade de direito), a igualdade material (igualdade de fato) pressupõe igualdade de oportunidades. Sobre o tema, Streck (2001, p. 283) assevera:

Esse novo modelo constitucional supera o esquema da igualdade formal rumo à igualdade material, o que significa assumir uma posição de defesa e suporta da Constituição como fundamento do ordenamento jurídico e expressão de uma ordem de convivência assentada em conteúdos materiais de vida e em um projeto de superação da realidade alcançável com a integração das novas necessidades e a resolução dos conflitos alinhados com os princípios e critérios de compensação constitucionais.

No âmbito jurídico, entende-se a igualdade em múltiplas dimensões. Canotilho e Moreira (apud ROTHENBURG, 2018) entendem a igualdade da seguinte forma: i) uma dimensão liberal (isonomia das

5
pessoas perante à lei geral e abstrata); ii) dimensão democrática (proibição de discriminações positivas e negativas); e iii) dimensão social (mitigação das desigualdades fáticas — econômicas, sociais e culturais).

Adicionalmente Canotilho e Moreira (apud ROTHENBURG, 2018) afirmam haver três outras dimensões do princípio da igualdade:

(...) a proibição do arbítrio (“nem aquilo que é fundamentalmente igual deve ser tratado arbitrariamente como desigual, nem aquilo que é essencialmente desigual deve ser arbitrariamente tratado como igual”), a proibição de discriminação (“o tratamento desigual deve pautar-se por critérios de justiça, exigindo-se, desta forma, uma correspondência entre a solução desigualitária e o parâmetro de justiça que lhe empresta fundamento material”) e a obrigação de diferenciação (“o dever de eliminação ou atenuação, pelos poderes públicos, das desigualdades sociais, econômicas e culturais, a fim de se assegurar uma igualdade jurídico-material”).

Alexy (1993, p. 397) discute a aplicação do princípio da igualdade na interpretação e aplicação do direito, enfocando a ideia de tratar casos similares de maneira similar. Seu legado contribuiu para a teoria dos direitos fundamentais, cuja igualdade é uma dimensão essencial desses direitos.

Disso ressaí que, para justificar um tratamento desigual, há necessidade de um motivo, uma justificativa, visto que o que se pretende é, por meio do tratamento desigual, implementar uma igualdade efetiva (ROTHENBURG, 2008, p. 82).

No âmbito de políticas públicas, comumente, observa-se o uso de tratamento desigual, discriminação positiva de certo grupo, raça, PCD, etc., com a finalidade de promover uma igualdade efetiva. Tais políticas são chamadas ações afirmativas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), cuja finalidade é promover a reparação e a mitigação das desigualdades sociais. Nesse contexto, cita-se a título exemplificativo:

- a) Lei n.º 12.990, de 09 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.**

- b) **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 que, dispõe, dentre outros que sobre a reserva de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico e nível médio aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, bem como a pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência.**
- c) **Decreto nº. 9.450, de 24 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Trabalho no âmbito Prisional voltada à ampliação e qualificação da oferta de vagas de trabalho, ao empreendedorismo e à formação profissional das pessoas presas e egressas do sistema prisional. Também, estabelece, em determinados casos, a exigência de contratação de serviços, com valor anual acima de R\$300.000,00 (trezentos mil reais) de mão de obra formada por pessoas presas, ou egressos do sistema penal.**
- d) **Lei nº. 9.508, de 24 de setembro de 2018 que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta.**

Da leitura do parágrafo anterior, extrai-se que tais políticas buscam a igualdade de oportunidades, para que todas as pessoas tenham acesso igualitário e justo a oportunidades de educação, emprego, participação na sociedade, independentemente de suas características pessoais, como raça, gênero, origem, orientação sexual, religião ou qualquer outra característica, a exemplo de PCD, que possa lhe gerar qualquer tipo de discriminação.

À toda evidência, a igualdade de oportunidades está intrinsecamente relacionada aos princípios de equidade e justiça social, na medida em que o que se busca é eliminar, mitigar as barreiras ocasionadas pela desigualdade, que podem restringir o acesso da pessoa em alcançar seu potencial e participar plenamente da sociedade.

Ao fim e ao cabo, busca-se combater a discriminação, promover a diversidade e inclusão, garantir a acessibilidade, promovendo um ambiente em que todas as pessoas tenham oportunidades iguais, para o desenvolvimento e fomento de suas capacidades.

2.3 DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

Na pesquisa aqui apresentada, indaga-se se, nos casos de pessoas com TEA, seria necessário garantir o direito subjetivo de escolha à modelagem que melhor se adequasse às suas peculiaridades, como forma de assegurar a dignidade da pessoa humana que, ao nosso ver, corresponde a um direito público de exigir do Estado a prestação de um direito social.

Na esteira desse raciocínio, a Constituição Federal de 1988, no § 1º do art. 208, enuncia que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

A despeito da pesquisa não se direcionar a aspectos estritamente jurídicos, entende-se necessário apresentar alguns conceitos nela utilizados para melhor compreensão da proposta apresentada.

Georg Jellinek (apud DUARTE, 2004), jurista alemão, em obra publicada em 1892, aduz que direito subjetivo é “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse”.

Piero Calamandrei, jurista italiano, desenvolveu a teoria do direito subjetivo sob a perspectiva de Enrico Redenti, cujos estudos se voltam à Chiovenda. Essa teoria afirma que o direito subjetivo é uma posição de vantagem jurídica, reconhecida e garantida pelo ordenamento jurídico, conferindo a alguém a faculdade de realizar ou obter algo (PIGNATARI, 2014).

Na linha do entendimento acima perfilhado, *Francesco Carnelutti* (apud VIEIRA, 2008), em sua obra “Teoria Geral do Direito”, compreende o direito subjetivo como uma faculdade individual que emerge da ordem jurídica e consiste em uma vantagem conferida pelo ordenamento jurídico, no sentido de permitir ao titular exigir algo ou agir de determinada maneira.

Sob o enfoque estritamente jurídico, direito subjetivo consiste na capacidade legal de uma pessoa para agir ou exigir algo, respaldada em normas jurídicas (direito objetivo). Trata-se de uma prerrogativa individual reconhecida pelo ordenamento jurídico.

Complementa Clarice Duarte (2004) que o direito subjetivo é “um instrumento jurídico de controle de atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o

que deve”, impondo um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor.

Os conceitos apresentados visam fornecer ao leitor uma base teórica, visto que se apresenta aqui uma discussão sobre a necessidade de se garantir o direito de escolha à modelagem que melhor atenda às necessidades da pessoa com TEA, considerando as peculiaridades e diversidades envolvidas.

Note-se que, de acordo com a Constituição, o direito à educação é um direito público subjetivo, o que fundamentaria, ao menos em tese, a pessoa com TEA a exigir do Estado uma tutela que melhor se adequasse aos seus objetivos, para desenvolvimento de suas capacidades.

Neste quadrante, não se pode olvidar que, embora a Constituição preveja que a educação especial é ofertada, preferencialmente em classes regulares, a Lei nº. 9.394, de 1996, excepciona que, em situações específicas do público-alvo, o atendimento educacional poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados (art. 58, § 2º).

Por outro lado, o Supremo Tribunal Federal tem se curvado ao entendimento segundo o qual a liberdade de consciência, garantida na Constituição de 1988, art. 5º, VII, não é absoluta, na medida em que encontra limites e outros direitos e valores constitucionais.¹⁰¹¹

Portanto, considerando as peculiaridades do TEA, o direito subjetivo de escolha a uma modelagem de ensino especial diversa da preferencialmente proposta (classe regular) restaria justificado e, ao que parece, não conflitaria com outro direito previsto em norma, visto que: i) a CF/88 estabelece a inserção preferencial, e não exclusiva; ii) a própria LDB disciplina a possibilidade de inserção em serviço e classe especial, dada as peculiaridades do público-alvo; iii) a garantia do direito de escolha não ocasiona prejuízo a direito de terceiro nem à sociedade;

¹⁰No ARE 1267879 SP, com repercussão geral, julgado em 17/12/2020, de relatoria do Ministro Roberto Barroso, o Supremo Tribunal Federal fixou o entendimento que nos casos de vacinação obrigatória de crianças e adolescentes é ilegítima a recusa dos pais em vacinar os filhos por motivo de convicção filosófica.

¹¹No RE 888815 ED/RS, com repercussão geral, julgado em 06/05/2019, de relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, a Corte entendeu que a Constituição estabelece a solidariedade entre a Família/Estado/Sociedade no processo educacional. Assim, ao julgar o tema de homeschooling estabeleceu que, embora a CF/88 não vede a possibilidade de ensino domiciliar, entende como inconstitucional as espécie de unchooling radical (desescolarização radical), unchooling moderado (desescolarização moderada) e homeschooling puro, em qualquer de suas variações, por negarem a presença do Estado na solidariedade.

e iv) a promoção do direito de escolha, nesses casos, estaria em consonância, também, ao princípio do melhor interesse da criança e do adolescente (art. 227 da CF/88 e art. 13º do ECA).

Ademais, considerando que a educação especial tem como pilares a sociedade, o Estado e a família, entende-se que esse direito subjetivo de escolha deve ser exercido em conjunto, visando a proteção da pessoa com TEA e seu melhor interesse.

2.4 PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA

Novamente, a ideia aqui é traçar breves comentários e reflexões acerca do fundamento constitucional da dignidade humana, para delimitar a controvérsia em questão.

Preliminarmente, um princípio é uma proposição fundamental ou base essencial que serve como fundamento para sistemas de pensamento, ética, leis ou práticas. Pode ser uma regra básica ou uma verdade fundamental que orienta a tomada de decisões e ações em diversos contextos. Não à toa, princípios refletem valores fundamentais ou crenças que influenciam o comportamento humano e estruturas sociais.

Os princípios se diferem das regras. Nesse passo, Souza (2013) cita, de forma resumida, a concepção de Dworkin:

- (1) as regras são aplicáveis à maneira do tudo-ou-nada, isso porque, diante dos fatos que uma regra estipula tem-se que a regra é válida (deve ser aceita) ou que a regra é inválida (deve ser recusada), enquanto os princípios não apresentam consequências jurídicas que se seguem automaticamente quando as condições são dadas;
- (2) os princípios possuem dimensão de peso ou importância, que não é compatível com as regras;
- (3) se duas regras entram em conflito, uma delas não pode ser válida devendo ser excluída do ordenamento, fato que não ocorre com os princípios, posto que o conflito entre eles apenas afasta da incidência do caso concreto.

No mesmo sentido Robert Alexy (apud SOUZA, 2013), observa que a diferença entre regras e princípios reside no conteúdo axiológico de sua aplicabilidade, ou seja, se duas regras estão em conflito é por que uma delas deve ser considerada inaplicável, enquanto que se dois princípios se conflitam, deve ser ponderado qual o mais aplicável no

caso em análise, ainda que isso não invalide o conteúdo do princípios que foi afastado.

42

Ultrapassada a questão sobre o que é princípio, oportuno trazer à colação os ideais do filósofo alemão Immanuel Kant que, em sua ética deontológica, entende que a dignidade não é baseada em conquistas, habilidades ou características específicas, mas na racionalidade inerente a cada ser humano. O valor da dignidade humana é supremo e incondicional, não podendo ser quantificado ou perdido, com base em realizações, méritos ou circunstâncias externas. Assim, as pessoas devem ser tratadas como fins em si mesmas, não como meios para outros fins (PAGNO, 2016). Portanto, a dignidade seria inerente à natureza racional do ser humano, exigindo respeito e consideração moral.

No ramo do direito, rotineiramente, nos deparamos com situações que recorrem ao princípio da dignidade humana para conferir uma tutela de fazer ou não fazer algo a determinado indivíduo. Também, a dignidade da pessoa humana é fundamento para políticas públicas em prol do bem-estar e justiça para todos.

A despeito de a Constituição Federal de 1988 não haver conferido ao princípio da dignidade humana *status* de direito fundamental (art. 5º), mas fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, III), não há como dissociar uma coisa da outra.

Na verdade, segundo Ingo Wolfgang Sarlet (apud DANTAS JÚNIOR, 2023), a Constituição trouxe de forma implícita o conteúdo de seus fundamentos, cabendo à doutrina e à jurisprudência a construção do conteúdo normativo, as quais optaram por um conceito aberto.

Ronald Dworkin, também, contribuiu para a discussão acerca da dignidade humana, defendendo que ela está relacionada à igual consideração e respeito (*equal concern and respect*) de escolhas e aspirações individuais. Acrescenta, ainda, que os sistemas jurídicos e políticos devem reconhecer a dignidade e garantir a igualdade de oportunidades, conferindo tratamento justo aos cidadãos, independentemente de suas características particulares (MENEZES; ARAÚJO, 2016).

Dworkin, assim, defende a importância de criar condições sociais que permitam que cada pessoa alcance sua concepção individual, de uma boa vida, respeitando, dessa forma, a dignidade de cada indivíduo.

Parece-nos que não poderia ser diferente, eis que se a dignidade humana é inerente a todo indivíduo.

43

Acrescenta Ana Paula Barcelos (apud PEREIRA, 2023) que “terá respeitada sua dignidade o indivíduo cujos direitos fundamentais forem observados e realizados, ainda que a dignidade não se esgote neles”. Esta ideia reflete exatamente a concepção de que a dignidade humana não se resume ao exercício e garantia dos direitos fundamentais.

No mesmo sentido, vale transcrever o escólio de Luís Roberto Barroso (2010, p.11), a dignidade humana é:

(...) um valor fundamental que se viu convertido em princípio jurídico de estatura constitucional, seja por sua positivação em norma expressa seja por sua aceitação como mandamento jurídico do sistema. Serve, assim, como justificação oral quanto como fundamento normativo para os direitos fundamentais.

Alexandre de Moraes (apud PEREIRA, 2023) concebe a dignidade humana como sendo:

um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos.

O princípio da dignidade humana, é pois, essencial nos estudos do direito, da ética e da política e está presente em muitas constituições e tratados internacionais, orientando a proteção dos direitos humanos.

O referido princípio afirma que cada indivíduo tem um valor intrínseco, inerente e inalienável e merece respeito e consideração, independentemente de sua condição, origem, crença, status social, raça, gênero, diversidade ou qualquer outra característica.

Ademais, esse princípio implica no respeito aos direitos individuais, na proteção contra a degradação, promoção do bem-estar e na garantia de igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. Assim, revela-se um fundamento essencial para a construção de sociedades justas e inclusivas.

Por fim, o princípio da dignidade humana visa garantir ações governamentais, normas e práticas sociais que promovam o respeito, tratamento justo, igualitário e proteção contra tratamentos degradantes. No caso das pessoas com TEA, a dignidade da pessoa humana consiste no direito fundamental de ser valorizado, respeitado e tratado com igual consideração e respeito, independentemente das eventuais limitações físicas ou cognitivas. Neste contexto, a dignidade da pessoa humana representa o direito de ter autonomia, liberdade e oportunidades iguais para participar plenamente da sociedade, sem ser discriminado ou estigmatizado em razão de suas particularidades. A dignidade da pessoa humana é o direito.

3



3

O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito social, assim como saúde, trabalho, alimentação e moradia (art. 6º). Direitos sociais são direitos prestacionais que devem ser materializados em serviços públicos (NUNES JÚNIOR, 2022), são indispensáveis à garantia e à promoção de direitos fundamentais.

Mais adiante, o art. 205 da Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada em parceria com a sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

A esse respeito, Clarice Seixas Duarte (2007) assevera que o poder público deve organizar-se para fornecer os serviços educacionais a todos, com atenção prioritária a grupos que estejam em situação de carência e vulnerabilidade. Oportuna a transcrição:

A Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece, explicitamente, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade.

Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (cf. art. 3º, IV da CF/88). Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas.

Como consequência, tem-se que o poder público, titular do dever jurídico correlato ao direito à educação, conforme expressamente previsto no artigo 205 da CF/88, deverá organizar-se para fornecer os serviços educacionais a todos, de

acordo com os princípios estatuídos na Constituição, sempre no sentido de ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente este direito. Trata-se, aqui, do reconhecimento da progressividade desta categoria de direitos, expressa no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O artigo 2º, alínea I, do referido documento estabelece que os direitos que têm por objeto programas de ação estatal seriam realizados progressivamente, até o máximo dos recursos disponíveis de cada Estado.

As tarefas impostas ao poder público são as chamadas políticas públicas que, sob uma visão pragmática, podem ser entendidas como prioridades de um governo de fazer ou não determinada escolha para a sociedade (DYE, 1984). Políticas públicas consistem em arranjos institucionais complexos materializados em estratégias ou programas governamentais, resultando em processos juridicamente definidos para a realização de objetivos politicamente determinados (BUCCI, 2006).

Dias e Matos (2012, p.15) registram que políticas públicas são, na verdade, a efetivação dos direitos de cidadão sem discriminação, compreendendo uma estratégia para a solução de problemas públicos, na busca da melhoria do bem estar social e da redução das desigualdades (MORETTI, 2017).

Contudo, toda e qualquer ação estatal envolve gasto de dinheiro público e esses recursos são escassos (BARCELOS, 2008), razão pela qual é necessário avaliar a eficiência, efetividade e eficácia da política oferecida.

Segundo a Constituição de 1988, o art. 206 estabelece os princípios que devem nortear o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (...)

48

Vê-se, pois, princípios como igualdade de condições, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, valorização dos profissionais são alguns valores que devem nortear o ensino, mesmo porque o que se pretende, é garantir o melhor interesse do indivíduo e desenvolver suas capacidades, respeitando eventuais diferenças, peculiaridades. Moreira (2019) afirma que a educação de qualidade é uma educação holística que busca uma formação plena para o desenvolvimento de conhecimentos (emocional e humano).

Contudo, esta tarefa se revela complexa, considerando que o Brasil adota o federalismo de cooperação, caracterizado por certa primazia da União em relação aos entes federados, contudo, há uma descentralização, face à autonomia política, financeira e administrativa dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No âmbito educacional, a cooperação é bem evidenciada ao longo do texto constitucional. Confira-se o estabelecido no art. 211, §1º e § 4º:

Art. 211 Omissis

§1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

(...)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

Em seguida, o texto constitucional de 1988 estabelece que os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto que os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Também, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1995, intitulada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” atribuiu competências por nível de ensino aos entes federados, competindo à

União a coordenação da política nacional da educação. Isso, *per se*, reforça a ideia de autonomia e de cooperação federativa.

49

Ademais, a CF/88 vinculou os gastos com educação às receitas de certos impostos (18% para União e 25% para estados e municípios). Certamente esta vinculação é um fator importante para aumentar os gastos com a educação, na medida em que ocasionou maior aderência de brasileiros aos sistemas de educação.

No entanto, estudos revelam que esta vinculação, também, ocasionou disparidade de recursos aplicados nos municípios em razão das receitas serem díspares (MENEZES FILHO, 2020).

Assim, para equacionar estas questões, por intermédio da EC n.º 14, de 12 de setembro de 1996, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual implementou um novo sistema de redistribuição de recursos destinados ao ensino fundamental. O programa previa que os Estados e os Municípios contribuíssem para o fundo com 20% (vinte por cento de determinados importados e transferências e, assim, os recursos eram alocados em conformidade com o número de matrículas no ensino fundamental. O programa teria duração de 10 (dez) anos.

Em 2006, a EC n.º 53, transformou o FUNDEF em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual é formado por 27 fundos (26 estaduais e 01 do DF), com duração de 14 (quatorze) ano para financiar o ensino básico. Diferente do FUNDEF que se restringia ao ensino fundamental, o FUNDEB aloca os recursos, a partir da proporção dos alunos de cada rede em diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), de forma que se um Estado não atingisse o valor mínimo fixado por aluno, o governo federal realizava a complementação dos recursos.

A EC n.º 108, de 27 de agosto de 2020, aprimorou o FUNDEB, tornando-o permanente. Também, destaca-se como mudanças o aumento da Contribuição da União que passou para 23% do total de recursos, que são aplicados de maneira progressiva, entre os anos de 2021 a 2026, isto é, em 2021 começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% em 2026.

Ademais, outra mudança se refere à complementação da União que será calculada com base no número de alunos matriculados no ensino básico público presencial, resguardada as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno -complementação do valor anual por aluno (VAAF); complementação do valor anual total por aluno – VAAT; complementação do valor anual por aluno (VAAR) – entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino (FNDE, 2021).

O novo FUNDEB, também, estabeleceu critérios para a transparência e a forma de fiscalização que será exercida pelos conselhos de acompanhamento e controle social, nos termos do art. 212-A, X da Carta Constitucional, regulamentado pelo Decreto Federal nº. 10.656, de 22 de março de 2021.

Contudo, a experiência brasileira vem demonstrando que apenas a alocação de recursos não resolve o problema e nem condiciona a educação ao atingimento de melhores níveis, eis que fatores como atuação dos burocratas, gestão racional de recursos, trajetória, impactam no desenvolvimento de uma política pública eficiente, eficaz e efetiva. Oportuno, destacar, por exemplo, o caso do Município de Oeiras-PI que vem ganhando protagonismo e inclusive já foi chamado de “Finlândia Brasileira da Educação”, que é responsável pelo atendimento de crianças no ensino fundamental (da educação infantil ao 9º ano) e que, em 2014, atingiu 7.1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no 5º ano superou a média nacional que ficou em 5,8 nos anos iniciais (OLIVEIRA, R., 2018).

3.1.1 O ESTADO E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL — BREVE HISTÓRICO NORMATIVO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Fixadas as premissas apresentadas no item anterior, oportuno realizar uma breve digressão acerca da política pública da educação especial no Brasil.

A democratização da educação tem trazido muitos desafios, notadamente, quando se observa a inserção de um público que anteriormente era “excluído” do universo escolar. Nesse contexto, Moreira (2019, p.15-16) reflete sobre a inserção desse público em um ambiente que não foi preparado para essa pluralidade:

Um dos desafios que vivemos atualmente na educação é a democratização do ensino, porque há poucas décadas alguns grupos eram excluídos da escola e com o ensino obrigatório praticamente universalizado novos públicos adentraram o universo escolar. O formato de escola atualmente não é muito diferente do existente há várias décadas. Estamos na perspectiva da inclusão mas os: —problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas! (ADORNO, 1995, p.84). Dentro da inclusão do público-alvo da educação especial, há muito de exclusão velada.

(...)

Incluir e desenvolver o respeito por todas as pessoas passou a ser mais um dos desafios da escola, porque o modelo de escola que ainda se perpetua atualmente não foi pensada para a pluralidade. Durante um longo período a escola foi privilégio de alguns e com a universalização da escola o público ficou mais heterogêneo. Um dos grupos que está conquistando o seu espaço na escola são os estudantes com deficiência.

A inserção da pessoa com deficiência em classes regulares de ensino decorre de uma evolução da política pública de acesso à educação, visto que durante muito tempo, a PCD esteve alijada da sociedade, frequentando escolas, cuja proposta era de segregação.

À época do Império, o Brasil já apresentava preocupação com uma política pública voltada ao atendimento da PCD, a exemplo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), no presente, Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos (IBC), atual Instituto Nacional da Educação dos surdos (INES), localizados no Rio de Janeiro.

Em 1926, o casal Thiago e Johanna *Wurth* fundaram em 26 de outubro de 1926, no município de Canoas-RS, o Instituto Pestalozzi, em homenagem ao filósofo suíço Johann *Heinrich Pestalozzi*, que se destinava ao atendimento de crianças, à época, enquadradas como “deficientes e inadaptadas”. Posteriormente, o instituto transformou-se em uma associação, difundindo-se ao longo do território brasileiro, cuja proposta se voltava à educação com amor e a um projeto pedagógico social, voltado ao desenvolvimento das capacidades do público-alvo.

Posteriormente, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que visa a promoção e atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla (APAE BRASIL). A APAE, também, estendeu-se em várias cidades do Brasil.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo III, tratou sobre a “educação dos excepcionais”, prevendo que, no que fosse possível, deveria se enquadrar no sistema geral de educação, para integrá-los à comunidade.

No ano de 1970, as escolas regulares passaram a receber alunos com deficiência. À época, não se tinha um planejamento, o que levava as pessoas com deficiência a se adaptar de maneira forçada ao ensino oferecido nas instituições, diferentemente, do que se pretende, ao menos em tese, nos dias de hoje.

Já em 1971, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto, estabeleceu novas diretrizes e bases. No que se refere à educação especial, o art. 9º previu que as pessoas que apresentassem deficiências físicas ou mentais, com “atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (distorção idade/série) e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

No ano de 1973, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o qual era responsável pela política da educação especial no Brasil. De proposta integradora, a unidade instigou ações educacionais de propostas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, superdotação, etc.

A Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso III, previu que a Educação é dever do Estado, o qual deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, cabendo à União a competência de legislar privativamente sobre o tema.

Em 1989, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro, em seu art. 2º, dispôs sobre a obrigatoriedade do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de direitos básicos, como educação, saúde, trabalho, lazer, etc. Especificamente no campo da educação, garantiu:

- 1. A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa;**
- 2. A inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;**
- 3. A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;**

4. **O oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais se encontram internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;**
5. **O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; e**
6. **A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.**

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantiu, dentre outros, o atendimento especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial, que dispunha sobre ações voltadas para pessoas com necessidades especiais. A proposta, *per se*, gerava maior exclusão, uma vez que defendia a categorização e capacitismo, visto que apenas os alunos que possuíssem condições acadêmicas de acompanhar uma classe regular, deveriam permanecer nela (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

A Lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação (LDB), em seu inciso III do Art. 4º, estabelece que é dever do Estado com a educação escolar pública garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (AH) ou superdotação (APAHSD), transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mais adiante, LDB prevê que a educação especial é a modalidade de ensino ofertada ao longo da vida, preferencialmente nas escolas regulares, a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades, devendo ser asseguradas as adaptações necessárias (currículo, plano de ensino individual – PEI, plano de atendimento educacional especializado - PAEE) e professores especializados.

A Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) anterior que estabelecia 30 (trinta) metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência, dentre as quais se

destaca, que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar” que deveria ser implementada nos diversos níveis de ensino.

54

O Decreto Federal nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a PCD, popularmente, conhecida como “Convenção da Guatemala” que reafirma que a PCD tem os mesmos direitos humanos e liberdades que as outras pessoas, inclusive o direito de não ser discriminada, em resguardo à dignidade humana e à igualdade.

A Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Dentre as previsões do art. 2º, destaca-se a necessidade da atividade docente estar preparada para o ensino, visando à aprendizagem do aluno e ao acolhimento e trato da diversidade. Também, quanto à construção do projeto pedagógico, estabelece :

Art. 6º. *Omissis*

(...)

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

(...)

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

Em 2006, o MEC, o Ministério da Justiça (MJ), a Unesco e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que é uma política pública que:

consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA, 2018).

Dentre as ações programáticas, destaca-se a constante no item 10 que se refere ao fomento de ações educativas para estimular incentivo e envolvimento de profissionais em questões de diversidade e exclusão social (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA, 2018).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo MEC, no ano de 2007, é um programa de planejamento estratégico para a qualificação dos profissionais, visando maximizar a qualidade de ensino ao estudante. No âmbito da educação inclusiva, o PDE propõe o investimento em infraestrutura nas escolas, para garantia de maior acessibilidade, de formação docente e de salas de recursos multifuncionais.

Em 24 de abril de 2007, por intermédio do Decreto Federal nº. 6.094, implementou-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (compromisso) que propõe uma parceria entre os entes federados, para atuar em regime de colaboração, com as famílias e a comunidade, com o escopo de melhoria da qualidade de educação básica. Dentre as diretrizes estabelecidas, registra-se a garantia de acesso e permanência das “pessoas com necessidades especiais” em classes comuns do ensino regular.

Aos 07 de janeiro de 2008, foi apresentada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O trabalho foi resultado de um estudo realizado pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria MEC nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria MEC nº. 948/2007. O projeto ganhou fôlego, a partir das propostas amplamente difundidas em documentos oficiais, notadamente: Declaração Mundial de Educação para Todos - Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2006):

Documento	Ano	Lugar	Finalidade
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990	Jomtien, Tailândia	Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.
Declaração de Salamanca	1994	Salamanca, Espanha	Resolução da ONU que dispõe sobre os

			princípios, política e prática em educação especial, visando informar sobre políticas e guias de ações governamentais.
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2007	Brasília	Instrumento internacional de direitos humanos da ONU, para assegurar a proteção, os direitos e a dignidade da PCD.

Quando elaborado pela autora, com base nos documentos oficiais.

Por meio do Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, introduziu-se o atendimento educacional especializado (AEE) que, à época, foi definido como sendo, o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular” (§1º, art. 1º).

O Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos da PCD e seu protocolo facultativo, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, que reafirmou os direitos da PCD.

Também, a nível infralegal, a Nota Técnica nº 09, de 09 de abril de 2010, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, estabeleceu que o AEE deve ser realizado em sala de cursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado, cuja função é de i) complementar os estudos dos alunos do ensino especial em contraturno; ii) organizar e disponibilizar recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade; e iii) apoio ao ensino regular, para a adequação curricular, visando igualdade de condições com os demais alunos.

Tal tema (AEE), também foi objeto de regulamentação, por meio da Nota técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação.

Adicionalmente, a SECADI/ME, na Nota Técnica n04 °, de 23 de janeiro de 2014, estabeleceu a necessidade de documentos comprobatórios para alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades, exigindo, por exemplo, a necessidade de elaboração pelo professor do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), documento em que a escola reconhece a matrícula do estudante público-alvo do AEE, e da necessidade de elaboração de laudo médico (diagnóstico clínico).

O Decreto Federal nº 7.677, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571, de 2011, definiu o AEE como sendo uma proposta de mediação pedagógica a ser ofertada aqueles que necessitem de adaptação curricular, confira-se:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A Lei nº 12.764, de 2012, Lei “Berenice Piana”, reconheceu que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, além de, dentre outros, possuir direito: i) ao atendimento multiprofissional; ii) diagnóstico precoce; iii) as ações e serviços de saúde para atendimento precoce; iii) medicamento; iv) ao acesso à saúde e o mercado de trabalho; e v) à previdência e assistência social.

No campo educacional, a norma criminaliza a conduta do gestor escolar ou autoridade competente, de recusar a matrícula do aluno com TEA (art. 7º).

58

Já no ano de 2015, entrou em vigor a Lei nº 13.145, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), popularmente chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. O fundamento de validade da norma é a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e a não discriminação, a qual encontra-se tipificada, inclusive como crime (art. 88), sendo criminalizada, também, a conduta de abandono do PCD em hospitais, casas de saúde e instituições congêneres.

Outros pontos que merecem destaques são:

- 1. Necessidade de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com as adaptações curriculares que se fizerem necessárias;**
- 2. Planejamento de estudo de caso elaboração do plano de atendimento educacional especializado ou plano de ensino individualizado (PEDI);**
- 3. Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica de temas relacionado à PCD;**
- 4. Oferta de profissionais de apoio escolar;**
- 5. Obrigatoriedade das instituições privadas no cumprimento de tais práticas;**
- 6. Na saúde, o diagnóstico e intervenção precoce realizados por equipe multidisciplinar, e serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários; e**
- 7. Reconhecimento expresso que a deficiência não afeta a capacidade para prática de atos civis, como casamento, direitos sexuais, exercício do direito de família, etc.**

No âmbito educacional, o Estatuto da Pessoa com Deficiência preconiza um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado e ao longo da vida, devendo o poder público implementar políticas públicas para assegurar, desenvolver, fiscalizar o atendimento das propostas ali referidas. Neste exato sentido é a previsão do art. 27 da citada norma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o

máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

59

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Da leitura do artigo, extrai-se que constitui dever do Estado, em uma perspectiva inclusiva, a promoção do direito à educação em todos os níveis e ao longo da vida à PCD, para o alcance do máximo possível do desenvolvimento de suas capacidades, devendo ser observada as peculiaridades do público-alvo, como questões sensoriais, intelectuais, interesses, etc.

A Declaração de Incheon, aprovada em 2017 por mais de 100 países, defende uma educação para todos, proposta inclusiva de qualidade, visando a melhoria dos resultados de aprendizagem (MAIS DIFERENÇAS).

No ano de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), por meio do Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro, que dispôs sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A motivação para edição do ato infralegal foi, em apertada síntese, assim definida:¹²

- a) As mudanças na educação impõem ações junto à sociedade que reflitam a realidade social, na busca de uma política pública educacional efetiva;**
- b) Incremento de ações e programas de governo para os estudantes com deficiência;**
- c) Aumento de matrículas de estudante no ensino especial;**
- d) Quantidade de estudantes do ensino especial que abandonaram as escolas, em razão da ausência de escola comuns inclusivas aliado ao atendimento proposto.**

Referida norma infralegal revisitou institutos como escolas especializadas, classes especializadas, dentre outros. Muito discutido à época, por julgarem-no na contramão da proposta inclusiva, o Decreto nº. 10.502, de 2020, foi objeto de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 6590), proposta, em 26 de outubro de

¹² RESP. NUP. 00137.005680/2023-15. Pedido de informação com fundamento na Lei nº.12.527/2

2020, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), perante o Supremo Tribunal Federal, cuja relatoria foi do Ministro Dias Toffoli, que deferiu tutela provisória suspendendo a eficácia da norma. Referida decisão foi referendada pelo Plenário Virtual, em 01 de dezembro de 2020.

De acordo com o voto condutor, o ordenamento pátrio prevê que a pessoa com deficiência esteja inserida, preferencialmente, em classes regulares, em que pese a Lei n.º. 9.394, de 1996, preveja a possibilidade de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados. Além disso, o relator acrescentou:

Ocorre que, de uma interpretação sistemática das normas constitucionais e infraconstitucionais aplicáveis à matéria, extrai-se que a educação na rede regular de ensino é o paradigma para a educação especial, devendo o Poder Público adotá-la como ponto de partida para a formulação de políticas educacionais para as pessoas com deficiência”, afirmou. A seu ver, a Política Nacional de Educação Especial retira a ênfase da inclusão no ensino regular, passando a apresentá-lo “como mera alternativa dentro do sistema de educação especial”.

Da leitura do referido excerto, extrai-se que o que motivou a suspensão da norma foi o fato de que se entendeu que da forma como se encontrava apresentada, a educação inclusiva não seria mais a proposta prioritária, mas uma opção à educação especial.

A discussão foi encerrada quando o atual Presidente da República, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, editou o Decreto n.º. 11.370, de 02 de janeiro de 2023, e revogou o Decreto n.º 10.502, de 2020.

Decerto, a evolução legislativa da política da educação especial no Brasil tem, ao menos em tese, atuado por intermédio de ações que promovam maior acessibilidade aos indivíduos com deficiência.

Não obstante, é importante registrar que o conceito de PCD é aberto, importando em uma variabilidade de questões, sendo factível que a escola não esteja preparada para atender toda essa demanda do público-alvo.

No caso do TEA, dada as suas peculiaridades, por exemplo, são necessárias ações que dialoguem com a educação, como o fornecimento de tratamento multidisciplinar, para a promoção de capacidades pedagógicas, estabelecimento de comunicação funcional, ações comportamentais, etc., bem como o envolvimento da família, tutores, para melhor desenvolvimento de suas capacidades.

De todo modo, a escola se mostra o ambiente privilegiado para o fomento da convivência, interação, aprendizagem (CAMARGO; BOSA, 2009; GOMES; MENDES, 2010), ampliação de repertórios, generalização, etc.

Em novembro de 2023, o Governo Lula e o Ministro da Educação Camilo Santana lançaram o Plano de Afirmação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Brasil, cuja proposta é reafirmar o compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). O governo federal pretende investir mais de R\$ 3 bilhões de reais em 04 anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

O programa estabelece como metas até o final de 2023:

- Ampliação de 1,3 milhão para mais de 2 milhões de matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns;
- Ampliação para 169 mil matrículas do público-alvo da educação especial na educação infantil;
- Oferta de recursos financeiros para Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje a oferta está restrita a 36% das escolas);
- Entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis;
- Criação de 27 observatórios de monitoramento;
- Lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência;
- Reformas e obras do PAC de educação com acessibilidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

Importante registrar, ainda que, recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer Orientador nº. 50, aprovado em 05 de dezembro de 2023, intitulado “Nortear”, que propõe “orientações específicas para o público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024), o qual foi aprovado de forma unânime por seus conselheiros. O parecer reforça a necessidade de planejamento individualizado, por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), bem como destaca a importância da família na participação junto à escola (PAIVA JR., 2024). A manifestação, por enquanto, não possui validade, sendo necessária sua homologação pelo atual Ministro da Educação, Sr. Camilo Santana. Contudo, a divulgação do Parecer já vem ocasionando discussões, visto que a proposta, ao que tudo indica, mistura/transfere práticas

reconhecimento da área de saúde para a educação (AVANCINI, 2024).

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DIFERENCIAÇÃO

Consoante será demonstrado em linhas abaixo, os termos de Educação Especial, Educação Inclusiva, confundem-se com as propostas de integração escolar e inclusão. No mesmo sentido, Mantoan (2006), Ferreira & Guimarães (2003), Giardinetto (2009) e Serra (2004).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela ONU em 1994 – Declaração de Salamanca, da qual participaram 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia, assim proclamou:

- a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,**
- b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,**
- c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,**
- d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los em uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,**
- e) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994).**

A Conferência de Salamanca se propôs a apresentar uma nova visão para as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pela PCD, a fim de garantir uma educação especial e a mudança de paradigma que, a

partir de então, passou a ser de forma inclusiva. Também, discutiu-se legislação, currículo, pedagogia, organização escolar, formação de professores, etc.

O conceito de educação especial encontra-se expressamente previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que, em seu art. 58, dispõe que a educação especial é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Por outro lado, Mantoan (2006) entende que o conceito de ensino especial dialoga com o conceito de integração escolar, consistindo numa inserção do aluno com deficiência no sistema de ensino, regular ou especial. Contudo, pondera a autora, que nem todos os estudantes com deficiência aproveitariam o ensino regular, o que ocasionaria uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Assim, Mantoan (2006, p.18) conclui que:

Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, com currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

Situações como a descrita ocasionariam, aparentemente, uma categorização, uma seleção natural dos alunos que se enquadrassem na proposta educacional previamente formulada para aquele nível de ensino (desenho universal).

Já como educação inclusiva, compreende-se uma proposta para educação de um país. Não há necessariamente uma vinculação ao ensino das pessoas com deficiência, visto que a sua proposição está baseada no reconhecimento de que todas as pessoas são diferentes e que todas possuem o direito à aprendizagem.

Sobre o tema, Eric Plaisance (2015), em artigo intitulado “Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas”, preleciona que:

A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da

comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas, ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferenças acolhidas.

Nessas condições, haveria três fases de escolarização das crianças deficientes:

- a educação especial, que instaura uma cultura da separação;
 - a educação integrativa, que instaura uma cultura visando à assimilação;
 - a educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências.
- (...)

A educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação, considerando certas crianças como estando fora da porção comum, ou mesmo “ineducáveis”, tendo, portanto, de frequentar instituições separadas (classes ou estabelecimentos especiais). O próprio postulado da educabilidade de todos, inclusive para as crianças deficientes, teve dificuldades em tomar espaço, e isto até por volta dos anos 1970, em vários países europeus.

Outras palavras ou expressões mais modernas e, aparentemente, menos estigmatizantes não são, contudo, despidas de toda ambiguidade. O próprio termo de deficiente, não aceito em inglês por parecer demasiado pejorativo, ainda é oficialmente utilizado em francês, mas produz novos debates como, por exemplo, sobre a noção de “situação de deficiência”, que está muito mais alinhada com as abordagens situacionais no nível internacional.

Quanto à “necessidade educativa especial (ou particular)” resultante dos trabalhos britânicos do final dos anos 1970, ela apresenta a vantagem de ir além das visões médicas da deficiência e de alargar o campo de aplicação para todo um conjunto de crianças que têm dificuldades diversas.

Mas em seu uso concreto pelos atores da educação, pode, mais uma vez, transformar-se em uma nova rotulação das crianças, em uma espécie de “supercategoria”.

Ou seja, enquanto a ideia de educação especial está relacionada a uma modalidade de ensino transversal destinado a pessoas com deficiência, a educação inclusiva consiste em uma proposta de ensino voltada a todos, respeitando as diversidades.

Na mesma linha, Serra (2004, p. 27), ao diferenciar integração e inclusão, conclui que a inclusão em um sentido amplo reflete o direito ao exercício da cidadania.

Acrescenta Mantoan (2006) que a inclusão pressupõe que a escola deve se adaptar na totalidade para atender todas as necessidades, independente de ser um aluno PCD ou não.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a educação especial é uma modalidade de ensino que alcança todos os níveis de ensino (básico, fundamental e médio), proporcionando-lhes diversas modalidades, como o atendimento educacional especializado, sala de recursos, etc., a fim de maximizar o processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

3.3 RECURSOS MANEJÁVEIS EM UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Dentre as perspectivas da proposta de educação para todos, há que se destacar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano Educacional Individual (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumentos manejáveis para a proposta inclusiva.

O AEE foi instituído a partir de um documento oficial que tratava sobre essa política – de educação especial na perspectiva da educação inclusiva PEE-EI. Esta política, em apertada síntese, estabelecia que os alunos, público-alvo da educação especial, seriam matriculados em classes regulares e frequentariam no contraturno o AEE. Ou seja, o AEE destina-se ao público de alunos com deficiência, (física, auditiva, visual ou intelectual), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD).

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica da Secretaria de Educação Especial/MEC, com o AEE pretende-se:

(...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos,

aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

66

O AEE é um serviço complementar, via de regra, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outro estabelecimento escolar, regular ou especializado, público ou privado, em contraturno, isento de custo adicional para a família.

SRM é um espaço educacional cuja finalidade é atender a diversas necessidades, visando a maximização da aprendizagem dos alunos com deficiência ou altas habilidades e acessibilidade.

Segundo, Pasian, Mendes e Cia (2017) é necessária a integração/colaboração do professor da SRM com o professor da classe comum, com a guisa de mitigar as dificuldades vivenciadas na classe regular.

O art. 12 da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 prevê que o professor que atua na AEE “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial”.

A despeito disso, tratando-se de uma gama de diversidades e demandas específicas, estudos vêm indicando sobre a necessidade de haver dois profissionais – um generalista (conhecimento e prática com o público-alvo) e outro especialista (conhecimento acadêmico diferenciado e prática sistemática) (PASIAN; MENDES; CIA, 2017; BUENO, 2019; PLETSCH, 2009).

Disso ressaí, a necessidade que os professores da SRM sejam capacitados, face o papel essencial no desenvolvimento da atividade dos alunos público-alvo (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Mesmo porque, o aluno que frequenta o AEE deve ter um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), nos termos do previsto no art, 18, VII da LBI, no qual deve constar o planejamento das atividades a serem propostas ao discente que serão realizadas em turno contrário à classe frequentada. Via de regra, deve constar em um PAEE:

- 1. Identificação das necessidades do aluno, a qual deve levar em consideração suas habilidades, limitações e características individuais;**
- 2. Objetivos e metas individuais, considerando suas necessidades e prioridades;**

- 3. Estratégias de ensino e aprendizagem para o alcance dos objetivos;**
- 4. Recursos e apoios necessários para implementar as estratégias educacionais e atender às necessidades do aluno; e**
- 5. Acompanhamento e avaliação: analisa a eficácia e a necessidade de revisão para atender às mudanças das necessidades do aluno.**

O PAEE é desenvolvido em colaboração com pais, professores, especialistas em educação especial e outros profissionais que se fizerem necessários para garantir uma abordagem integrada do aluno.

Já o Plano Educacional Especializado (PEI), como o próprio nome diz, é um programa curricular a ser desenvolvido para cada aluno público-alvo da educação especial. Elaborado anualmente e em caráter colaborativo com a AEE, seu escopo é que, a partir dele, o professor tenha um cronograma para promover, implementar esforços pedagógicos para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Para tanto, é de todo recomendável que sejam mapeadas as dificuldades, bem como os interesses do aluno, a fim de estabelecer um canal motivador, bem como promover a remoção de barreiras e acessibilidade (AMARO, 2023):

No PEI, via de regra, devem, constar:

- 1. Perfil do aluno, descrevendo suas habilidades, necessidades e interesses;**
- 2. Objetivos e metas educacionais a serem alcançados;**
- 3. Adaptações e apoios, para a adaptação curricular, ambiente e atividades de ensino;**
- 4. Serviços e recursos necessários para apoiar o aluno para o desenvolvimento de suas capacidades (terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, etc.);**
- 5. Equipe de apoio, na qual deve constar todas as pessoas envolvidas na implementação e execução do PEI, inclusive pais, professores, terapeutas e outros profissionais que se julgar necessários; e**
- 6. Avaliação e monitoramento, descrição da forma que será avaliado e monitorado e o período, bem como eventuais revisões periódicas, quando se fizerem necessárias.**

Acrescente-se, além dos recursos citados acima, a Lei nº. 12.764, de 2012, estabelece que, desde que comprovada a necessidade, o aluno com deficiência terá direito a acompanhante especializado (art. 30, parágrafo único). O mesmo preceito consta do § 2º do art. 3º do Decreto nº. 8.368, de 02 de dezembro de 2014, norma regulamentadora da Lei nº. 12.764, de 2012.

Também, o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que compete ao poder público assegurar a oferta de profissionais de apoio escolar (art. 28, XVII), os quais seriam responsáveis por atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência, assistindo-o em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário e em todos os níveis de ensino, públicos ou privados (art. 3º, XIII da Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015). Vê-se que a lei não especificou qual seria a formação necessária para esse profissional.

A despeito de a norma não haver especificado qual seria a formação necessária para o profissional de apoio escolar, na prática, este funciona como um instrumento de acessibilidade para o melhor aproveitamento de atividades pedagógicas, atuando como mediador comportamental do aluno com deficiência (MASSUD; LEITE, 2022), é uma ferramenta importante na inclusão dos alunos com deficiência, notadamente, os que possuem TEA, deficiência intelectual e/ou comportamentos disruptivos.

No mais, especificamente aos alunos com TEA, por vezes, é necessário o uso de metodologias de ensino como o ABA, TEACCH, comunicação alternativa (PECS), uso de placas informativas acerca da rotina diária, etc.

O ABA é uma ciência fundamentada na Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis*). Por intermédio desta ciência, pode-se identificar os comportamentos do aluno com TEA, as influências ambientais a ele relacionadas e assim, traçar estratégias para o atingimento das metas educacionais. Estas estratégias são materializadas por intermédio de programas que buscam, dentre outros, seguimento de instruções, treinamento de habilidades sociais, atividades de vida diária, mando, tato, imitação, controle de comportamento, suporte visual, etc., além da generalização do aprendizado (BANDEIRA, 2022a).

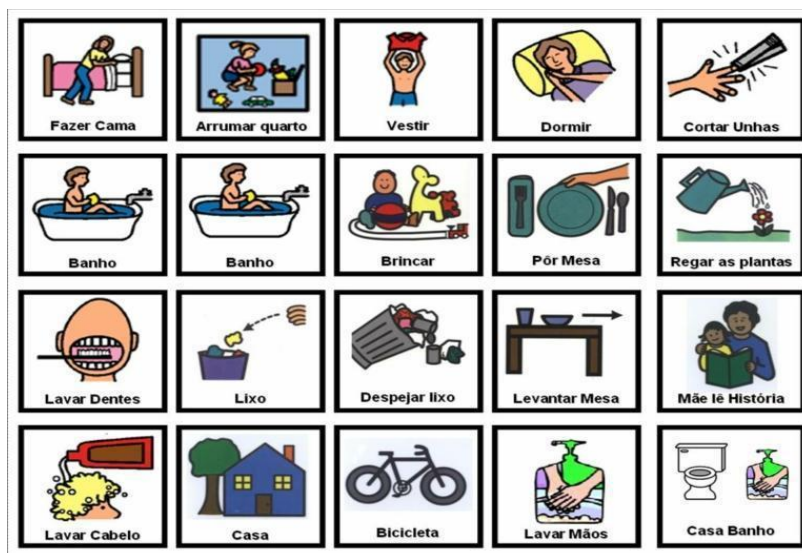
Pesquisas também indicam que o uso dos métodos alternativos como *PECS* (*Picture Exchange System*) e *TEACCH* (*Treatment and*

Education of Autistic and related Communication handicapped Children) são significantes para o desenvolvimento neuropsicomotor do aluno com TEA (COSTA et al., 2021).

Com efeito, o *PECS* é uma proposta de comunicação alternativa, usualmente ofertada às pessoas com TEA com dificuldade ou ausência de fala. O método propõe uma troca de figuras representativas pelo objeto ou atividade concreta que se pretende. A ideia é desenvolver uma comunicação verbal, independente da fala propriamente dita, ensinando a habilidade de pedir, por meio de troca de figuras (COSTA et al., 2021).

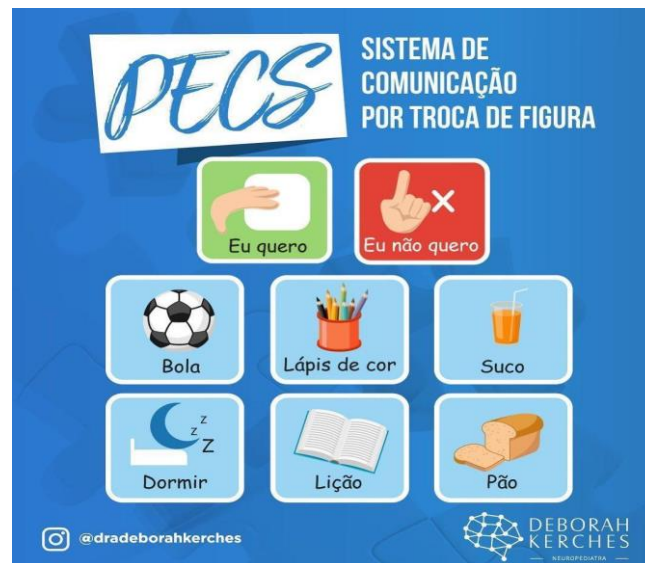
Abaixo, colaciona-se um exemplo de proposta de *PECS*, extraídas da internet para melhor entendimento da proposta:

Figura 2



Fonte: Canal Autismo, 2019.

Figura 3



Fonte: Dra. Deborah Kerches Neuropediatra, 2020

O *TEACCH* é uma proposta transdisciplinar (psicoeducativa). Para melhor compreensão, vale transcrever os ensinamentos de Costa et al. (2021), em artigo intitulado “Influência dos Métodos de Ensino do *PECS* e *TEACCH* sobre o Desenvolvimento Neuropsicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista”:

O programa tem como base a teoria comportamental e a psicolinguística. Os princípios do *TEACCH* são desenvolver habilidades educacionais, aceitando a deficiência na comunicação e buscando um ambiente que compense o déficit, além de conquistar uma colaboração mútua dos pais e dos profissionais que ajudam a criança por meio de troca de conhecimentos. Ademais, o programa busca mostrar claramente as habilidades desenvolvidas, em desenvolvimento e ainda não iniciadas pela criança. O método é trabalhado por profissionais de múltiplas disciplinas que atuam como generalistas, ampliando a resolução dos problemas e sendo eficazes.

Figura 4 – Exemplo de proposta TEACCH extraída da internet:



Fonte: IDEIA CRIATIVA, 2012

Ambos os programas se baseiam em evidências fundamentadas na premissa segundo a qual os autistas são aprendizes visuais e, por conta disso, as propostas pedagógicas devem partir destas estratégias de intervenção (NEUROCONECTA).

O uso de rotinas visuais no cotidiano de pessoas com TEA podem ser essenciais para ajudar a organização, compreensão e previsibilidade de ambiente. Como exemplo dessas rotinas, citam-se calendários visuais, listas de tarefas com imagens, diagramas de rotinas, símbolos, sistemas de comunicação visual para facilitar a compreensão e a comunicação. Segue, abaixo, um exemplo de rotina visual no ambiente escolar:

Figura 5



Fonte: NOSSA VIDA COM ALICE, 2022

Tais mecanismos fornecem uma estrutura reconfortante que tem se revelado uma maneira de diminuição do estresse causado por mudança de atividade e rotinas, tanto no cotidiano da escola, quanto em casa, uma vez que a previsibilidade traz conforto e segurança para eles.

3.4 METODOLOGIA DE ENSINO – SENSO COMUM X PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

Outra dificuldade observada é a metodologia de ensino praticada pelos professores nas classes de alunos com TEA.

Gomes (2005), acerca das dificuldades educacionais apresentadas pela pessoa com tela, assevera:

Windholz (1995), fazendo uma revisão histórica sobre pesquisas e tratamentos voltados ao autismo, afirma que Lovaas e Smith (1989) propõe quatro princípios para apoiar a intervenção com autistas: 1) as leis da aprendizagem respondem adequadamente para pessoas com autismo e podem constituir base para seu tratamento; 2) crianças com autismo apresentam muitos déficits comportamentais distintos e os comportamentos devem ser ensinados um-a-um, em pequenos passos; 3) crianças autistas aprendem, desde de que colocadas em ambientes especiais e 4) o fracasso de crianças autistas em ambientes normais e seu sucesso em ambientes especiais indica que seus problemas podem ser melhorados através de manipulação de ambiente.

As peculiaridades apresentadas por cada aluno com TEA, as dificuldades de capacitar os profissionais que atuam rotineiramente no âmbito escolar e as dificuldades de implementação de uma política pública que oriente o uso de práticas baseadas em evidência (PBE), dificuldades de transposição de práticas realizadas em laboratório para contextos naturais - escola (NUNES; SCHMIDT, 2019) têm ocasionado o uso de metodologias orientadas pelo senso comum.

Pois bem, PBE é uma metodologia de ensino, por meio de uso de estratégias e intervenções, que tenham fundamento em pesquisas científicas comprovadas, para desenvolvimento de capacidades na pessoa com TEA.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda, as seguintes PBEs para as pessoas com TEA:

73

i) Avaliação funcional; ii) intervenção baseada em antecedentes; iii) reforçamento diferencial de comportamento alternativo, incompatível ou outro comportamento (DRA, DRI, DRO); iv) bloqueio de respostas e redirecionamento; v) reforçamento; vi) modelagem; vii) modelação; viii) análise de tarefas; ix) treinamento de comunicação funcional; x) ensino por tentativas discretas; xi) dica; xii) atraso; xiii) vídeo modelação; xiv) intervenção naturalísticas; xv) suportes visuais; e xvi) treinamento de habilidades visuais. (ADAPTE).

O *Council of Exceptional Children (CEC)*, em 2009, escreveu sobre competências e habilidades necessárias a serem utilizadas pelos professores às pessoas com TEA. No Brasil, a Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE estabelece o número de competências que os docentes devem ter para o trabalho com pessoas com TEA:

Nacionalmente, vale destacar a Nota Técnica n. 24/2013/MEC/Secadi/ DPEE, que, embora de forma tímida, enumera um conjunto de competências docentes para atuar com alunos com autismo (BRASIL, 2013). É interessante observar que ambos os documentos – o CEC e a Nota Técnica n. 24 – remetem, de forma direta ou indireta, ao uso de PBE. O CEC (2009) indica explicitamente que uma das competências a serem desenvolvidas pelo professor é demonstrar o compromisso de implementar práticas baseadas em evidências. Já a Nota Técnica descreve o uso de uma PBE específica ao indicar a “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” como uma competência a ser desenvolvida pelo professor (BRASIL, 2013, p. 3).

É importante destacar que, no Brasil, não são encontrados documentos reguladores que demandem a implementação de PBE nas escolas. Ademais, como alertam Nascimento, Cruz e Braun (2016), são escassos os documentos produzidos pelo Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais de ensino para alunos com autismo. Diretrizes, como a proposta pelo CEC (2009), sugerem que o professor deve empregar conhecimentos cientificamente válidos, que por vezes são sobrepostos ao saber tácito da prática cotidiana. Além da crítica a essa questão, assinalada por autores como Shulman (1986, 1987), Tardif (2000), Tardif e Moscoso (2018) e Guldberg (2016), há questionamentos sobre quais conhecimentos seriam esses no contexto das PBE. Na falta de um consenso sobre o que de fato se configura como uma PBE, paira a dúvida no que se refere às práticas que devem ser ensinadas nos cursos de licenciatura em pedagogia ou educação especial para que o professor se torne um “profissional competente” (NUNES; SCHMIDT, 2019).

Note-se, ainda que a ciência caminhe para priorizar a metodologia de ensino e direcioná-la ao uso cada vez mais intenso e frequente para práticas baseadas em evidência, ao que parece, considerando a gama de repertórios diversos que a pessoa com TEA pode apresentar (deficiência intelectual, ausência de linguagem funcional, comportamento estereotipado, crises sensoriais, etc.), bem como a falta de entendimentos sobre no que consiste uma PBE, a metodologia de ensino arraigada no senso comum acaba sendo uma realidade.

No capítulo seguinte, será apresentado o resultado do levantamento dos dados coletados junto aos órgãos oficiais do CENSO e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para subsidiar as conclusões que serão expostas ao final da pesquisa.

4



4

76

RESULTADOS E DISCUSSÕES**4.1 METODOLOGIA**

O objetivo da pesquisa é responder o seguinte questionamento: se há desigualdade na implementação de políticas públicas para a pessoa com transtorno do espectro autista e, nesse contexto, refletir sobre a garantia do direito de escolha à modelagem que propicie a garantia da dignidade humana.

A proposta aqui apresentada é trabalhar a desigualdade sob a desigualdade, considerando que a Constituição de 1988 e os normativos sobre o tema impõem que o acesso de pessoas com deficiência, enquadramento no qual se insere a pessoa com TEA, será realizado, preferencialmente, em classe regulares, ou seja, de forma igual, desconsiderando as peculiaridades e características apresentadas por cada indivíduo.

A primeira hipótese que se visualiza é a de que se a modelagem de ensino, preferencialmente, estabelecida para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enquanto Pessoa com deficiência - PCD (inserção em classes regulares), independente de suas particularidades, características e/ou das insubsistências apresentadas no sistema escolar, viola o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

Outra hipótese que se sustenta é a de que a capacitação dos professores é carente face às peculiaridades apresentadas, além de que os insumos existentes (recursos pedagógicos) são insuficientes para atender as demandas diversas das pessoas com TEA.

Trata-se de pesquisa com finalidade descritiva, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. Os procedimentos realizados para cumprimento dos objetivos lançados são: pesquisa bibliográfica (pesquisa de artigos sobre os conceitos trabalhados ao longo do texto), análise documental (buscou-se levantar normativos, dados estatísticos e decisões judiciais sobre o tema) e aplicação de questionários a profissionais da educação e responsáveis por pessoas com TEA.

Dito isso, no capítulo 1 foram apresentados os conceitos trabalhados durante a pesquisa como TEA, Igualdade, Dignidade Humana e Direito Subjetivo de Escolha.

No capítulo 2, realizou-se uma breve contextualização do normativo jurídico brasileiro envolvendo a educação Especial.

No capítulo 3, serão apresentados os dados oficiais da educação especial, os quais foram obtidos, por intermédio de requerimento junto à Plataforma “Fala.BR” – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, formulado em 29 de setembro de 2023, tombado sob o nº. [23546.086048/2023-30](#), no qual em apertada síntese procurou se mapear entre os anos de 2019 a 2022, dados diversos que sintetizados seriam: i) número de professores que atuam na educação especial; ii) número de estudantes inscritos na educação especial e o tipo de classe; iii) taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono); iv) taxa de distorção idade /série; etc.

Também , foram consultados os dados educacionais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal sobre o CENSO DF - caderno de matrículas e indicadores educacionais.

Em seguida, protocolou-se o requerimento junto ao Portal da Transparência do Distrito Federal, a fim de levantar os valores alocados no orçamento no ano de 2023 para a educação, inclusive, na educação especial.

Por fim, realizou-se a aplicação de dois questionários de forma individual e semiestruturados com perguntas norteadoras para extrair dos relatos os objetivos da pesquisa. Assim, um questionário foi direcionado aos profissionais que atuam em educação especial no Distrito Federal e outro, aos responsáveis por pessoas com TEA (familiares, tutores, etc.), buscando entender a visão dos educadores e dos responsáveis quanto aos desafios enfrentados no cotidiano dessas pessoas. Todos os ouvidos foram informados quanto à natureza e finalidade da pesquisa.

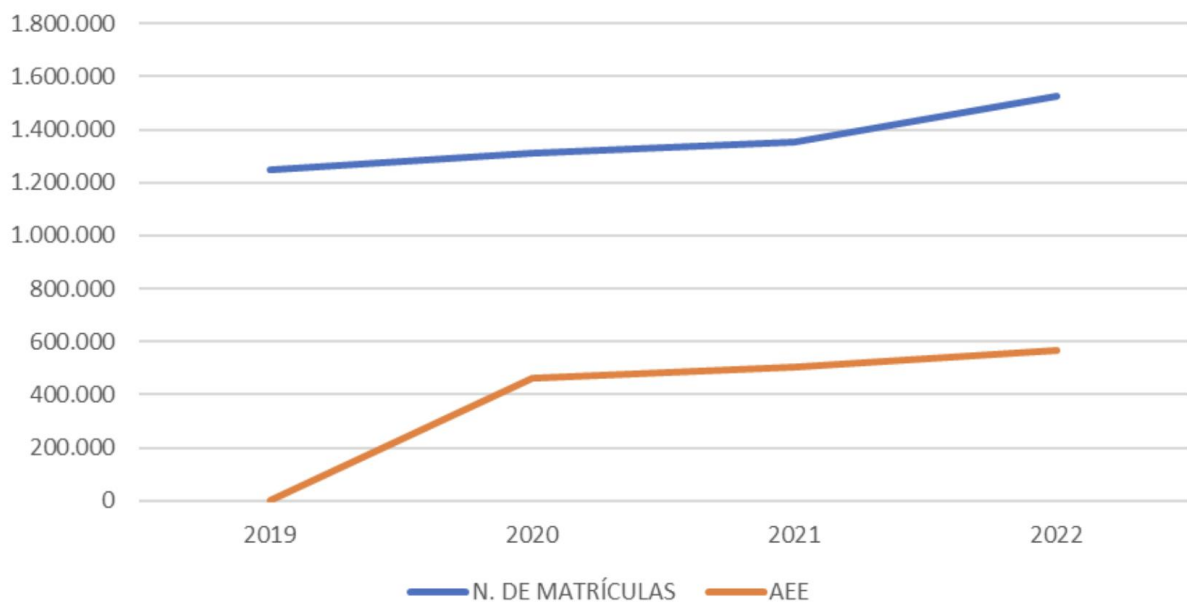
4.3 DOS DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Os dados fornecidos pelo INEP permitem mapear as informações dos alunos inseridos na rede pública especial no Brasil, nas modalidades de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF); e do Ensino Médio (EM), nos anos de 2019-2022 (INEP, 2023).

A par disso, a pesquisa se ateve a dados como: número de matrículas na rede pública de alunos com deficiência, altas habilidades ou Superdotação (Educação Especial EE); taxas de rendimento escolar - taxa de distorção idade-série, etc. A finalidade de levantar esses dados decorre da necessidade de visualização do contexto dos últimos anos no que se refere à educação especial no cenário proposto que é o direito subjetivo de escolha como expressão da dignidade humana.

Abaixo, apresentar-se-ão os dados que foram objeto de confecção de gráficos seguido de alguns comentários que se entendeu pertinentes, confira-se:

Gráfico 1: Número de Matrículas na rede pública de Ensino Especial (EE) no Brasil x Número de estudante assistidos pelo AEE



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo INEP.

Os dados revelam que, no período de 2019 a 2022, cerca de um terço dos alunos matriculados no ensino especial na rede pública no Brasil eram assistidos pelo AEE. Esta baixa adesão ao AEE pode ser justificada pela falta de oferta da modelagem na rede pública, e possivelmente, pela desnecessidade de adaptação de materiais ao público-alvo.

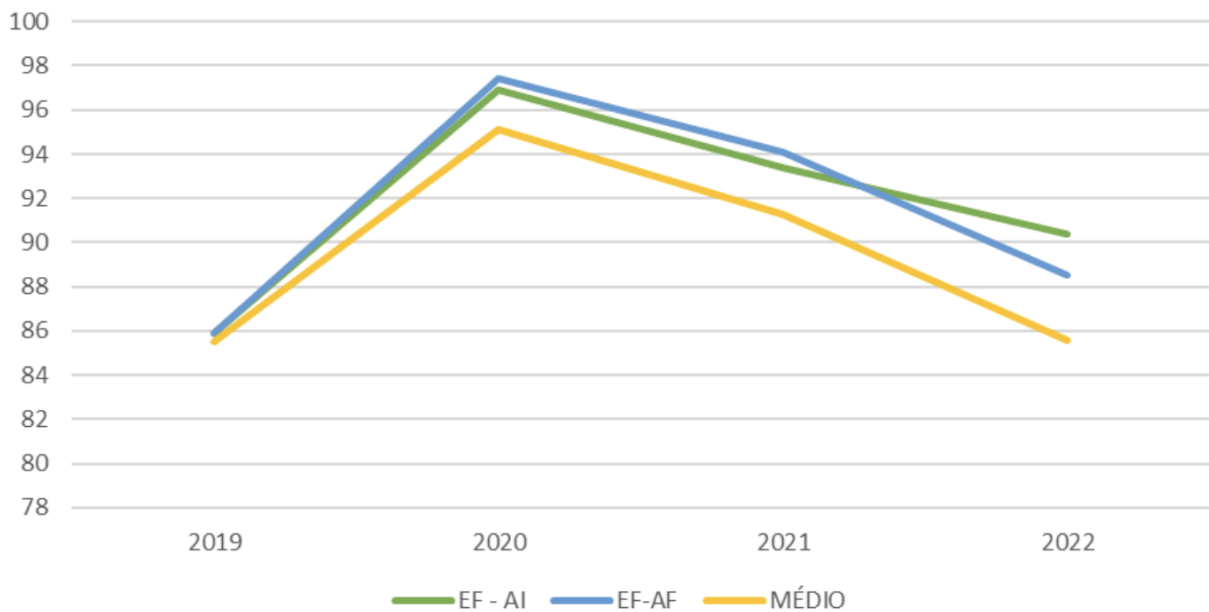
A própria LBI, em seu art. 3º, diferencia desenho universal (DU) de adaptações razoáveis (AR). Assim, enquanto DU consiste no uso dos recursos disponíveis no ambiente por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação, AR corresponde às modificações e

adequações, quando necessárias nos casos concretos, a fim de assegurar à PCD igualdade de acesso de condições com seus pares.

79

No que se refere à taxa de aprovação dos alunos inseridos no ensino básico/ensino especial, verifica-se que, em 2020, o número de aprovação deste público-alvo aumentou:

Gráfico 2: Ensino Especial - Rendimento escolar



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo INEP

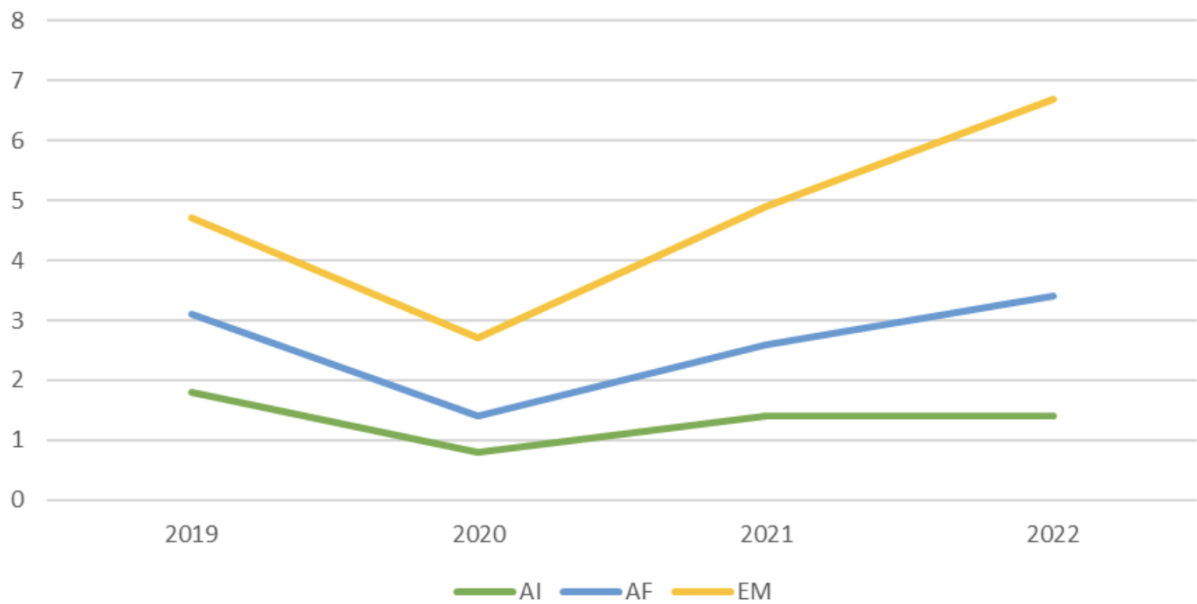
De acordo com o Censo Escolar de 2021, diante da pandemia do SARS- COVID 21, o Conselho Nacional de Educação (CNE) adotou medidas de enfrentamento, dentre as quais, destaca-se a adoção pelas escolas ao programa intitulado “continuum curricular”, que “implica a criação de um ciclo para conciliar anos escolares subsequentes com a devida adequação do currículo, objetivando minimizar a retenção, e o abandono escolar, devido à suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem” (INEP, 2022). O programa, então, estabelece que as escolas teriam dois anos para alcançar os objetivos traçados e, de acordo com o Censo Escolar, em razão disso, no ano de 2020, houve um aumento na taxa de aprovação na rede pública, retornando, contudo, no ano de 2020, as taxas de aprovação aos níveis pré pandemia (INEP 2022).

As taxas de rendimento escolar podem ser reflexo da carência de capacidade do corpo docente e dos insumos (recursos) utilizados para a promoção do desenvolvimento do público-alvo. Explica-se: se os docentes desconhecem as características do TEA, bem como não se

capacitam para atender o público-alvo, não realizam as adaptações necessárias. Conseqüentemente, haverá impactos negativos no rendimento do público-alvo.

Outro ponto que salta os olhos é o acentuado crescimento da taxa de abandono, entre os anos de 2020 e 2022 dos estudantes matriculados no ensino médio/ensino especial:

Gráfico 3: Taxa de Abandono dos Alunos Matriculados no Ensino Especial



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo INEP.

Este abandono escolar no EM pode ser, ao menos de forma hipotética, atribuído ao nível de exigência escolar, aliado ao não acompanhamento pela grande maioria dos alunos público-alvo do ensino especial do currículo padrão. Vale destacar que os dados se referem à modelagem preferencialmente estabelecida (classes regulares), o que aparentemente explicaria o fato de pessoas com TEA que possuem DI ou falta de pré-requisitos acadêmicos abandonarem a escola, quando matriculados, principalmente no ensino médio, onde a demanda acadêmica é bem mais expressiva.

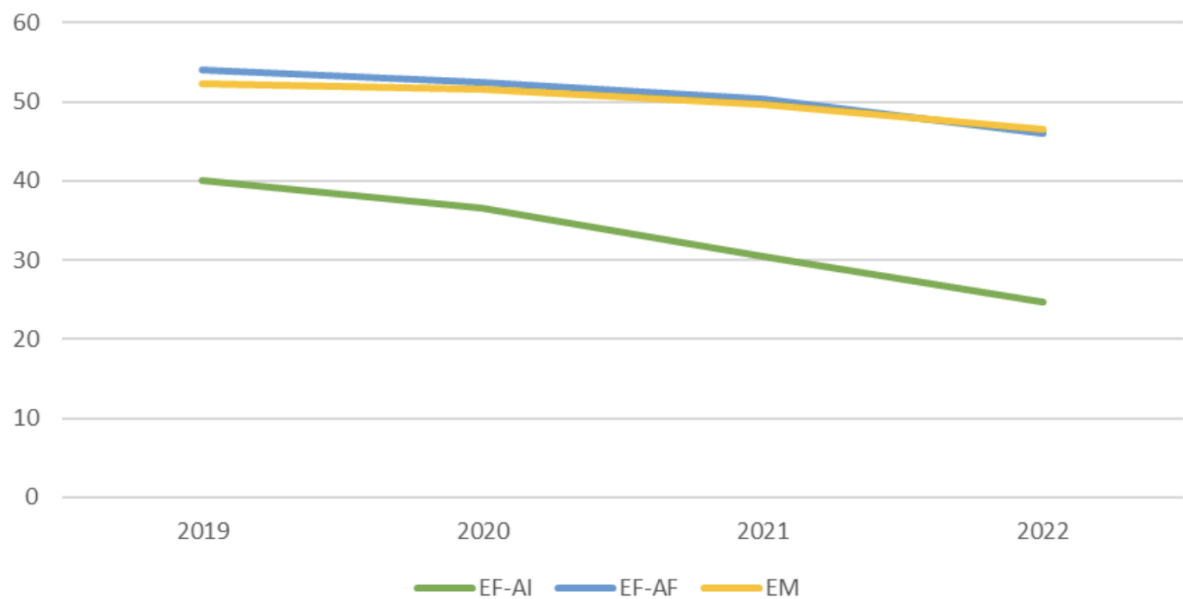
Neste passo, em reforço argumentativo, vale destacar que, desde o ano de 1998, foi instituído no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo o escopo é avaliar o desempenho dos alunos, ao término da educação básica, o que pode impactar necessariamente as metas escolares traçadas aos alunos público-alvo da educação especial (INEP), considerando que, em muitos casos, faz-se necessária adaptações curriculares pedagógicas para atender ao aluno com TEA, seja por falta

de pré requisitos pedagógicos, seja por dificuldades para acompanhar o desenho universal.

81

Por outro lado, verifica-se que a taxa de distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que pese tenha se mantido estável entre os anos de 2019 a 2021, houve um pequeno decréscimo em 2022.

Gráfico 4: Taxa de Distorção Idade/Série para os alunos matriculados no Ensino Especial



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo INEP.

A distorção idade-série ou defasagem idade-série é a proporção de alunos matriculados, cujo atraso escolar em relação a idade prevista para o ano é de 02 (dois) anos ou mais, segundo a LDB. Esta taxa é calculada com base nos dados informados nos Censos Escolares, cujo o ideal seria “0”, o que representaria que o aluno tenha idade compatível com a série.

A origem dessa defasagem estaria relacionada a três causas: reprovação, abandono escolar seguido de retorno posterior do aluno ou matrícula tardia (PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017).

No caso dos alunos com TEA, considerando que uma porcentagem expressiva não acompanha os conteúdos pedagógicos, frequentemente são retidos e, conseqüentemente é expressiva a taxa de distorção idade-série (GOMES; MENDES, 2010). Tais conclusões foram reportadas no estudo realizado por Gomes e Mendes (2010),

quando observaram alunos com TEA em uma escola municipal de Belo Horizonte, tendo concluído que apenas na educação infantil, a taxa de acompanhamento dos alunos era de 100%, caindo para 40% , quando observados os 1º, 2º e 3º ciclo.

Neste aspecto, destaca-se que, consoante pesquisa divulgada pelo CDC, do levantamento realizado, observou-se que 26,7% da população com TEA possuem “autismo profundo” que se refere a pessoas com TEA que necessitam de “apoio substancial de adultos 24 horas por dia e que não tem autonomia para cuidar de suas necessidades diárias” (TISMOO, 2023).

Assim, ao menos hipoteticamente, pode se inferir quanto à taxa de distorção idade série que: i) é factível que o decréscimo no ensino fundamental no anos iniciais decorre da possibilidade de flexibilização do conteúdo e a forma de ministrá-lo; e ii) a estabilização no que se refere aos anos finais e ensino médio pode ter relação com o aumento da taxa de abandono verificada no mesmo período.

4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL

É sabido que o ensino especial encontra-se inserido em todos os níveis (infantil, fundamental, médio e superior) e, em razão disso, encontra-se sob a tutela dos diversos entes federados, os quais face à competência comum apresentam propostas diversas.

Nessa toada, aos municípios competem a educação infantil e fundamental - anos iniciais (1º ao 5º), aos Estados e ao Distrito Federal competem atuar de forma prioritária no ensino médio e, em colaboração com os municípios no ensino fundamental 2 (6º ao 9º), e à União, a educação em nível superior.

O Distrito Federal, por exemplo, a competência recai sob os 03 (três) níveis de ensino, desde o nascimento da criança com o Programa de Educação Precoce, até a idade adulta, com os Centros de Ensino Especial e as Instituições de Ensino Superior.

Por meio da Lei nº. 3.218, de 05 de novembro de 2003, institui-se a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. O § 1º do art. 1º define a educação inclusiva como o atendimento universal a todas as crianças inseridas em rede regular de ensino, independente de suas diferenças, confira-se:

Art. 1º (...)

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

Extrai-se, portanto, que na linha dos Tratados Internacionais firmados pelo Brasil, o Distrito Federal abraçou a educação inclusiva como política de estado.

A Resolução nº. 01/2017 do Conselho de Educação Especial do Distrito Federal, limitou o número de estudantes de inclusão por classes a 01 (um) e, excepcionalmente, permitindo no máximo 03 (três), confira-se:

Art. 12. A distribuição e o agrupamento dos estudantes com deficiência e com altas habilidades ou superdotação em turmas inclusivas devem atender os seguintes critérios:

§ 1º. Inclusão de 01 (um) estudante por turma, sendo permitida o máximo de 03 (três) estudantes em caráter excepcional, observado o comprometimento físico e cognitivo, a fim de não haver prejuízo no processo de ensino e aprendizagem da turma.

Ao seu turno, no DF, o aluno com TEA, a depender de cada caso, tem a seu dispor tipos variados de turma: i) classe comum inclusiva: classe regular constituída por estudantes de classe comuns e PCD; ii) Integração inversa: classe cujo público-alvo é PCD; iii) Classe especial: classe constituída por estudantes PCD, de caráter temporário e com modulação específica, que funciona em escolas regulares; iv) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva: turma constituída por estudante PCD, a partir dos 15 anos, com modulação específica. Além disso, como já reportado em linhas anteriores, o DF possui Centros de Ensino Especializados (CEEs) e parcerias com instituições credenciadas.

De acordo com o sítio da Secretaria de Educação do DF, as modalidades de ensino especial disponibilizadas, além de serem prestadas por meio de Escola Bilíngue - Libras e Português Escrito e Instituições Parceiras (AMPARE, APAE, PESTALOZZI, etc.), são:

MODALIDADE DE ENSINO	DESCRIÇÃO
----------------------	-----------

<p style="text-align: center;">Ensinho Especial</p>	<p style="text-align: center;">84</p> <p>Escolas de atendimento educacional especializado destinado a pessoas com TEA, com AH/SD, bem como bebês e crianças considerados de alto risco; Programa de educação precoce. Finalidade: garantir o atendimento pedagógico especializado, conforme as necessidades do público-alvo,</p>
<p style="text-align: center;">Inclusão</p>	<p>Educação voltada ao respeito às singularidades e potenciais de cada estudante, independente das suas condições de aprendizagem, os quais serão ofertados recursos e AEE. Encontrada em todas as escolas públicas do DF.</p>
<p style="text-align: center;">Programa de Educação Precoce</p>	<p>Programa para o desenvolvimento infantil, cuja proposta é ampliar as potencialidades globais dos bebês e crianças de forma única, para desenvolvimento de suas potencialidades</p>
<p style="text-align: center;">Sala de Recursos</p>	<p>Atendimento pedagógico realizado por professor especializado, para complementação curricular das atividades desenvolvidas em classes comuns, preferencialmente, em contraturno da matrícula do estudante.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações constantes no sítio do da Secretaria de Educação/DF (2023).

O Distrito Federal conta hoje com 715 turmas de classe especial (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA, 2022). Segundo os dados fornecidos pelo INEP, no Distrito Federal, no ano de 2022, o número de estudantes inscritos na Educação Especial totalizou 18.827, sendo que 17.503 se encontravam inscritos nas classes comuns e 1.324 em classes exclusivas (INEP, 2023).

A Secretaria de Educação do DF define a educação especial como a modalidade de ensino:

garantida aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, bebês e crianças de 0 a 4 anos do Programa de Educação Precoce. Todas as escolas da Rede Pública de Ensino do DF que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas, ou seja, se organizam

para favorecer a cada estudante, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, um ensino significativo, que reconhece e respeita as diferenças e responde a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2022).

De acordo com o Censo DF, o Distrito Federal, no ano de 2022, tem-se os seguintes quantitativos de estudantes matriculados na rede pública (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2022) :

- 1. Classe Comum e Integração Inversa: 12.963;**
- 2. Classe Especial: 5.532 matrículas na classe especial, nas quais 2.422 realizadas em classe especial e 3.110 em classes de atendimento substitutivo/exclusivo; e**
- 3. Consta, ainda, que no ano de 2022, o DF apresentou, no ensino especial, 897 matrículas de alunos com TEA.**

No que se refere ao número de docentes que trabalham na rede pública de ensino com o AEE, no ano de 2022, observou-se que de um total de 623 professores, 444 , possuem formação continuada com no mínimo 80 horas específico para a educação especial. Isso representa 71,2% , dados bastante expressivos (INEP, PROTOCOLO [23546.086048/2023-30](#)).

No Brasil, por exemplo, o número total de professores que integram a rede pública e trabalham com AEE, no ano de 2020, totalizou 46.150, enquanto apenas 19.952 possuem formação continuada com no mínimo 80 (oitenta) horas - específico para educação especial, ou seja, apenas 43,2% (quarenta e três vírgula dois) por cento (INEP, PROTOCOLO [23546.086048/2023-30](#)).

Quanto aos recursos e insumos de acessibilidade e inclusão, observou-se (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2022):

ACESSIBILIDADE	TOTAL
Banheiros Adaptados à PCD	611
Salas de Recurso	485
Salas de Apoio	88
Salas de Equipe Especializada	447

Nota: Quadro elaborado pela autora com base nos dados divulgados no CENSO ESCOLAR 2022 DF

86

No que se refere ao orçamento, os dados fornecidos pelo Portal da Transparência do Distrito Federal, a partir do protocolo [SEI 0008000071111202498](#), datado de 11 de março de 2024 e respondido no dia 25 de março último, indicam que foram alocados:

- 1. Na educação básica: R\$ 5.053.022.568,00, dos quais R\$ 2.493.381.972,00 é oriundo do orçamento da Secretaria e R\$ 2.259.640.596,00, oriundo do FUNDEB;**
- 2. Na educação especial: R\$ 187.329.436,00, dos quais R\$ 70.773.325,00 , oriundo do orçamento da Secretaria e R\$ 116.556.111,00 oriundo do FUNDEB;**
- 3. Capacitação dos professores: R\$ 800.742,00, não sendo possível discriminar apenas os valores alocados com a capacitação de ensino especial, visto que o valor alocado no orçamento alcança todas as demandas dos servidores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.**

No Distrito Federal, a existência de escolas e centros especializados para atendimento da PCD é uma realidade e funciona com várias propostas, seja de inclusão em classe regular, seja por meio de classes especiais ou mesmos centro de ensinos especiais àqueles que não conseguiram se beneficiar ou mesmo que apresentem idade superior a 15 anos.

Decerto, as diversas modelagens se coadunam com o previsto no inciso I do art. 28 da LBI que estabelece que o poder público deve assegurar, implementar, acompanhar e avaliar à PCD um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e ao longo da vida.

Note-se que, a par de uma política de igualdade de oportunidades e para melhor desenvolvimento de capacidades, ter opções de modalidades de educação especial, notadamente àqueles que, por suas próprias peculiaridades não conseguem alcançar as metas estabelecidas, além de se configurar uma forma de assegurar a dignidade humana do indivíduo, constitui em um instrumento que mitiga as frustrações sofridas pela pessoa com TEA e sua família face ao não usufruto da modelagem preferencialmente proposta.

4.3.1 QUESTIONÁRIO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na tentativa de mensurar como os profissionais de educação que atuam na rede pública/ensino especial observam a inserção do aluno com TEA, aplicou-se um questionário veiculado por meio de *link*, via plataforma “*Google Forms*”.

O *link* foi disponibilizado, no período de 11 de dezembro de 2023 a 27 de janeiro de 2024, por meio do aplicativo *whatsApp*, em grupos de 03 (três) escolas do Distrito Federal: Escola Classe 405 N, Centro de Ensino Fundamental GAN e Centro de Ensino Especial 01. Também, veiculou-se em grupos de *whatsApp* nos quais íntegro, onde participam pais, professores e terapeutas.

Contudo, apenas 05 (cinco) profissionais responderam-no. Dentre as hipóteses da baixa adesão julga-se: receio dos profissionais de manifestarem-se, expondo opinião pessoal sobre a escola, o período de festas natalinas e férias subsequentes, somado, ao fato de que muitos professores que atuam nas escolas do GDF são temporários.

Assim, infelizmente, ainda que se tenha eivado esforços, não foi possível definir o quantitativo da amostra, visto que a plataforma “*Google Forms*” apenas gera o número de pessoas que preencheram o formulário, não indicando o número de consultas, não sendo possível determinar o número total de acessos, nem tampouco o porquê da não adesão à proposta.

Dito isso, em função do número pequeno de participantes, os comentários a seguir expressarão os aspectos mais significativos dos depoimentos coletados, por intermédio do questionário.

O local de trabalho informado pelos profissionais envolvidos foram cinco diferentes unidades escolares, as quais foram classificadas em letras para melhor identificação:

- a) Centro de Ensino Fundamental (CEF/GAN) - A;**
- b) Centro Educacional 02 do Riacho Fundo 01 (CED 02) - B;**
- c) Regional do Plano Piloto - C;**
- d) Escola Classe 116 (EC 116) de Santa Maria - D; e**
- e) Centro de Ensino Especial 02 - E.**

Quanto à formação acadêmica temos: especialização (A), Letras (B), Pedagogia (C e D) e Educação Física (E).

Dos profissionais ouvidos, apenas dois possuíam formação em pedagogia (C e D). Em relação à titulação acadêmica, todos os ouvidos

indicaram possuir pós graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*. Além disso, 80% (oitenta por cento) dos ouvidos declararam possuir formação específica em educação especial. 88

Os tipos de classes lecionadas variam de classe regular inclusiva/integração inversa (A), sala de recursos e classe especial (B); Classe especial com 02 (dois) alunos com TEA e sem ajuda de monitor (C); educação precoce - 0 a 03 anos (D) e (E) não opinou.

De acordo com os relatos, a grande maioria acredita que a escola consegue identificar características de TEA em alunos sem diagnóstico. Também, descrevem que a escola disponibiliza profissional de apoio para os alunos com TEA que necessitem de apoio pedagógico.

Contudo, quando se questiona acerca das características de um aluno com TEA, as respostas foram aleatórias, como do tipo que “depende de cada estudante” (A); características variadas” (B); “não é um transtorno e sim uma forma diferente nos processos de significação” (C) “dificuldade em manter o olhar, presença de *stims*, comportamento repetitivo e padronizado, interesses restritos, não interage com os pares, alterações sensoriais” (D). O profissional da escola “E” não opinou.

Observa-se, pois, que as respostas dos profissionais, em sua grande maioria, foram evasivas, visto que apenas o profissional da escola “D” afirmou que pessoas com TEA possuem comportamento repetitivo e padronizado, interesses restritos, não interage com os pares, alterações sensoriais”. Isso corrobora nossa hipótese que os profissionais que atuam no contexto escolar não estão capacitados adequadamente para identificar as características do TEA, que é condição para desenvolverem um plano de atuação para implementar ao máximo tais capacidades na atuação com este público-alvo.

Ou seja, entende-se que a falta de reconhecimento de características do transtorno, notadamente, em ambientes onde há pessoas vulneráveis, que possuem dificuldades a acessar o Sistema Único de Saúde (SUS) para a busca de um diagnóstico, certamente prejudica a assistência ao aluno, uma vez que é sabido que os profissionais que atuam no ambiente escolar são os mais propensos a reconhecer o desenvolvimento atípico, é o primeiro contato social e adaptação de regras fora do ambiente familiar (OLIVEIRA apud SANTOS, 2020). Durkheim apud Camargo (2015, p. 27) afirma que diferentemente da escola que impõe regras existentes na sociedade,

no ambiente familiar, as regras são fundadas em afetividade latente, mas ambas influenciam na personalidade dos indivíduos.

O funcionamento do processo de inclusão do aluno com TEA foi assim descrito (*sic*):

Acontece de acordo com o seu perfil. Existem estudantes que necessitam de períodos fora do Ensino Regular para retomar depois. Outros não demonstram afinidade com o Ensino Regular pelas características motoras, cognitivas, etc. Sempre que possível, oferecemos o Ensino Regular após Estudo de Caso com vários profissionais envolvidos (A).

A inclusão dos alunos TEA, hoje, conta principalmente com a "boa vontade" e com a sensibilidade do profissional que o atende. Os alunos são alocados em turmas reduzidas, porém não há políticas públicas que garantam esse direito de forma sistemática e definitiva ao longo de toda a vida escolar do aluno com TEA. O processo de inclusão ainda é precarizado pela falta de preparo significativo dos profissionais da educação e do ambiente escolar de modo geral (B).

A oferta de suporte e meios auxiliares para a organização simbólica antes, durante e depois, de acordo com o nível de suporte do aluno, isso proporciona acessibilidade programática e comunicacional. O protagonismo ao aluno autistas para suas escolhas de percurso escolar e de forma didáticas é essencial. E o cuidado, partir daquilo que o próprio aluno trás sobre a organização sensorial. (C)

O aluno vivencia atividades da rotina escolar precocemente, a seguir frequentemente as crianças são encaminhadas para o jardim de infância da rede pública. Nos casos com maior necessidade de suporte, às vezes necessitam de mais tempo de permanência no Centro Ensino Especial ou em classes especiais individualizadas. (E)

Oliveira (2020) assevera que as dificuldades de ingresso do aluno com TEA na escola regular impactam na rotina da escola e dos professores, sendo recomendável para a adaptação do aluno as adaptações no currículo, cabendo ao professor o desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento dos objetivos traçados. Mesmo porque o aluno com TEA, face às suas peculiaridades sociais, comunicativas, tende a não entender regras relativas a tempo, disciplina, leitura de expressões faciais, por exemplo.

Ademais, autistas, segundo *Pettters* (apud GOMES, 2007), possuem um "estilo cognitivo diferente":

Este estilo seria caracterizado pela rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, demonstrada pela dificuldade que autistas apresentam em criar coisas novas, fazer um raciocínio inverso, dar sentido além do literal, associar palavras ao seu significado, compreender a linguagem falada e generalizar a aprendizagem. Ressalta que a imaginação e a brincadeira simbólica são restritas ou mesmo ausentes: O desenvolvimento da imaginação (adicionando significado na percepção) e do comportamento social no autista é completamente diferente. Se convidados a brincar, procuram atividades focalizadas na percepção pura como amontoar objetos ou colocá-los alinhados em filas.

Todos os profissionais ouvidos afirmam que: i) há condições de acessibilidade para alunos com TEA nas comunicações e informações; ii) nas cinco unidades escolares informadas, há material didático para alunos com TEA que necessitem de adaptações curriculares.; iii) nas classes regulares, nos quais os alunos com TEA se encontram inseridos, há redução do número de aluno por turma; iv) nas unidades informadas, há profissional de apoio para os alunos com TEA que necessitem de auxílio para uso de banheiro e alimentação.

Não é demais lembrar que o reportado acima são direitos garantidos no ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo da LBI que estabelece, em seu art. 27 e seguintes, que a educação é um direito da PCD, devendo ser lhe assegurada um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incubindo ao poder público garantir, dentre outros, o aprimoramento dos sistemas educacionais, adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social da PCD etc.

No que se refere à oferta de AEE e PEI, a maioria afirma haver oferta AEE nas unidades informadas, bem como que é realizado o PEI para cada aluno com TEA e que o AEE integra o projeto político pedagógico das escolas. Medidas estas que são necessárias para o atendimento do aluno que não se enquadra no desenho universal.

Quanto à necessidade de adaptações (rotinas visuais, questões sensoriais, material adaptado, uso de comunicação alternativa), a metade descreveu que são realizadas adaptações conforme as necessidades apresentadas. Um aspecto destacado que se julgou pertinente, diz respeito às adaptações e estratégias utilizadas para a inclusão da pessoa com TEA no convívio social (*sic*):

As adaptações e adequações são essenciais para a aprendizagem deles. Dependendo do grau, gostam de fazer parte ativamente das aulas, auxiliando os professores ou participando das conversas. As turmas reduzidas são primordiais para que os professores consigam controlar melhor o barulho e outras questões sensoriais que possam dificultar o bem-estar dos alunos TEA no ambiente escolar. (A) Sempre proporcionar atividades que possam incluí-los com suas habilidades, para que participem ativamente de sua aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento geral da turma. Um bom controle do ambiente, para atenuar o desgaste sensorial, muitas oportunidades de passar informação sobre o TEA para assim diminuir as barreiras colocadas pelo preconceito. Estimular a participação e a inclusão dos alunos TEA em atividades em grupo, regulares e extra-classe. (B) Previsibilidade, suporte social e simbólico, mediação simbólica, acessibilidade sensorial e suporte transacional. (C) Acompanhamento de perto do professor da turma, conversas e explicações, realizar a rotina deles. (D) Atividades em grupo, identificar outra criança de interesse da criança com TEA para facilitar o convívio social. Comemoração rápidas de aniversário do mês. Atividade aquática. (E)

Novamente, observa-se a utilização de recursos na tentativa de eliminar as barreiras das pessoas com TEA que não se beneficiam do desenho universal.

Quando perguntados sobre os desafios vivenciados com alunos com TEA, foram descritos aspectos como necessidade de conhecimento, estudo, experiência e preparo.

Noutro vértice, quando se perguntou sobre os desafios enfrentados no trabalho com o aluno com TEA, grau de suporte 2 e 3, foram descritas particularidades como mudança de humor, agressividade, necessidades de ajustes em medicação, comprometimento de linguagem, etc.:

Fragilidade emocional, mudança de humor (ausência ou mudança de rotina), necessidade de ajuste de medicações, comportamentos de autoagressão e heteroagressão, dificuldades de mobilidade e coordenação motora, dificuldades com as atividades de vida diária sem suporte de alguém. (A)

Ter um conhecimento aprofundado sobre o TEA e sobre o aluno específico, para conseguir "estabilizar" o ambiente para eles. Realizar a comunicação alternativa, especialmente para os não-verbais. Dividir a atenção do professor de maneira

uniforme para dar assistência significativa ao aluno TEA e aos demais alunos. (B)

Eles se batem, batem na gente, se jogam no chão, na parede, comem tudo que veem pela frente como papéis, giz de cera, massinha, usam fralda e geralmente são não verbais. (D)

Inflexibilidade mental, agressividade e orientações aos familiares. (E)

Apenas um profissional indicou que o maior desafio enfrentado é com relação às pessoas “não autistas” (C), demonstrando, ao que tudo indica, barreiras sociais existentes no ambiente escolar.

Mais uma vez, restou demonstrado que cada TEA é único e a modelagem de ensino deve estar em consonância com os objetivos traçados para o público-alvo, para a promoção de igualdade de oportunidades de acesso à educação de qualidade, sob o risco de violação do princípio da dignidade humana.

Ao perguntar-se sobre as maiores dificuldades de trabalhar com o aluno com TEA, metade relatou crise sensorial, e um quarto indicou agressividade e disciplina/comportamento e, a vista disto, é necessário que o professor seja um observador fiel do aluno, para melhor desenvolvimento de suas capacidades:

Atividades que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem que agucem a sua consciência sensório motor, fino e grosso, como atividades que utilizem pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros. É provável que o aluno, no início de seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse, porém, cabe ao educador criar estratégias que diminuam essas problemáticas e conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento. Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário. O professor terá que perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos. As atividades lúdicas são importante para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência” (OLIVEIRA apud LUCKESI, 2020).

Indagou-se sobre como é realizado o trabalho com alunos com deficiência intelectual e que possuam comprometimento de

linguagem e, se seriam oferecidos recursos alternativos, e em caso positivo, quais seriam estes, sendo reportado:

93

Geralmente com monitores que o acompanham e suporte da Sala de Recursos no turno e atendimentos no contraturno. (A) São feitas adequações das atividades e dos conteúdos, dependendo do interesse e do conhecimento do professor, sempre com o auxílio da sala de recursos (quando existe esse atendimento na escola). Não são oferecidos recursos alternativos de comunicação, até por falta de preparo dos profissionais de educação para isso. (B)

São oferecidos recursos alternativos para todos os alunos, independentemente de deficiência ou não. Para os alunos com deficiência intelectual são oferecidos meios auxiliares de suporte na operacionalização das informações, assim como para os alunos autistas são oferecidos recursos para a significação, que são processos que ocorrem de forma indissociável, a linguagem simples é uma delas. (C)

Sim. Alunos com hipótese diagnóstica em muitos casos. Rotinas em forma de figuras/desenhos/fotografias Demonstração do modelo a ser vivenciado. (E)

Os discursos indicam que as adaptações são realizadas, via de regra, por intermédio da SRM ou/e AEE, apenas um profissional reportou o uso de rotinas visuais que antecipem as atividades que serão propostas. Pessoas com TEA são aprendizes visuais e o uso deste tipo de recurso para a previsibilidade do que seria realizado diminui a ansiedade, as crises de birra e a insegurança.

Sobre os pontos mais sensíveis da inclusão do aluno com TEA, foram reportados os seguintes aspectos, *sic*:

Devemos nos questionar sempre qual é o local mais apropriado para nosso estudante em termos de aprendizagem e de bem-estar. A verdadeira inclusão é essa, oferecer oportunidades dentro das limitações do estudante. (A)

Capacitação dos profissionais, a falta de conhecimento sobre as características do TEA, falta de atividades adaptadas e de recursos materiais e humanos especializados para o apoio necessário no dia-a-dia. (B)

Está como falei acima no suporte transacional que também posso chamar de acessibilidade atitudinal. (C)

Dificuldade de comunicação objetiva intersetorial educação, saúde e justiça.

Todos os pontos mencionados para a inclusão do TEA, já necessitam de investimento e formação contínua dos envolvidos no processo. (E)

Note-se que as respostas fornecidas pelos profissionais identificados como “A” e “B” dialogam diretamente com as hipóteses levantadas. Dialoga com a hipótese um na medida em que reconhece que a modelagem deve ser escolhida a partir das particularidades apresentadas por cada aluno para a promoção da igualdade de oportunidades e respeito à sua dignidade. Dialoga com a hipótese dois porque aponta ser necessário investir em capacitação do corpo docente e em insumos para o atendimento das singularidades de cada caso.

Também, no que se refere às reflexões sobre a interação diária do aluno com TEA, foram destacados, *sic*:

Deve haver respeito com o ser humano, respeito das suas limitações dos seus limites diários. (A)

É desafiador para todos. Percebemos que eles querem socializar, mas querem e precisam ser respeitados em suas habilidades e dificuldades. O preconceito acerca do TEA tb dificulta muito a interação saudável entre os pares e entre a comunidade escolar como um todo. (B)

Os autistas precisam comandar o processo de escolha pedagógica sobre seu próprio percurso de currículo. (C)

As narrativas demonstram a preocupação dos profissionais em promover a inclusão do aluno, mas, sobretudo, respeitá-lo quanto às suas limitações e habilidades.

Por fim, quando questionados o que é mais importante da inserção do aluno com TEA na escola regular, a maioria afirma que é a aprendizagem, indicando uma evolução do pensamento que anteriormente era voltada para a socialização como prioridade.

4.3.2. QUESTIONÁRIO 2 – RESPONSÁVEIS

Na sequência, a fim de estruturar melhor a pesquisa, propôs-se um questionário que se denominou como questionário dos “Responsáveis”, o qual se destinou a pessoas que são familiares, tutores ou curadores de pessoas com TEA. O questionário foi intitulado de “Responsáveis” e veiculado por meio de *link*, via plataforma “*Google Forms*”.

O *link* foi disponibilizado no período de 11 de dezembro de 2023 a 27 de janeiro de 2024, por meio do aplicativo *whatsApp*, em grupos de 03 (três) escolas do Distrito Federal: Escola Classe 405 N, Centro de

Ensino Fundamental GAN e Centro de Ensino Especial 01. Também, veiculou-se em grupos de *whatsapp* nos quais integro, onde participam pais e responsáveis que possuem filhos em várias escolas da rede pública do GDF. Os objetivos destes grupos, via de regra, são a troca de experiências e a discussão de políticas públicas sobre o tema.

Diferentemente do questionário de “Educação Especial”, o questionário dirigido aos responsáveis foi respondido por 27 pessoas, não sendo possível definir a que percentual da amostra este número corresponde, dada a imprecisão da população alvo decorrente da difusão via grupos de *whatsapp*. Ademais, a plataforma “*Google Forms*” apenas gera o número de pessoas que preencheram o formulário, não indicando o número de consultas, não sendo possível determinar o número total de acessos.

Do número total de formulários preenchidos, 74% se declararam “familiar” e 26%, “tutor/curador”. A idade da pessoa com TEA sob sua responsabilidade variou entre 02 anos e 29 anos.

Das pessoas ouvidas, 96% informaram que a pessoa com TEA estuda, sendo que 48% encontram-se inseridas nas classes especiais. Nesse quadrante, 96% dos entrevistados afirmaram achar importante a existência de níveis de inclusão (regular e especial) para atender as demandas diversas.

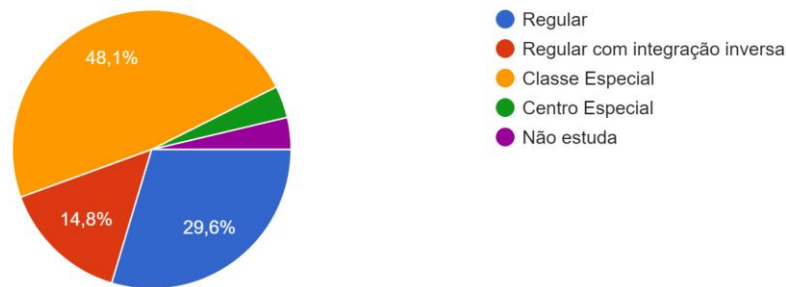
Os diversos níveis de inclusão são uma garantia que decorre diretamente da LBI que, em seu art. 27, prevê que à PCD é garantido um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, para o alcance do “máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Como já reportado anteriormente, o Distrito Federal, em relação ao público com TEA, conta com classes regulares, classes especiais em escolas regulares e centros de ensino especial.

Gráfico 5: Modalidade de Ensino - Regular ou EE

Qual a modalidade de Ensino ?

27 respostas



Fonte: dados coletados pela autora para esta pesquisa.

Isto é, quase a metade dos ouvidos indicou que seus tutelados se encontram matriculados em classe especial, cuja proposta do GDF é de 02 (dois) alunos para cada professor, a fim de que este possa melhor observar e desenvolver as habilidades e pré-requisitos necessários para sua inserção na sociedade. Há casos em que a classe especial é recomendada como meio transitório: o aluno fica determinado período para o estabelecimento de pré-requisitos e, posteriormente, migra para as classes regulares. Há alunos que, por suas próprias características, são indicados para permanecer nas classes especiais ou centro de ensino especial para seu melhor aproveitamento.

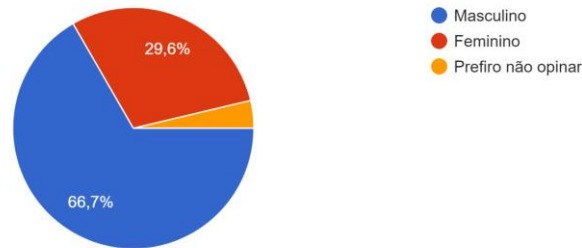
No que se refere ao objetivo da inserção do TEA na escola, 58% indicou ser a escolarização/desenvolvimento de capacidades, para 42% , priorizando a socialização.

Na sequência, 78% informou que a escola possui AEE, 3 % afirma que, em que pese a escola não ofertar, o AEE é realizado em instituição indicada, enquanto 19% informa que a escola não possui.

Da análise sucinta dos dados mapeados, vale registrar que, como era previsível, confirmou-se a predominância do sexo masculino sobre o feminino em pessoas diagnosticadas com TEA:

Gráfico 6: Incidência de TEA

Sexo
27 respostas



Fonte: dados coletados pela autora para esta pesquisa.

Outra resposta esperável refere-se à idade de diagnóstico do TEA que, a despeito de haver uma variabilidade de 01 e 10 meses até 08 anos, das pessoas ouvidas, 30% confirmaram que o diagnóstico se deu aos três anos, fato este que corrobora com a bibliografia que trata sobre diagnóstico.

Os responsáveis relataram o nível de suporte da pessoa com TEA, em que 37% indicam nível de suporte (01), para 30% nível 2 (médio) e 33% com nível 03 (grave). Observa-se que mais de um terço, ao menos em tese, demanda uma assistência de proposta mais individualizada, para desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

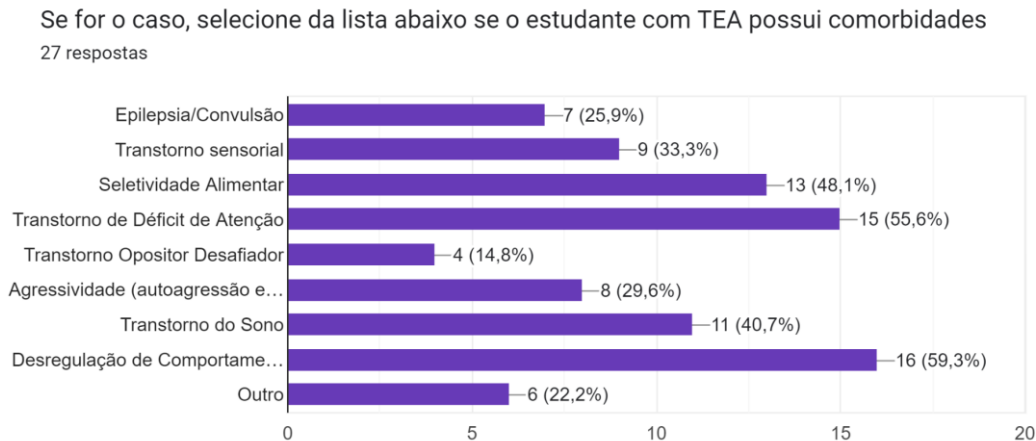
Nesse cenário, os responsáveis, também, informaram o grau de dependência para atividades do estudante (alimentação, uso de banheiro, etc.) e, assim, descreveu-se que 48% possuem dependência para algumas atividades, enquanto 30% afirmam que a pessoa com TEA, cuja responsabilidade lhe recai, é totalmente independente.

No que se refere ao comprometimento da linguagem funcional e deficiência intelectual, os números indicam que 52% possuem comprometimento da linguagem funcional e 48% possuem deficiência intelectual. No mais, apenas 15% possuem altas habilidades.

O comprometimento da linguagem funcional no TEA não se refere necessariamente à ausência de fala, mas a ausência de meios adequados de comunicação. O comprometimento da linguagem funcional está relacionado a não utilização de meios acessíveis para comunicação (PECS, aplicativos com proposta de comunicação, etc), ou seja, existência de barreiras na acessibilidade.

As informações coletadas também revelam as comorbidades das pessoas com TEA. Destacam-se a desregulação de comportamento, o TDAH, o transtorno do sono e a agressividade, veja-se:

Gráfico 7: TEA e Comorbidades



Fonte: dados coletados pela autora para esta pesquisa.

Quando questionados sobre a necessidade de adaptação curricular, e sobre a existência de um PEI, a grande maioria dos ouvidos indica haver necessidade de adaptação, em que pese não haver divergência quanto à existência ou não de PEI.

A adaptação curricular é um direito da PCD previsto na LBI àqueles que não se enquadrem no desenho universal.

Dutra (apud CAMARGO et al., 2020) aduzem que, face às peculiaridades do TEA, bem como sua singularidade, o processo de aprendizagem deste público-alvo requer adaptações aos métodos tradicionais de ensino, que geram desafios diários aos professores para a superação destas barreiras, a fim de garantir o direito de permanência deste nas classes regulares.

Mas o que realmente deve ser adaptado: o conteúdo ou a forma e os recursos? A doutrina se curva ao entendimento que para uma proposta realmente inclusiva, o que deve ser adaptado é a forma e os recursos utilizados que devem se adequar à realidade de cada indivíduo. Isto porque o que se espera é que o mesmo conteúdo e atividade dos alunos típicos seja ensinado aos intitulados “atípicos” (MANTOAN, 2015; CAMARGO et al., 2020).

No caso de alunos com TEA, os desafios são maiores, considerando os níveis de suporte, notadamente, alunos níveis 02 e 03. Também, fatores como deficiência intelectual, comprometimento da linguagem funcional, crises sensoriais, em razão de dificuldades de processar muitos estímulos, muitas vezes ocasionadas por cores, texturas, luminosidade são fatores que não podem ser desprezados, visto que os cursos de nível superior não possuem formação específica para atender esse público-alvo.

Atualmente, vem sendo noticiado a existência de espaço e ambientes adaptados, a exemplo de salas sensoriais em aeroportos, ou de campos de futebol para receber autistas.

Outro ponto que merece destaque, é a visão dos responsáveis sobre o funcionamento da inclusão na escola. Nesse cenário, a fala dos responsáveis indica dificuldades na inclusão ou mesmo inexistência (*estudantes com nível de suporte variados que interagem entre si, mas sem possibilidade de inclusão; o aluno não é incluído; está em andamento, contudo aquém do que seria o adequado; poucos profissionais estão preparados*).

A perspectiva de inclusão da pessoa com TEA na visão dos responsáveis demonstra que, ainda que existam no ordenamento jurídico brasileiro normas que formalmente garantam a inclusão da PCD no âmbito escolar, a realidade do dia a dia é bem diversa:

(...) a escola necessita estar aberta para compreender o outro, seja pelos saberes, seja pelas experiências, independente das diferenças, ela deve estar livre e ser totalmente compreendida para que seja incluída. Precisamos de práticas que estudem o sujeito individual e coletivamente, práticas humanas e plurais. (RAMOS, 2017).

Faz-se necessário reconhecer a singularidade do TEA, na tentativa de assegurar a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades na escola. Para isso, o espaço escolar deve se mostrar favorável, mostrando-se disponível às adaptações necessárias a quem não se enquadrar no desenho universal. Os profissionais que atuam na escola também devem ser capacitados para reconhecer indivíduos com TEA, ainda que sem diagnóstico, bem como serem orientados a como devem atuar, direcionar para desenvolvimento o máximo possível de suas capacidades. Práticas baseadas em evidências devem ser incorporadas.

A doutrina já indicou que a escola é o ambiente favorável ao desenvolvimento de máximo de capacidades, mas para tanto deve se adequar, respeitando o indivíduo com TEA em todas as suas peculiaridades e eventuais limitações.

Os responsáveis relataram, também, que 69% faz acompanhamento multidisciplinar, contudo, apenas em 42% dos casos atuam de forma integrada com os profissionais da escola.

O Parecer Orientador CNE nº. 50, de 2021, é um documento que, desde que aprovado pelo Ministro Camilo Santana, representará um norte para pessoas com TEA, visto que apresenta os normativos referentes à inclusão do aluno com TEA, e ainda inovações e diretrizes educacionais para melhor atendimento deste público-alvo. O parecer também propõe uma maior participação da família junto com os profissionais na formulação do PEI e do PAEE. A participação da família, juntamente com o Estado, a comunidade escolar e a sociedade para a busca de uma educação de qualidade para a PCD representam os pilares no processo de inclusão. Confirma-se o disposto no art. 27, parágrafo único, da LBI:

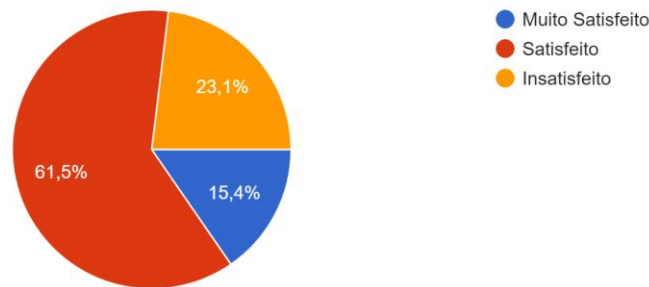
Art. 27. (...).

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Mesmo com as dificuldades reportadas, mais da metade dos responsáveis afirmam que se encontram satisfeitos com a modelagem proposta, lembrando que quase a metade dos ouvidos indicou que seu tutelado se encontra inserido em classes especiais, cuja proposta é transversal:

Gráfico 8: Grau de Satisfação

Grau de Satisfação ?
26 respostas



Fonte: dados coletados pela autora para esta pesquisa.

Ademais, não há como negar que este público, durante muitos anos, manteve-se privado de convívio com seus pares, excluído das escolas regulares, sob o argumento de uma inaptidão. As classes especiais são classes exclusivas localizadas dentro das escolas regulares, ou seja, ao tempo que o aluno está sendo trabalhado academicamente de forma individualizada, pode usufruir do convívio social dos alunos com desenvolvimento típico.

Sabe-se que até o século passado o conceito de deficiência estava ligado a algo “anormal”, uma doença e, por isso, o “doente” deveria se adequar ao modelo *standard*, por meio de tratamentos que buscassem a “cura” (LEITE; FERRAZ, 2019). Com a evolução normativa, o conceito de deficiência, atualmente, assume um conceito social, onde as barreiras existentes no ambiente condicionam e impactam o desenvolvimento e inclusão da PCD:

Deste modo, não são as limitações sensoriais que produzem as desvantagens sociais e econômicas, mas as barreiras existentes no meio e que impedem ou dificultam a inclusão da pessoa com deficiência, por representarem entraves à fruição de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas. A deficiência, portanto, tem caráter relacional, por ser externa à pessoa com limitações.

Ao deixar de ser confundida com atributos pessoais, abandona-se a “naturalização” da deficiência, que passa ser reconhecida como opressão social, na medida em que se compreende que a inacessibilidade aos direitos fundamentais, na verdade, resulta dos obstáculos físicos, atitudinais, linguísticos culturais, econômicos etc., erigidos pela própria sociedade (REICHER, 2018 apud LEITE; FERRAZ, 2019).

Assim, mesmo que a escola ainda se mostre aquém do que deveria, seja pela falta de insumos, seja pela falta de capacitação adequada dos profissionais que atuam, seja pelas barreiras que dificultam o processo de inclusão, ainda é o lugar mais adequado para o desenvolvimento do máximo possível das capacidades do indivíduo com TEA.

Importante ressaltar que uma opção que vem ganhando fôlego, também, principalmente pelas famílias, é a criação de clínica-escola para a pessoa com TEA, para atendimento educacional e terapêutico, ambiente nos quais atuariam psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, educadores físicos e psicopedagogos (SENADO, 2018). Ao que parece, estes espaços se propõem ao atendimento do público-alvo de forma holística.

Buscou-se descrever a opinião de cada entrevistado sobre a proposta de inclusão, os quais, em sua maioria, entendem que não funciona na prática. Assim, foram reportadas situações como: *a classe especial seria o ambiente mais adequado para pessoas com TEA; a inclusão é importante, mas deve ser olhada de forma individual; a inclusão não funciona ou é precária/falha; incapacidade das escolas na inclusão de pessoas com TEA de suporte 2 e 3 teriam; necessidade de uma maior integração de profissionais de saúde, da escola com os familiares; e falta de insumos e capacitação.*

Tais argumentos parecem, ao que tudo indica, reforçar nossa hipótese de que cada caso é único e, por isso, garantir ao indivíduo com TEA e seus responsáveis o direito subjetivo de escolha à modelagem de ensino que melhor se adeque às suas peculiaridades é uma forma de garantir a igualdade de condições de acesso, fruição e permanência no ensino de qualidade com as demais pessoas, e assim, preservar sua dignidade, visto que o paradigma que se busca é a igualdade de oportunidades. E esta igualdade de oportunidades perpassa não só nas peculiaridades do TEA, mas também, no ambiente como um todo (profissionais, espaço físico, currículo, forma de estimulação e desenvolvimento de capacidades), que melhor se adeque às suas necessidades, e no investimento em capacitação dos profissionais que atuam no seio escolar e em recursos pedagógicos para o pleno desenvolvimento do público-alvo.

A mera inserção do aluno com TEA em classes regulares, sem a implementação de medidas que o façam usufruir do direito

constitucionalmente garantido, só ocasiona maior desigualdade social e frustração do indivíduo e de sua família, além de atentar contra sua dignidade.

103

Um ponto que se propõe a reflexão é: será mesmo que uma pessoa com TEA sem pré-requisitos acadêmicos está tendo respeitada sua dignidade ao estar inserida em uma classe, onde, por exemplo, o professor está ministrando aula sobre Grécia antiga e o TEA, sob a perspectiva da inclusão, estaria pintando uma pirâmide?

Oportuna a transcrição do escólio de Leite e Ferraz (2019):

A proteção diferenciada da pessoa com deficiência está ancorada no acesso à cidadania e na promoção da dignidade, que são princípios fundamentais, conforme dispõe o art. 1º, II e III, da Constituição Federal. Como também encontra amparo na previsão do art. 3º da Magna Carta (...)

Observe que tais medidas não objetivam assegurar às pessoas com deficiência o acesso a mais direitos do que o restante da população. Consistem na verdade, em ações especiais e necessárias para assegurar o acesso a exatamente os mesmos direitos que já usufruem as demais pessoas. As medidas diferenciadas e não a fruição de direitos. O objetivo, como já exposto, é propiciar uma situação real de igualdade, mediante o implemento dessas ações (...).

O que se defende, portanto, é uma discriminação positiva, uma medida compensatória face à posição de desvantagem que o indivíduo com TEA, notadamente, os que possuem nível de suporte 2 e 3. Esta discriminação positiva se justificaria, dentro de critérios de razoabilidade, para promover a igualdade de oportunidades para o usufruto pela pessoa com TEA do direito à educação, o que é expressamente previsto no ordenamento jurídico brasileiro que preconiza a igualdade como equidade.

4.3.3 JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PESSOA COM TEA

A par das informações coletadas, por intermédio dos dados fornecidos pelo INEP e Censo DF, somadas aos relatos dos profissionais que atuam na educação especial no GDF e dos responsáveis por pessoas com TEA, buscou-se pesquisar como os Tribunais Estaduais estavam decidindo as ações propostas perante suas jurisdições.

Inicialmente, procurou-se os casos relacionados ao descumprimento da política pública em si. Ora, é sabido que, a despeito de a política pública voltada à educação especial ter evoluído, principalmente no campo normativo, os relatos dos responsáveis aliados às decisões judiciais indicam que instrumentos essenciais à proposta (AEE, PEI, profissional de apoio, etc.) ainda se mostram insuficientes ou inexistentes para atender à demanda.

Dito isso, realizar-se-á uma transcrição de excertos de julgados, cujo pedido se relacionava à tutela jurisdicional de pessoas com TEA que promovem demandas junto à Justiça Estadual, objetivando o cumprimento da política educacional.

De início, verificou-se a promoção de uma ação de obrigação de fazer com pedido de tutela de urgência promovida por um menor representada pela mãe, cujo pedido era determinar que o GDF disponibilizasse ao autor monitor para atendimento individualizado, durante seu período escolar. No voto, o relator destacou que a disponibilização de monitor exclusivo deve ser reservado àquelas situações mais graves em que o aluno apresenta dificuldades motoras, de higienização ou para alimentar -se adequadamente:

(...)

Com efeito, a monitoria exclusiva deve ser resguardada apenas aos alunos que apresentem dificuldades quanto à locomoção, à promoção da higiene pessoal ou à própria alimentação, situação não configurada na hipótese em comento, dado que, consoante atestado pela neuropsicóloga, Rosana Maria Tristão - CRP 01/3557, “o autor além de apresentar a condição de Transtorno do Espectro Autista (CID 10 – F84.0), Nível 2 (moderado), também apresenta comorbidade com a condição de

Deficiência Intelectual Leve (CID10-F70.1)”, não tendo sido relatado, todavia, dificuldade severa na realização das atividades supramencionadas.

Destarte, não se pode olvidar que as dificuldades encontradas atualmente pelo apelado são, em sua maioria, de cunho cognitivo e psicológico, decorrentes do Transtorno do Espectro Autista, em nível moderado, tendo a expert, inclusive, sugerido “acompanhamento pela área de Neurologia para comorbidade com outros transtornos mentais” o que, por si só, repise-se, não exige monitoria educacional exclusiva (...) (TJ-DF 0705127520198070018 DF 0705127-85.2019.8.07.0018, Relator: SIMONE LUCINDO, Data de Julgamento: 02/06/2021, 1ª Turma Cível, Data de Publicação: Publicado no PJe : 14/06/2021. Pág.: Sem Página Cadastrada)

105

Ou seja, nesta ação, discutiu-se o direito de um aluno com TEA nível de suporte 2, ou seja, dependente para algumas atividades, sendo julgado procedente em 1ª instância e reformada a sentença em 2º grau, em razão do Tribunal haver entendido que, face aos poucos recursos, a assistência de monitor exclusivo deveria ser reservada a situações mais graves. Sem adentrar no mérito da decisão, o direito a acompanhante especializado está previsto no parágrafo único do art. 3º da Lei nº. 12.764, de 2012, que estabelece expressamente que “em casos de comprovada necessidade a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Também, a LBI, em seu art. 28, V e XVII estabelece que incumbe ao poder público adotar medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico da PCD, visando favorecer o acesso, permanência, participação e aprendizagem, bem como oferecer profissionais de apoio escolar.

O monitor exclusivo, nesses casos, funciona como um elo de ligação, mediação, entre o aluno com TEA e o professor regente de sala. Sua atuação vai desde a assistência à execução das atividades acadêmicas do aluno e, na prática, é comum o apoio às atividades de alimentação, uso de banheiro, etc.

Impõe registrar, ainda, que a LBI estendeu às instituições privadas a obrigatoriedade de cumprimento dos dispositivos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do art. 28, dentre as quais se destaca a oferta de profissionais de apoio escolar e medidas individualizadas para melhor aproveitamento e desenvolvimento das capacidades da PCD.

Nos Estados Unidos, por exemplo, tem-se a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiência (IDEA, sigla em inglês) que estabelece que os distritos escolares são obrigados a fornecer educação apropriada. Em 2017, a Suprema Corte dos Estados Unidos, em julgamento unânime (8x0), determinou que um distrito escolar no Colorado não forneceu uma “educação pública gratuita apropriada”. O caso chegou na Corte, a partir de interpretação dos tribunais de apelação que entendiam que o “distrito é apenas requerido a fornecer benefícios educacionais que sejam mais do que mínimos ou triviais”. Contudo, a Corte firmou o entendimento de que a educação deve trazer benefícios substanciais ao PCD e não se conformar com a ideia de progresso

mínimo e assim, condenou o Estado do Colorado a ressarcir os custos que a família estava tendo, em razão da criança ter tido um desempenho melhor em uma escola particular, pela falha na prestação de serviço da educação apropriada (GAZETA DO POVO, 2017).

Diferentemente do Brasil que enxerga a educação especial como gasto, nos Estados Unidos é tido como investimento, na medida em que a PCD que não desenvolve suas capacidades gerará custos de assistência social ao Estado e à sociedade a longo prazo. Assim, a política pública desenvolvida lá é bem diversa: as crianças são avaliadas individualmente e é montado um plano de ação com objetivos e metas a serem cumpridos e, a partir de então, é direcionado qual o local mais apropriado para o desenvolvimento destes, escola especial ou regular, uma vez que entendem não ser proveitoso uma criança sem pré-requisitos estar inserida em classes regulares (LUNA EDUCAÇÃO, 2022).

Nos julgados seguintes, os Tribunais novamente dialogam sobre a necessidade de acompanhamento por monitor especializado, considerando as necessidades educacionais, bem como o nível de suporte do indivíduo, situações estas atestadas em laudos médicos e terapêuticos. Portanto, reconhecem desigualdades em pessoas que possuem o mesmo transtorno, inferindo a necessidade de tratamento diverso, diante das peculiaridades apresentadas em cada caso concreto:

No caso dos autos, diante da comprovada necessidade da parte autora em ter um acompanhamento individualizado por monitor em turma reduzida, não merece reparos a sentença que determinou a inclusão do menor no rol de alunos que farão jus à Turma de Integração Inversa do Ensino Regular, com benefício da redução de turma na modalidade TGD, visando facilitar seu processo de aprendizado. (...) (TJ-DF 07087098420188070000 DF 0708709-84.2018.8.07.0000, Relator: ARNOLDO CAMANHO, Data de Julgamento: 08/08/2018, 4ª Turma Cível, Data de Publicação: Publicado no DJE : 15/08/2018. Pág.: Sem Página Cadastrada.)

No caso concreto, em que pese os argumentos trazidos pelo impetrado, está evidenciado o direito da impetrante à educação, bem como ao atendimento educacional especializado, uma vez que é portadora da Síndrome de Autismo. Analisando a documentação juntada aos autos, conclui-se que existe o direito líquido e certo da impetrante, devendo ser mantida a sentença que concedeu a segurança, no sentido de determinar que a Escola Especial Cristo Redentor promova a inscrição da matrícula da aluna, mantendo-a em suas atividades regulares e pertinentes às

suas necessidades.(...) (TJ-RS - REEX: 70056361223 RS, Relator: Leonel Pires Ohlweiler, Data de Julgamento: 23/10/2014, Terceira Câmara Cível, Data de Publicação: 24/11/2014)

O caso concreto trata-se de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em grau severo e necessita de acompanhamento individualizado de acordo com as conclusões exaradas pela própria professora até então responsável pelas atividades de ensino destinadas ao discente, além dos laudos elaborados por profissionais nas áreas de neurologia, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e psiquiatria. (...) (TJ-DF 07024825320208070018 DF 0702482-53.2020.8.07.0018, Relator: ALVARO CIARLINI, Data de Julgamento: 11/11/2020, 3ª Turma Cível, Data de Publicação: Publicado no PJe : 08/01/2021. Pág.: Sem Página Cadastrada.)

Verificando-se tratar de trigêmeos que estudam na mesma escola estadual, necessário se faz a reorganização da disponibilização dos professores de apoio nos turnos de serviço, a fim de que seja promovido o real direito a educação, notadamente, quando comprovado por relatórios médicos e de outros profissionais de saúde que em duas das crianças, o transtorno é severo, exigindo disponibilização exclusiva. (...) (TJ-MG - AC: 01245081620188130433 Montes Claros, Relator: Des.(a) Teresa Cristina da Cunha Peixoto, Data de Julgamento: 05/09/2019, 8ª CÂMARA CÍVEL, Data de Publicação: 16/09/2019)

A probabilidade do direito e o perigo de dano, a justificar a antecipação dos efeitos da tutela de urgência, restam demonstrados diante da narrativa da exordial e provas carreadas, evidenciando ser o menor diagnosticado com transtorno do Espectro Autista- TEA e necessita de profissional especializado para acompanhá-lo durante as aulas. (...) (Tribunal de Justiça do Pará TJ-PA - AGRAVO DE INSTRUMENTO: AI 0802641-97.2019.8.14.0000)

O Poder Judiciário deve oportunizar aos alunos o direito de aprender, de se incluir no sistema educacional Estatal para que eles tenham uma oportunidade de inserção na sociedade, pois a educação é necessária para a liberdade social, financeira e acadêmica. Assim, requerem os recorrentes o direito de aprender e não apenas o direito de acesso à educação, já disponibilizada, sem que isto importe em inobservância do princípio da separação dos Poderes. (...) (TJ-DF 07030950520228070018 1619960, Relator: JOÃO LUÍS FISCHER DIAS, Data de Julgamento: 21/09/2022, 5ª Turma Cível, Data de Publicação: 05/10/2022)

Da leitura dos julgados, extrai-se que, a despeito de nas ementas constar que a demanda é por AEE, na verdade, trata-se de tutela para

obrigar o Estado a fornecer acompanhante especializado (monitor), cuja proposta, como já reportado em linhas anteriores, é diversa.

108

O Superior Tribunal de Justiça, também, vem se curvando ao entendimento de que é necessário a comprovação por laudos médicos e terapêuticos quanto à necessidade de fornecimento de acompanhante especializado - AREsp 1328954 DF, REsp 1835052 PR, Pedido de Uniformização de Interpretação de Lei: PUIL 1847 CE, Rcl 41684 CE).

À toda evidência, não poderia ser diferente, uma vez que se trata de um transtorno singular. Portanto, a jurisprudência brasileira tem tratado a matéria conforme as peculiaridades e comprovações de necessidade de cada indivíduo.

Demais disso, localizou-se, também, pleito referente às adaptações necessárias no âmbito escolar para promoção do máximo das capacidades do educando:

[A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino é prevista na LDB \(Lei 9.394/96, 58, §§ 1º e 2º\), sendo necessário que se proporcione educação adaptada às suas condições, como, no caso, o de turma reduzida.](#) (TJ-DF 07025783920188070018 DF 0702578-39.2018.8.07.0018, Relator: FERNANDO HABIBE, Data de Julgamento: 01/07/2020, 4ª Turma Cível, Data de Publicação: Publicado no PJe : 16/07/2020. Pág.: Sem Página Cadastrada.)

Também, identificou-se decisões que enfrentam situações em que o Estado é obrigado a fornecer escola que possua condições para atender as necessidades do aluno com TEA:

[OBRIGAÇÃO DE FAZER. ANTECIPAÇÃO DE TUTELA A FIM DE COMPELIR O AGRAVANTE A MATRICULAR O MENOR EM ESCOLA QUE POSSUA CONDIÇÕES PARA ATENDER PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS. \(...\) DIREITO BÁSICO ESTABELECIDO NA CONSTITUIÇÃO. PENA DE VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.](#) (TJ-RJ - AI: 00126684220168190000 RIO DE JANEIRO MIRACEMA 1 VARA, Relator: VALÉRIA DACHEUX NASCIMENTO, Data de Julgamento: 14/03/2017, DÉCIMA NONA CÂMARA CÍVEL, Data de Publicação: 16/03/2017)

Ao longo da pesquisa, restou demonstrado que uma escola que atenda às necessidades da pessoa com TEA perpassa por um ambiente

acolhedor e previsível; com rotinas visuais claras e previsíveis, para a garantia de segurança e conforto, com um suporte individualizado e professores e profissionais capacitados em educação especial e que entenderam as peculiaridades daquele aluno; comunicação acessível, uma vez que grande parte do aluno com TEA possui comprometimento da comunicação funcional; desenvolvimento de estratégias de interação social, respeitando as preferências e limitações; espaços sensoriais adequados; flexibilidade e apoio emocional, para o remanejamento de crises de ansiedade e sensoriais; e participação da família na tríade do desenvolvimento da educação inclusiva juntamente com o Estado e a Sociedade.

A preocupação dos Tribunais Estaduais é estabelecer uma obrigação ao Estado para que este cumpra com uma política pública de educação de qualidade à pessoa com TEA, para que a escola seja o ambiente adequado a promover a aprendizagem, o crescimento e o desenvolvimento de seu potencial, respeitando para tanto o indivíduo como um todo:

Direito da criança ao pleno desenvolvimento, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Inteligência dos arts. 205, 206, I e 208, da CRFB/88. (...) Custeio do Colégio Redentor, no Município de Itaperuna, que foi deferido por meio de processo administrativo em 2017, de modo que o adolescente se encontra plenamente adaptado ao ambiente de ensino, sendo atestado por laudo médico o risco de retrocesso em caso de alteração das estratégias educacionais. 6. O autor possui outros dois irmãos gêmeos com igual transtorno psíquico que já são atendidos pela mesma instituição de ensino, de modo que a separação dos irmãos poderia representar dificuldades intransponíveis quanto aos cuidados com os trigêmeos. (TJ-RJ - APL: 00007105320188190044, Relator: Des(a). MARCO AURÉLIO BEZERRA DE MELO, Data de Julgamento: 08/09/2021, DÉCIMA SEXTA CÂMARA CÍVEL)

A judicialização de políticas públicas refere-se ao fenômeno em que questões relacionadas a políticas governamentais são levadas aos tribunais para resolução. Isso ocorre quando indivíduos ou grupos contestam a implementação ou a falta de implementação de determinadas políticas, buscando uma decisão judicial que pacifique a questão.

Como visto, trata-se de uma questão nacional, onde vários indivíduos com TEA propuseram ações perante os tribunais nacionais,

discutindo a necessidade de matrícula em instituição especializada, para melhor desenvolvimento de suas capacidades.

110

O reconhecimento pelo judiciário da necessidade da inserção da pessoa com TEA em uma instituição que esteja apta para melhor desenvolvimento de suas capacidades está em consonância com os princípios constitucionais da igualdade, da liberdade e da dignidade humana, na medida em que se busca uma educação de qualidade e não somente a mera inserção no ambiente escolar, o qual deve compreender as características específicas dos transtornos e as maneiras pelas quais estas podem afetar o processo de aprendizagem.

Quadro de saúde, necessidades e condições particulares de cada indivíduo que devem ser observados, em cada caso concreto. Impetrante que é portador de autismo (CID F84). Pleito de fornecimento de educação especial (serviço especializado para o autista e equipe multidisciplinar) e transporte ao estabelecimento. (TJ-SP - APL: 10090017020208260590 SP 1009001-70.2020.8.26.0590, Relator: Flora Maria Nesi Tossi Silva, Data de Julgamento: 16/05/2022, 13ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 16/05/2022)

Criança portadora de necessidades especiais. Disponibilização de vaga em escola especializada e transporte especial. Direito subjetivo público indisponível da criança, assegurado pela Constituição Federal, cujas normas são complementadas pelo ECA e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (TJ-SP - Remessa Necessária Cível: 10002187820188260002 SP 1000218-78.2018.8.26.0002, Relator: Daniela Cilento Morsello, Data de Julgamento: 19/07/2021, Câmara Especial, Data de Publicação: 19/07/2021)

A educação é direito fundamental constitucionalmente garantido, tratando-se de direito subjetivo da criança, mesmo menor de seis anos, bem como de dever do Estado a criação de condições que garantam e promovam o acesso à educação pública e gratuita, do qual o Estado não pode esquivar-se com fundamento em conjecturas orçamentárias. 2. Na hipótese em tela, tem-se pela documentação acostada aos autos se mostra necessária a ponderação sobre a permanência do aluno no 5º ano na Escola Estadual Pestalozzi, atendo ao princípio do melhor interesse do menor observa-se que acertada será a permanência desse na mencionada escola, durante o ano letivo de 2017. (TJ-MG - AC: 10024161126800001 MG, Relator: Geraldo Augusto, Data de Julgamento: 04/12/2018, Data de Publicação: 12/12/2018)

No caso concreto, restou comprovado que o infante possui o diagnóstico de autismo (CID F 84.0) e retardo mental com comprometimento significativo do comportamento (CID F 79.1), bem como que a escola de educação especial contribuiu efetivamente para a... evolução do seu quadro. (Apelação Cível N° 70076543727, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Alexandre Kreutz, Julgado em 30/05/2018).

(TJ-RS - AC: 70076543727 RS, Relator: Alexandre Kreutz, Data de Julgamento: 30/05/2018, Sétima Câmara Cível, Data de Publicação: Diário da Justiça do dia 11/06/2018)

Também, na perspectiva de melhor atendimento aos interesses do educando, observou-se decisões judiciais que reconheceram o direito do aluno com TEA a permanecer em série diversa da idade cronológica:

Resta evidente a imposição da permanência do menor na Educação Infantil, não obstante possuir a idade de 06 (seis) anos de idade, bem como o dever do ente municipal em assegurar tal direito, uma vez que tal providência mostra-se manifestamente mais eficaz para o desenvolvimento e educação inclusiva do aluno. (TJ-MG - AC: 10024152002515001 Belo Horizonte, Relator: Lílian Maciel, Data de Julgamento: 08/06/2017, Câmaras Cíveis / 5ª CÂMARA CÍVEL, Data de Publicação: 20/06/2017)

Noutro giro, conforme será demonstrado a seguir, ao que nos parece, por se tratar de um espectro, com diversas peculiaridades, a metodologia preferencial proposta, por vezes, não atende às expectativas da pessoa com TEA e de seus responsáveis que são voltadas à escolarização/desenvolvimento de capacidades. Assim, imbuídos da certeza que a proposta preferencial (classes regulares) não é ou não está mais atendendo às necessidades educacionais da pessoa com TEA, os responsáveis vêm buscando o reconhecimento do direito subjetivo à educação, notadamente, à escolha da modelagem, confira-se:

É dever do Estado assegurar o acesso da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, inclusive com a disponibilização de acompanhante especializado (art. 2º, Lei Distrital 5.310/2014). 4. Demonstrada a necessidade de matrícula ou permanência em Classe Especial/TGD por agentes da própria estrutura educacional, não se admite a recusa ao

argumento de que o Estado não dispõe de estrutura adequada e suficiente. (TJ-DF 07005792720228070013 1639627, Relator: LUÍS GUSTAVO B. DE OLIVEIRA, Data de Julgamento: 10/11/2022, 3ª Turma Cível, Data de Publicação: 28/11/2022)

ACÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER – Portador de autismo – Pretensão de concessão de vaga em instituição de ensino especializada – Artigo 205 da CF - Norma constitucional que assegura a todos, sem qualquer distinção, o acesso à educação – Dever do Estado de garanti-la, dentre outros modos, assegurando o acesso ao ensino em instituição própria para aqueles com necessidades especiais - Recurso não provido.

(TJ-SP - APL: 10313016320158260602 SP 1031301-63.2015.8.26.0602, Relator: Magalhães Coelho, Data de Julgamento: 06/03/2017, 7ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 09/03/2017)

Os julgados demonstram que para determinados níveis de suporte de TEA, a classe especial ou unidade de ensino especializada é fundamental para a garantia que recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo de aprendizagem, desenvolvimento e participação na escola e na sociedade.

Comprovação. Relatório médico. Escolha da unidade de ensino especial. Possibilidade no caso. Excepcionalidade verificada. Inércia do poder público na indicação da unidade público ou conveniada apta ao atendimento das necessidades pedagógicas da criança. (TJ-SP - APL: 10213807820158260053 SP 1021380-78.2015.8.26.0053, Relator: Sulaiman Miguel, Data de Julgamento: 03/07/2013, Câmara Especial, Data de Publicação: 22/04/2020)

Isso porque para determinadas pessoas com TEA, a permanência em espaços especializados representa a consideração de suas necessidades específicas para a promoção de seu desenvolvimento acadêmico e inserção social.

É dever do Estado assegurar o acesso da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, inclusive com a disponibilização de acompanhante especializado (art. 2º, Lei Distrital 5.310/2014). 4. Demonstrada a necessidade de matrícula ou permanência em Classe Especial/TGD por agentes da própria estrutura educacional, não se admite a recusa ao argumento de que o Estado não dispõe de estrutura

adequada e suficiente (TJ-DF 07005792720228070013 1639627, Relator: LUÍS GUSTAVO B. DE OLIVEIRA, Data de Julgamento: 10/11/2022, 3ª Turma Cível, Data de Publicação: 28/11/2022)

Deficiência do infante e necessidade de atendimento pedagógico especializado em instituição de ensino que lhe proporcione acompanhamento com equipe multidisciplinar demonstrada através de relatórios circunstanciados da APAE - Manutenção de tutela antecipada de urgência concedida (TJ-SP - AC: 10007812620208260512 SP 1000781-26.2020.8.26.0512, Relator: Ana Luiza Villa Nova, Data de Julgamento: 21/11/2022, Câmara Especial, Data de Publicação: 21/11/2022)

Pleito de disponibilização de vaga em instituição específica (APAE) para atendimento pedagógico de criança diagnosticada com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual - Direito à educação - Infante matriculada na rede estadual de ensino - Insurgência do Município contra r. sentença que julgou parcialmente procedente o pedido inicial para condenar o ente público a disponibilizar o acesso da autora à educação especial adequada à sua patologia, na rede pública ou, na impossibilidade, na rede privada, às suas expensas - (TJ-SP - AC: 10004556120228260588 São Sebastião da Gramma, Relator: Guilherme Gonçalves Strenger (Vice Presidente), Data de Julgamento: 26/05/2023, Câmara Especial, Data de Publicação: 26/05/2023)

Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pretensão de custeio de instituição de ensino especializada (educação especial). Direito fundamental à educação, com atendimento especializado a criança e adolescente com deficiência. (...) Demonstração nos autos acerca da necessidade de escola especializada para o melhor desenvolvimento e rendimento escolar do infante. (TJ-SP - AI: 30026137320228260000 SP 3002613-73.2022.8.26.0000, Relator: Beretta da Silveira (Pres. da Seção de Direito Privado), Data de Julgamento: 15/07/2022, Câmara Especial, Data de Publicação: 15/07/2022)

Pretensão consistente na transferência para unidade de educação especial e, subsidiariamente, disponibilização de professor auxiliar e cuidador, em caráter de exclusividade, terapia comportamental, transporte escolar, material e uniforme. Realização de perícia pelo IMESC. Conclusão no sentido de que é necessário o apoio de professor auxiliar e cuidador, como também terapia comportamental. Medidas que asseguram o acesso ao atendimento educacional especializado que é consagrado constitucionalmente e no plano infraconstitucional. (TJ-SP - APL: 10006409520208260224 SP 1000640-95.2020.8.26.0224,

Relator: Ana Luiza Villa Nova, Data de Julgamento: 04/11/2021,
Câmara Especial, Data de Publicação: 04/11/2021)

114

O direito à educação é um direito público subjetivo, o que por si já garante ao indivíduo promover demandas judiciais, amparados nas normas do ordenamento jurídico brasileiro, na busca de uma tutela que possa lhe “assegurar interesses e necessidades identificadas como vitais e, por isso fundamentais” (RANIERI apud REMÉDIO; ALONCO, 2020). O judiciário, nestes casos, atua para assegurar o direito subjetivo e a concretização do direito educacional (REMÉDIO; ALONCO, 2020).

Pimentel e Fernandes (2014) asseguram que fatores que dificultam a pessoa com TEA de beneficiar-se da inclusão escolar em escolas regulares estariam ligadas às questões inerentes ao próprio indivíduo, a falta de formação adequada dos profissionais que ali atuam e à estrutura escolar.

Os julgados ora trazidos à colação demonstram que pessoas com TEA e seus responsáveis promovem tais demandas, por entenderem que o discurso político da inclusão em escola regular não lhes atende e, por conta disso, há uma violação do princípio da igualdade e dignidade humana, visto que o Estado estaria se eximindo de promover uma educação de qualidade a este público-alvo.

A educação de qualidade para as pessoas com TEA deve ser ofertada, na medida de suas singularidades e, se para este desenvolvimento de máximo de capacidades, o meio adequado for em uma classe ou instituição especializada deve o Estado garantir todos os meios necessários para o acesso, fruição e permanência deste indivíduo em um ambiente que possa desenvolvê-lo, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso à educação como forma de assegurar sua dignidade humana.

Para uma política pública educacional inclusiva e acessível efetiva para as pessoas que não possuam pré-requisitos ou que não tenham conseguido usufruir do modelo preferencialmente proposto, deveriam ser analisadas propostas como: i) estabelecimento de escolas especializadas que oferecessem um ambiente adaptado às necessidades específicas das pessoas com TEA, além de profissionais capacitados em educação inclusiva; ii) programas de educação individualizada, com implementação de programas para cada aluno público-alvo, considerando suas necessidades, habilidades e potenciais, a fim de garantir que recebam o apoio necessário para alcançar seu

desenvolvimento acadêmico e pessoal; iii) formalização de parcerias com instituições e organizações da sociedade civil que atuam com o TEA, com a guisa de compartilhamento de conhecimentos, recursos e boas práticas, visando fortalecer o sistema educacional inclusivo e capacitando o indivíduo com TEA para a fruição e permanência no sistema; e iv) formação contínua de professores e profissionais que atuam na educação, preparando-os para o desenvolvimento de atividades com alunos com TEA.

Tais medidas visam garantir que a pessoa com TEA tenha acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, que respeite suas diferenças, promovendo seu pleno desenvolvimento como cidadão. Portanto, a proposição que se recomenda é que a educação de qualidade à pessoa com TEA deve ser ofertada, na medida de suas singularidades e, se para este desenvolvimento de máximo de capacidades, o meio adequado for em uma classe ou instituição especializada deve o Estado garantir todos os meios necessários para o acesso, fruição e permanência deste indivíduo em um ambiente que possa desenvolvê-lo, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso à educação como forma de assegurar sua dignidade humana.

5



5

117

CONCLUSÃO

O ensino especial está inserido no nível infantil, fundamental, médio e superior. Em razão disso, encontra-se sob a tutela dos diversos entes federados, os quais, face à competência comum, apresentam propostas diversas. Embora se reconheça toda a evolução da política pública no Brasil voltada a uma educação inclusiva, muito ainda precisa ser feito.

É imperioso que se formule uma política pública mais efetiva para a pessoa com TEA que não se adapta ou não consegue usufruir da modalidade de ensino ofertada, preferencialmente, na rede de ensino regular. O tema é controverso. Contudo, não se pode negar que um número expressivo de autistas, seja por questões acadêmicas (inexistência de pré-requisitos), comportamentais (desregulação), emocionais, seja por questões sensoriais, não consegue usufruir do espaço da escola regular. A escola, em muitos casos, insere o aluno no contexto, mas pretende que ele se adeque ao desenho universal, sem atentar para a necessidade de adaptações e as próprias singularidades daquele ser humano que se vê compulsoriamente inserido em um local que não lhe permite desenvolver as suas capacidades.

Aliás, parte das inadequações e insatisfações de pessoas com TEA e seus responsáveis estão relacionadas diretamente à falta de capacitação dos profissionais da rede regular de ensino, mesmo para entender a complexidade do transtorno, falta de acessibilidade e inexistência de currículo individualizado. A falta de insumos (recursos pedagógicos) que auxiliem no desenvolvimento de suas capacidades também é uma infeliz realidade.

É essencial que os profissionais da rede regular de ensino entendam que a escola não se reveste apenas em um lugar de socialização. Incluir não é apenas aceitar, é assegurar uma educação de qualidade, é promover a igualdade de oportunidades para fruição do direito à educação, independente de suas singularidades, mas respeitando as limitações de cada um. É primordial que a instituição cumpra seu papel e promova a igualdade de oportunidades quanto ao acesso, fruição e permanência da pessoa com TEA na escola. Este aliás

é um direito expressamente previsto na LBI, art. 28, I, que assegura o direito aos diversos níveis de ensino especial e ao longo da vida. A norma demonstra a ciência do legislador quanto à complexidade do tema, na medida em que uma parcela considerável de pessoas com TEA terão suas capacidades melhor desenvolvidas em classes especiais ou centro de ensino especializados, cujos profissionais estejam mais capacitados para atender aquele público-alvo.

Ao nosso sentir, para a promoção da igualdade de oportunidades para pessoas com TEA, há necessidade de implementar programas de conscientização para educadores, pais e alunos. Deve ser fornecido suporte individualizado, com adaptação do currículo para atendimento das necessidades específicas deste público-alvo. Em outros termos, deve haver a criação de um ambiente inclusivo que celebre a diversidade e promova um espaço sensorial, para se autorregular em nos momentos de desconforto, bem como o estabelecimento de parcerias com associações e instituições que atuam nesta temática.

Além disso, é preciso garantir recursos adequados e treinamento para todos os profissionais que atuam no ambiente escolar para capacitá-los a atender às necessidades de cada aluno e ter um plano de atuação, com estabelecimento de metas e formas de atuação para implementar o máximo das capacidades.

De mais a mais, forçoso reconhecer que o tema demanda maior investigação, algo além da intervenção precoce oferecida na rede pública em paralelo ao ensino, mesmo porque a educação é um direito de todos (art. 205 da CF/88). Há necessidade de se enxergar a diversidade do tema.

No caso das pessoas com TEA, promover a igualdade de oportunidades é entender a singularidade de cada indivíduo. Tal singularidade permite questionar se o ambiente da escola regular é o meio mais adequado para o desenvolvimento de, no máximo, todas as suas capacidades para uma educação de qualidade.

O estudo de caso e o plano de ensino individualizado são instrumentos hábeis a demonstrar tanto à escola quanto à família qual o direcionamento melhor para o interessado. Ambas devem trabalhar na proposta que melhor se adeque aquele indivíduo, cabendo à família a tomada de decisão sobre o assunto. Isso, certamente, mitigará a frustração das famílias e implicará em uma política mais eficiente, eficaz e efetiva. Também, dispensará a promoção de demandas

judiciais, tornando o acesso ao direito mais célere, efetivo e justo, evitando desgastes e custos desnecessários.

119

O acesso, a fruição e a permanência no ensino especial são fundamentais para assegurar à pessoa com TEA os princípios da igualdade, liberdade e dignidade humana. Explica-se:

- Igualdade: o acesso ao ensino especial garante que todas as pessoas, independentemente de suas necessidades específicas tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades individuais. Consequentemente, a igualdade de oportunidades consiste na garantia de que todos os alunos tenham acesso aos recursos e apoios necessários para desenvolver-se;

- Liberdade: o ensino especial oferece opções educacionais adaptadas e flexíveis que permitem às pessoas com TEA possam exercer sua liberdade de escolha em relação ao tipo de educação que melhor atenda às suas necessidades, respeitando, sobretudo, suas limitações. Isso inclui a liberdade de escolher entre as diversas modelagem de ensino especializado, como classes e centros de ensino especializados, ou a inclusão em escolas regulares com o suporte necessário para desenvolver aquele indivíduo, notadamente, aqueles que não se enquadrem no desenho universal; e

- Dignidade humana: o acesso, a fruição e a permanência no ensino especial asseguram a dignidade das pessoas com TEA, reconhecendo sua singularidade e garantido que sejam tratadas com igual respeito, consideração e igualdade. Para tanto, é necessário proporcionar aos estudantes um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e adaptado às suas necessidades, para poderem desenvolver-se plenamente e participar da vida escolar e da sociedade.

A par do exposto, implementar a igualdade de oportunidades para acesso, fruição e permanência na educação para pessoas com TEA requer uma abordagem mais eficaz de forma que adotem ações relativas ao acesso, à fruição e à permanência dos alunos com TEA, especificadas abaixo.

1. Quanto ao acesso, deve:

1.2 garantir que todas as instalações escolares sejam acessíveis ao público-alvo;

- 1.3 oferecer informações claras e recursos de apoio às famílias de pessoas com TEA, a fim de estabelecer uma parceria entre a escola, a família e sociedade; e
 - 1.4 colaborar com organizações locais e profissionais especializados em TEA para identificar e desenvolver habilidades nos alunos que necessitam de apoio adicional.
- 2. Quanto à fruição, deve-se:**
- 2.2 adaptar o currículo e as práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos com TEA, utilizando métodos de ensino visual, estruturação do ambiente e comunicação clara;
 - 2.3 fornecer apoio emocional e comportamental, por intermédio de conselheiros escolares, terapeutas e outros profissionais capacitados;
 - 2.4 estabelecer parcerias com associações e instituições que atuem na causa; e
 - 2.5 promover a inclusão social, por meio de atividades extracurriculares e grupos de apoio que incentivem a interação com o corpo discente e a sociedade.
- 3. Quanto à permanência do aluno com TEA, deve-se:**
- 3.2 implementar medidas de apoio para garantir que os alunos tenham uma transição harmoniosa para novos ambientes ou níveis de ensino;
 - 3.3 investir em treinamento regular para todos os profissionais que atuam na escola, implementando estratégias de apoio, incluindo redirecionamento de comportamentos disruptivos e comunicação clara e eficaz; e
 - 3.4 promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados.

A igualdade de oportunidades a uma educação de qualidade à pessoa com TEA vai além da garantia ao acesso à educação. É preciso assegurar que os alunos possam desfrutar plenamente dos benefícios educacionais e permanecer na escola em um ambiente inclusivo de apoio aos estudantes e suas famílias.

Por fim, é de suma importância garantir à pessoa com TEA o direito subjetivo de escolha à modelagem que melhor atenda à singularidade de cada caso. Tal garantia significa promover o acesso, a fruição e permanência na educação, em todos os níveis e ao longo da



vida, assegurando a igualdade de oportunidades àqueles que não se beneficiam da escola regular, garantindo a igualdade, a liberdade de escolha e a dignidade humana, a fim de promover sua inclusão e participação plena na sociedade.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

123

ADAPTE. **Práticas baseadas em evidências**. O que são e como podem ajudar pessoas autistas? 2024. Disponível em: <https://www.adapte.com.vc/blog/praticas-baseadas-em-evidencias#:~:texto%20que%20s%C3%A3o%20Pr%C3%Aticas%20Baseadas,aprendizagem%20de%20pessoas%20com%20TEA>. Acesso em: 18 mar. 24.

ALMEIDA, Daniela Lima de; CUNHA FILHO, Francisco Humberto. Igualdade como direito humano e fundamental e sua evolução nas constituições brasileiras. In: Congresso Nacional do CONPEDI/UFF, 21., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: FUNJAB, 2012, p. 148-178. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a3ab4ff8fa4deed2>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ALMEIDA, Manuella Santos Carneiro et al. International Classification of Diseases – 11th revision: from design to implementation. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, Brasil, v. 54, p. 104, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/179928>. Acesso em: 15 dez. 2023.

AMARO, Deigles Giacomelli. Saiba como elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI). **Diversa**, São Paulo, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/saiba-como-elaborar-o-plano-educacional-individualizado-pei/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

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

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116–129, jan. 2009.

APAE BRASIL. Quem somos. 2024. Disponível em: <https://apaebrital.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 11 mar. 2024.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45–58, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>. Acesso em: 12 mar. 2024.

AUTISMO EM DIA. Aumento dos casos de autismo: quais os motivos? 21 abr. 2022. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/aumento-dos-casos-de-autismo-quais-os-motivos/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

AVANCINI, Marta. DIVERSA. Parecer do CNE sobre atendimento a alunos com TEA não tem força legal. **Diversa**, São Paulo, 15 fev. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/parecer-do-cne-sobre-atendimento-a-estudantes-com-tea-nao-tem-forca-legal/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BANDEIRA, Gabriela. Aba na escola: Como aplicar a estratégia em alunos com autismo. **Genial Care**, São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/aba-na-escola/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. Causas do autismo: saiba quais são elas. **Genial Care**, São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/causas-do-autismo/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. Graus de autismo: quais são e o que cada um significa. **Genial Care**, São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/graus-de-autismo/>. Acesso em: 07 mar. 2024.

_____. Terapia ABA no autismo: entenda tudo sobre ciência. **Genial Care**, São Paulo, 2021b. Disponível em <https://genialcare.com.br/blog/terapia-aba-autismo/#:~:text=A%20terapia%20ABA%20no%20autismo,de%20vida%20para%20a%20pessoa>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (2012). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2007. 180 p.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid =S1519-03072016000100006 & lng=pt\ nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. (Edições do Senado Federal, v. 271).

BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação**. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010. Disponível em: https://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BOETTGER, Andréa Rizzo; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 385-400, maio/ago. 2013.

BONIFÁCIO, A. C.; MIRANDA, L. M. B. de. A Discriminação Inversa pelo Contributo de Dworkin. **Revista Internacional Consinter de Direito**, Paraná, Brasil, v. 7, n. 13, p. 71-88, 2021. DOI: Disponível em: <https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/article/view/64>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-53, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007> Acesso em: 27 fev. 2024.

BOUCHER, Jill et al. Recognition and language in low functioning autism. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 38, n. 7, p. 1259-1269, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0508-8>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Revista eletrônica do curso de Pedagogia da PUC Minas, 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 02 jan. 2023.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 01 out. 2020.

126

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

_____. Decreto nº 7.677, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

_____. Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a assistência social. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2011.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jul. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 03 dez. 2004.

127

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18769, 8 dez. 1993.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CAMARGO, Sígilia Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. São Paulo SP. Vol. 21, n. 1 (jan./abr. 2009), p.65-74.

CAMARGO, Thaís Andreia. Inserido ou excluído? Uma análise sobre estudantes com autismo matriculados no ensino regular da cidade de Chapecó". 2015. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2015. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1254/1/CAMARGO.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

128

COSTA, Gabriela Cristina de Paula et al. Influência dos métodos de ensino PECS e TEACCH sobre o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças com transtorno do espectro autista. **Cuid. Enferm.**, v. 15, n. 1, p. 22-28, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.webfipa.net/facfipa/ner/sumarios/cuidarte/2021v1/p.22-28.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

COSTA, Sérgio. Desigualdades, Interdependência e Políticas Sociais no Brasil. Implementando Desigualdades. Rio de Janeiro, p. 53-77, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades_reprodução%20de%20desigualdades%20na%20implementação%20de%20políticas%20públicas.pdf.

DE MARCO, R. L.; DANIEL, M. B. N.; CALVO, E. N.; ARALDI, B. L. TEA e neuroplasticidade: Identificação e intervenção precoce / Asd and neuroplasticity: Identification and early intervention. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 104534–104552, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n11-193. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39415>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691–713, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2023.

EVÊNCIO, Kátia; MENEZES, Helena Cristina Soares; FERNANDES, George Pimentel. Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre Diagnóstico. ID on Line. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. v. 13, n. 47, p. 234-251, out. 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1983/3126>. Acesso em: 27 fev. 2024.

FERREIRA, Rosana. Perguntas sobre autismo no Censo 2022: vitória e preocupação. **Terra**, São Paulo, 13 maio 2022, 14:52. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/perguntas-sobre-autismo-no-censo-2022-vitoria-e-preocupacao,67bf03a10cbabd48ece97929e419f2bb3v460y32.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FOLHA BV. Censo do IBGE levanta dados sobre autismo pela 1ª vez. **Folha Bv Cotidiano**, 02 ago. 2022, 16:00. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Censo-do-IBGE-levanta-dados-sobre-autismo-pela-1a-vez/89074>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FREITAS, Patrícia Martins de et al. Deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista: fatores genéticos e neurocognitivos. **Revista Pedagógica em Ação**, v. 8, n. 2, 2016.

GAZETA DO POVO. Suprema Corte dos EUA toma decisão inédita a favor de criança autista. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 25 mar. 2017, 15:07. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/suprema-corte-nos-eua-toma-decisao-inedita-a-favor-de-crianca-autista-c8w37364dw65z7mxxdfs28ntz/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GIARDINETTO, Andrea Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

GOMES, Camila. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VGWMhsqbnR8bqvXFZZWz3wk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

GOMES, Édula Mara Fonseca. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. 2011. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2011.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G.. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375–396, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n.3, p. 453-468, jul./set. 2019.

HELVESLEY, José. Isonomia Constitucional, Igualdade Formal Versus Igualdade Material. **Revista da Escola de Magistratura Federal da 5ª Região**, Recife, v. 7, 2004.

IBGE. Censo Demográfico 2022: Características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

IDEIA CRIATIVA. Material de apoio Método Teacch - Autismo. Ideia Criativa, 18 ago. 2012. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2012/08/material-de-apoio-metodo-teacch-autismo.html>. Acesso em 11 mar. 2024.

IDOETA, Paula Adamo. A história que deu origem ao mito da ligação entre vacinas e autismo. **BBC Brasil**, São Paulo, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40663622>. Acesso em: 20 mar. 2024.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. **Gov.br**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2024.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. **Gov.br**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 dez. 2024.

INEP. Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021. **Gov.br**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 26 fev. 2024.

JORNALISTA INCLUSIVO. Brasil pode ter 6 milhões de autistas: entenda o porquê. **Jornalista Inclusivo**, Itu, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://jornalistasinclusivo.com/brasil-pode-ter-6-milhoes-de-autistas-entenda-o-porque/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

KANNER, Leo. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Editorial Psique, 1966.

KERCHES, Deborah. PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. **Blog Deborah Kerches Neuropediatra**, São Paulo, 29 set. 2020. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/pecs-sistema-de->

[comunicac%CC%A7a%CC%83o-por-troca-de-figuras/](#). Acesso em: 11 mar. 2024.

131

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, maio 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

LEITE, G. S.; FERRAZ, C. V. A Pessoa com Deficiência entre a Igualdade Formal e a Igualdade Material. **Revista Paradigma**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 52-69, 2019. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/1233/1295>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LUNA EDUCAÇÃO. Autismo no Brasil e EUA. **Luna Educação**, São José dos Campos, 05 jul. 2022. Disponível em: <https://lunaeducacao.com.br/autismo-no-brasil-e-eua/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, Barbosa Marily. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, jun. 2018. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158866008>. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEIRA, Regiane. A cidade do Piauí que quer se tornar a Finlândia brasileira da educação. **El País**, Oeiras, 20 dez. 2018, 21:25. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/13/politica/1544708068_492444.html. Acesso em: 06 mar. 2024.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, set. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2023.

PAGNO, Luana. A Dignidade Humana em Kant. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.47, p.223-237, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0147.9560>. Acesso em: 07 fev. 2024.

PAIVA JR., Francisco. CNE emite parecer para garantir direitos educacionais a autistas. **Canal Autismo**, São Paulo, 24 jan. 2024. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/cne-emite-parecer-para-garantir-direitos-educacionais-a-autistas/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F.. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964–981, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?lang=pt#>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PIGNATARI, A. A. C. G. O caráter objetivo do processo brasileiro no controle judicial de constitucionalidade: estudo de sua dimensão e de sua compatilização com as regras do direito processual civil. 2014. 299 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-16092016-143758/publico/Tese_Pignatari_AACG-versao-integral-corrigida-pdf.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

PIMENTA, P. R. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. e84859, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684859>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171–178, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/7e8f/45638a5daa5905ca8265f1353f6da4fd3175.pdf?_ga=2.166299965.2067473695.1673092037-465380581.1673092037. Acesso em: 16 mar. 2024.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos processadores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

PORTELLA, A.; BUSSMANN, T.; OLIVEIRA, A. A relação de fatores. **Nova econ.**, v. 27, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/neco/a/tSsm5bXV3KNmvhC9tR_NJv4h/#. Acesso em: 15 mar. 2024.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro autista. Artigos de revisão J Pediatr. (Rio J.) 94 (4). Jul-Ago-2018. <https://doi.org/10.1016/j.jpdp.2017.11.009>.

MAENNER, Matthew J. et al. Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w,%20acesso%20em%2014/08/2023. Acesso em: 27 fev. 2024.

MAIS DIFERENÇAS. Material acessível: Declaração de Incheon. Mais Diferença, São Paulo, [2024]. Disponível em: <https://maisdiferencas.org.br/projeto/declaracao-de-incheon/#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%2C%20aprovada,melhoria%20dos%20resultados%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MASSUD, Sandra Lucia Garcia; LEITE, Glauber Salomão. Acompanhante Escolar e o Direito à Educação Inclusiva de Crianças e Adolescentes com Deficiência. **Revista Jurídica da Escola Superior do Ministério Público de São Paulo**, v. 21, 2022. Disponível em:

MELLO, Celso Antônio. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**, 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

MENEZES, André Beckman de Castro; ARAÚJO, José Henrique Mouta. A “Virtude Soberana” do Ronald Dworkin - Igual consideração e respeito na afetação de decisões judiciais proferidas em incidente de resolução de demandas repetitivas. In: CONPEDI/UNICURITIBA (org.). **Processo, jurisdição e efetividade da justiça II** [Recurso eletrônico on-line], Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://conpedi.daniloir.info/>

[publicacoes/02q8agmu/xk5x794s/7ENaWkTKT453JVNo.pdf](#). Acesso em: 07 fev. 2024.

134

MENEZES FILHO, Naercio. Gastos com educação e saúde. In SALTO, F. S.; PELLEGRINI, J.A. Contas Públicas no Brasil. 1a edição. São Paulo: Saraiva, 2020, P. 179-199.

MICCAS, Camila; VITAL, Andréa Aparecida Francisco e D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. **Rev. psicopedagogia** [online], v. 31, n. 94, p. 3-10, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862014000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 07 fev. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ações afirmativas. **Gov.br**, Brasília, 21 dez. 2020, 14:29. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/acoes-afirmativas>. Acesso em: 04 abr. 2024.

_____. Cartilha. Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). **Gov.br**, Brasília, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Gov.br**, Brasília, 24 abr. 2018, 16:45. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,solidariedade%20e%20do%20respeito%20%C3%A0s>. Acesso em: 19 set. 2023.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. Igualdade como diversidade no direito à educação: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro. 2017. xxvii, 176 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NERY JÚNIOR, Nélon. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NEUROSABER. Quais os níveis de intensidade do autismo? **Neurosaber**, Londrina, 27 out. 2020. Disponível em:

<https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

135

NOYA, Henrique. Os impactos da diferença entre idade e série na educação. **Correio Braziliense**, Brasília, 01 fev. 2022, 06:00. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opinia0/2022/02/4981669-os-impactos-da-diferenca-entre-idade-e-serie-na-educacao.html>.

Acesso em: 15 mar. 2024.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Special Education And Autism: From Evidence-Based Practices To School. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 84-103, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytdVJ5mgLv5w65Q9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

NUNES, P.; AZEVEDO, D. R.; SCHMIDT, M. Q. O. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Direitos sociais. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/54/edicao-1/direitos-sociais>, Acesso em: 10 dez. 2023.

RAMOS, Paula Gonçalves. **Ensaio: O Reconhecimento da Singularidade da Criança com Autismo no Contexto Escolar**. 2016. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Amiro Pissetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgfil/files/2021/12/John-Rawls.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

REMÉDIO, J. A.; ALONCO, R. A implementação judicial da Educação como Direito Subjetivo e como política pública. Arquivo Jurídico. **Revista Jurídica eletrônica da UFPI**, v. 7, n. 2, dez. 2020.

RISSATO, Heloise. DSM-5: Quais são os critérios do diagnóstico para o autismo? **Genial Care**, São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://genialcare.com.br/blog/criterios-diagnostico-dsm-5-para-autismo/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

136

RIVELLO, Carol. Rotina Escola 2022 (menino). **Nossa vida com Alice**, Florianópolis, 7 fev. 2022. Disponível em: <https://nossavidacomalice.com/2022/02/07/rotina-escola-2022-menino/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

ROCHA, Lucas. Entenda como o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo se tornou mais fácil e frequente. **CNN Brasil**, São Paulo, 2 abr. 2023, 4:00. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/entenda-como-o-diagnostico-do-espectro-do-autismo-se-tornou-mais-facil-e-frequente/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Igualdade Material e Discriminação Positiva: O Princípio da Isonomia**. *Novos Estudos Jurídicos*, v. 13, n. 2, p. 77-92, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/1441>. Acesso em: 11 mar. 2024.

RUSSO, Fabiele. As causas do autismo. **Neuro Conecta**, Guarulhos, [2024]. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/causas-do-autismo/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RUSSO, Fabiele. Modelo Teacch e os benefícios para os autistas. **Neuro Conecta**, Guarulhos, [2024]. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/metodo-teacch-e-os-beneficios-para-os-autistas/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTOS. Regina Kelly dos Santos. Transtorno do espectro autista (TEA): Do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3 n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/issue/view/185>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C.. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 465–482, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Caderno de Matrículas 2022. **Secretaria de estado de educação**, Brasília, 25 abr. 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bicadernosdematricula2022.php>. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. Carta de serviços. **Secretaria de estado de educação**, Brasília, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servicos-ensino-especial/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SERRA, DAYSE. Autismo, Família e Inclusão. **POLÊMICA**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 40-56, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/2693>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SIBEMBERG, N. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 94-105.

SILVA, Ludmilla. Transtorno do Espectro Autista é analisado sob o ponto de vista dos cuidadores. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/transtorno-do-espectro-autista-e-analisado-sob-o-ponto-de-vista-de-cuidadores>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Marcio Moreira da. Educação especial na perspectiva Inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro autista. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 35, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v11i35.717>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Solange Cristina da. O Direito à Diferença a partir da Igualdade de Dworkin. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2013.

SOUZA, Nadialice Francischini de. Princípio da dignidade humana: reconhecimento do mínimo existencial como seu conteúdo. **Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da Bahia**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 71-85, maio 2013. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/download/2791/2031>. Acesso em: 19 jan. 2024.

STEFFEN, Bruna Freitas et al. Diagnóstico Precoce De Autismo: Uma Revisão Literária. **Revista Saúde Multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020.

Disponível em: <https://www.fampfaculdade.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Art-27.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

138

TISMO. CDC anuncia prevalência de “autismo profundo”: 26,7% dos autistas. **Tismoo**, São Paulo, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/cdc-anuncia-prevalencia-de-autismo-profundo-267-dos-autistas/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre o assunto. **Gov.br**, Brasília, 24 abr. 2018 Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,solidariedade%20e%20do%20respeito%20%C3%A0s.> Acesso em: 18 set. 2023.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, p. 351–366, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>. Acesso em: 18 set. 2023.

VIEIRA, José Marcos Rodrigues. Do Processo à Ação: Dogmática e Hermenêutica. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 97, p. 123-152, 1 jan. 2008. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/56>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIEIRA, Soraia. PECS. **Canal Autismo**, São Paulo, 20 mar. 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/numero/004/pecs/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

WELLS, R. H. C. et al. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo: EDUSP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002786116>. Acesso em: 06 abr. 2023.

WESTIN, Ricardo. Famílias sonham com clínica-escola gratuita para autistas. **Agência Senado**, Brasília, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/familias-sonham-com-clinica-escola-gratuita-para->



[autistas/familias-sonham-com-clinica-escola-gratuita-para-autistas.](#)

Acesso em: 22 mar. 2024.





idp

A ESCOLHA QUE
TRANSFORMA
O SEU CONHECIMENTO