

Acesso e permanência do aprendente com autismo no Brasil: marcos teóricos legais que subsidiam esse direito

Access and permanence of the learner with autism in Brazil: legal theoretical frameworks that subsidize this right

Acceso y permanencia del alumno con autismo en Brasil: marcos teóricos legales que subvencionan este derecho

Recebido: 02/10/2020 | Revisado: 05/10/2020 | Aceito: 08/10/2020 | Publicado: 09/10/2020

Maria Almerinda de Souza Matos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4776-2155>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: profalmerinda@hotmail.com

Regina Oliveira Tiradentes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6070-7601>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: reginaferreira.caesp@gmail.com

Reinaldo Oliveira Menezes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-7886>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: reinaldo_bamn01@hotmail.com

Resumo

O respectivo trabalho tem o objetivo de compreender o processo de construção da inclusão escolar do aprendente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como, sua definição. Debruçaremos nos documentos que são os marcos legais e normativas acerca da educação especial. Como também, nos referenciais teóricos que investigam a questão do Transtorno do Espectro Autista e sua inclusão nos estabelecimentos de ensino regular. Adotou-se a pesquisa qualitativa para melhor compreensão e aprofundamentos da discussão sobre o objetivo em questão. Buscando compreender a realidade escolar e o sujeito inserido nela, em especial o aprendente com TEA, um direito garantido nos dispositivos legais. Nesse sentido a organização de medidas de apoio que oportunizem a implementação das redes de ensino colaborativa, que visam oferecer condições estruturais em âmbito escolar, teremos sim a

possibilidade de estabelecer um processo sólido de construção de uma inclusão escolar dia a dia. De acordo com nossos estudos, apontamos o seguinte resultado: o envolvimento da escola, da família e dos profissionais da educação na organização de práticas pedagógicas inclusivas levam a ampliação das estruturas cognitivas, facilitarão a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, auxiliando também não só no desenvolvimento intelectual do aprendente com TEA, como de promover sua autonomia e seu bem-estar social, e contribuindo de maneira produtiva para seu acesso e permanência no ensino comum.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Aprendente; Legislação; Ensino regular.

Abstract

The respective work has the objective of understanding the process of constructing the scholastic inclusion of the student with Autistic Spectrum Disorder (TEA), as well as its definition. We will focus on the documents that are the legal and normative frameworks about special education. As well as, in the theoretical references that investigate the issue of Autistic Spectrum Disorder and its inclusion in mainstream schools. The qualitative research was adopted to better understand and deepen the discussion about the objective in question. Seeking to understand the school reality and the subject inserted in it, especially the learner with TEA, a right guaranteed in legal provisions. In this sense, the organization of support measures that provide opportunities for the implementation of collaborative education networks, which aim to offer structural conditions at the school level, will have the possibility of establishing a solid process for building day-to-day school inclusion. According to our studies, we point out the following result: the involvement of the school, family and education professionals in the organization of inclusive pedagogical practices lead to the expansion of cognitive structures, will facilitate learning in the various areas of knowledge, also helping not only in the intellectual development of the learner with TEA, but also in promoting their autonomy and social well-being, and contributing in a productive way to their access and permanence in common education.

Keywords: Autism; Inclusion; Learner; Legislation; Regular education.

Resumen

El trabajo respectivo tiene como objetivo comprender el proceso de construcción de la inclusión escolar del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como su definición. Nos centraremos en los documentos que constituyen los marcos legales y normativos sobre la educación especial. Así como en las referencias teóricas que investigan el

tema del Trastorno del Espectro Autista y su inclusión en las escuelas convencionales. Se ha adoptado la investigación cualitativa para comprender mejor y profundizar el debate sobre el objetivo en cuestión. Buscando comprender la realidad escolar y la materia que se inserta en ella, especialmente el alumno con TEA, derecho garantizado en las disposiciones legales. En este sentido, la organización de medidas de apoyo que ofrezcan oportunidades para la puesta en marcha de redes educativas de colaboración, que tengan como objetivo ofrecer condiciones estructurales a nivel escolar, tendrá la posibilidad de establecer un sólido proceso de construcción de la inclusión escolar día a día. Según nuestros estudios, señalamos el siguiente resultado: la participación de la escuela, la familia y los profesionales de la educación en la organización de las prácticas pedagógicas inclusivas conduce a la expansión de las estructuras cognitivas, facilitará el aprendizaje en los diversos ámbitos del conocimiento, ayudando también no sólo en el desarrollo intelectual del alumno con TEA, como para promover su autonomía y bienestar social, y contribuyendo de manera productiva a su acceso y permanencia en la educación común.

Palabras clave: Autismo; Inclusión; Estudiante; Legislación; Educación regular.

1. Introdução

Falar de inclusão escolar do aprendente com Autismo no ensino regular. É falar dos desafios posto à educação. Sabemos que na contemporaneidade a educação vive momentos de transformações devido a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão. A inclusão é um movimento que tem perpassado pelo mundo inteiro. Com o objetivo de incluir todas as pessoas nos espaços escolares, mulheres, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências etc. (Sasaki, 2003; Mantoan, 2006; Mazzota, 2005; Menezes & Simas, 2020; Matos, 2010, 2015).

Sendo assim, no Brasil a universalização da educação para todas as pessoas independentemente da raça, sexo, idade, cor, origem, ou seja, sem distinção de quaisquer naturezas é um direito consagrado na Constituição Federal de 1988. Seguindo este véis da Carta Magna, a educação inclusiva caminha para promover a justiça social, combatendo as injustiças ocorrida na sociedade, em que muitas das pessoas foram excluídas do direito ao acesso e permanência escolar, em especial, as pessoas com deficiências.

Portanto, dentro deste contexto que temos a pretensão de realizar esta reflexão acerca da inclusão do aprendente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos estabelecimentos de ensino regular, subsidiada pelos marcos legais e normativas que asseguram e garantem o

direito de acesso e de permanência de todas as pessoas com deficiências no ensino regular, neste caso, o aprendiz com TEA.

2. Metodologia

Para melhor compreendermos a construção da definição e caracterização do Autismo, assim como, para entendermos como os marcos legais e normativas sobre a educação especial preconizam o direito de acesso e de permanência do aprendiz com TEA no ensino regular.

Diante disso, adotou-se o método qualitativa (Pereira *et al.*, 2018) para melhor compreensão e aprofundamentos da discussão sobre o acesso e permanência do aprendiz com autismo no Brasil. Pois, este tipo de abordagem melhor se enquadra, pois vem possibilitar ao pesquisador analisar e interpretar questões muito particulares do objeto em estudo. Neste caso, compreender os impactos dos dispositivos legais para o processo de garantia da universalização escolar para as pessoas com deficiências nos estabelecimentos de ensino regular.

Diante disso, o respectivo trabalho irá discorrer sobre a contextualizando o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para melhor compreensão sobre a definição e caracterização deste termo. No segundo momento faremos a historiografia dos dispositivos legais e documentos acerca da inclusão escolar, e por fim, a discussão do acesso e permanência da pessoa com Autismo no ensino regular por meio dos marcos legais.

3. Resultados e Discussão

3.1. Contextualizando o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Na contemporaneidade, de acordo com o Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), o Autismo é considerado como Transtorno global do desenvolvimento (APA, 2014). Para termos o entendimento acerca do Autismo como temos hoje, faremos uma breve contextualização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e seus percursos de estudos e investigação.

Em 1911, o termo Autismo surge pela primeira vez no mundo com Eugene Bleuler (1857-1939). Bleuler é um médico sueco, que estudou a questão da esquizofrenia, devido aos seus estudos considerou o Autismo, como um dos sintomas da esquizofrenia (Barbosa, 214; Cunha, 2012, 2016; Fonseca, 2014; Pontes *et al.*, 2018; Buemo *et al.*, 2019).

Em 1943, teremos estudos específicos para a questão do Autismo, com os psiquiatras austríacos Leo Kanner (1894-1981) e Hans Asperger (1906-1980). O termo Autismo utilizado pelos os psiquiatras austríacos, foi emprestado dos estudos de Bleuler, para dar aos sintomas de seus pacientes (Barbosa, 214; Cunha, 2012, 2016; Fonseca, 2014; Pontes *et al.*, 2018; Buemo *et al.*, 2019).

Leo Kanner dedicou-se em estudar as crianças e as doenças que as afetavam, sobretudo doenças psicológicas. Kanner na década de 1930, tornou-se uns dois primeiros nomes a se destacar com serviços psiquiátricos para este público infantil. Seus estudos foram se suma importância, que foi um dos principais nome no mundo em se consagrar na questão do Autismo (Barbosa, 214; Cunha, 2012, 2016; Fonseca, 2014; Pontes *et al.*, 2018). Embora, o termo Autismo tenha sido desenvolvido pelo Bleuler em 1911, mas foi com Kanner que ganhou notoriedade no mundo e no campo da medicina. Os estudos de Kanner chamou atenção do mundo por considerar o Autismo como problema afetivo e não cognitivo, ou seja, para ele, o Autismo era uma questão inata e que possivelmente tinha forte relação familiar (Barbosa, 214; Cunha, 2012, 2016; Fonseca, 2014; Pontes *et al.*, 2018). Para Kanner (1943, p. 250, tradução nossa) era interessante saber, “[...] em que medida, este fato tem contribuído para a condição das crianças. A solidão delas desde o início da vida faz com que seja difícil atribuir o quadro inteiro exclusivamente ao tipo das primeiras relações parentais com o nosso paciente”.

Esta afirmação de Kanner, se dar por conta dele acreditar que as mães tinha alguma influência para com o Autismo do seu filho. Acreditava que as mães eram responsáveis das crianças nascerem com Autismo. No ano de 1949, Kanner publica um estudo que tinha como tese a “a teoria da mãe-geladeira”, culpabilizando as mães pela patologia de seus filhos (Barbosa, 214; Cunha, 2012, 2016; Fonseca, 2014; Pontes *et al.*, 2018).

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger, apresentou um trabalho com o seguinte resultado, para ele o Autismo era uma doença que acometia principalmente o gênero masculino, seu estudo foi denominado de “Psicopatia Autística”. Devido aos seus estudos, tornou-se um dos celebres nomes por aprofundar a compreensão e definição sobre o Autismo. “Asperger descreveu casos clínicos levando em consideração o histórico familiar, aspectos físicos e comportamentais e desempenho em testes de inteligência” (BUEMO *et al.*, 2018, p. 5). Para Asperger, o Autismo é uma patologia que causa danos na relação social, fala e problemas motores (Barbosa, 214; Cunha, 2012, 2016). Devido ao impacto de seus estudos, carrega até hoje seu nome, denominado “Transtorno de Asperger”.

Em 1976, Lorna Wing (1928-2014), retoma os estudos de Hans Asperger. Lorna Wing é uma psiquiatra britânica que tornou conhecida pelos seus estudos sobre o Autismo (Fonseca, 2014; Pontes *et al.*, 2018; Buemo *et al.*, 2019). De acordo com Dias (2015, p. 309), Wing era,

[...] responsável não só pela divulgação da tese de Asperger no mundo científico como também por sua associação ao autismo de Kanner. Ela aponta que a principal questão nesse campo é a de saber se as duas condições, Kanner e Asperger, são variedades da mesma anormalidade ou entidades separadas.

Para Dias (2015), os estudos de Wing apontavam diferenciação de alguns aspectos das investigações de Kanner e Asperger. Embora haja similaridade nas crianças investigadas por eles.

Wing indica que existem diferenças entre os relatos dos pioneiros. As crianças descritas por Asperger desenvolveram linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo e razoável gramática, apesar de socialmente isolados fazem tentativas de aproximação. Elas têm uma aparência estranha em contraste com a aparência viva e cativante das crianças de Kanner. Apresentam uma “originalidade de pensamento” e seus interesses são canalizados para assuntos preferivelmente abstratos e de pouco uso prático (Dias, 2015, p. 310).

No exposto, podemos observar nos estudos de Kleuler, Kenner, Asperger e Wing. Que a questão do autismo foi bastante discutida e investigada para dar subsídio de tratamento e atenção necessárias para as pessoas com Autismo. Estes autores não foram os únicos a se aprofundar na questão. Temos outros estudiosos que deram continuidade neste debate.

A importância desses estudos dos pioneiros sobre o Autismo, possibilitou diagnosticar conforme conhecemos hoje, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) de acordo com DSM-V. Estes estudos permitiram caracterizar e definir o do TEA como “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014, p. 31).

3.2 Historiografia dos dispositivos legais e documentos acerca da inclusão escolar

Antes de adentrarmos na questão da inclusão do aprendente com autismo no ensino regular, é preciso apontarmos os alguns marcos legais que asseguram e garantem o direito da

pessoa com deficiência, sobretudo o aprendente com TEA nos estabelecimentos de ensino regular.

Para início de discussão e apontamentos jurídicos, entabulamos nosso debater a partir da década de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), sendo considerada a Carta Mãe ou Carta Magna, por preconizar os direitos e garantias fundamentais de todos os cidadãos.

No que diz respeito ao direito à educação, em seu artigo 205, da CF/88, expressa que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 72). Garantido a todos o direito à educação sem que haja distinção, discriminação e preconceito. Ou seja, a educação, deve tratar todos de formas iguais para que aconteça de forma justa as condições de acesso e permanência (Brasil, 1988, art. 206).

Após promulgação da CF/88, que preconiza os direitos e garantias fundamentais de todos os brasileiros, iremos ter na década de 1990, dois momentos de grande importância para o processo de inclusão escolar e de garantia dos direitos da pessoa com deficiência. O primeiro é com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido em março de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. Com esta Conferência, resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien. Esta Declaração vem estabelecer plano de ação para corresponder as necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, a Declaração de Jomtien vem orientar os Estados-Nação que se fizeram presente, que a universalização da educação viabilizasse o “acesso à educação e promover a equidade” (UNICEF, 1990, p. 2), para todas as pessoas (sexo, raça, gênero, deficiência etc). É um ganho para todas as pessoas que viveram de forma excluídas do campo educacional.

Outro documento do mesmo ano, especificamente em 13 de julho de 1990, é sancionado a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegurando a todas as crianças o direito fundamental inerente à pessoa humana, no que tange ao seu desenvolvimento. Quanto ao direito a pessoa com deficiência, o ECA em seu artigo 54, inciso III, preconiza o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, artigo 54, inciso III). O acesso da pessoa com deficiência deve ser acompanhado de um atendimento especializado pelos profissionais da educação, para que este consiga se desenvolver de acordo com sua especificidade.

Em 1994, o Brasil, participa novamente de uma nova Conferência Internacional, desta vez na cidade de Salamanca, Espanha. A Conferência Mundial sobre Educação Especial, tratou da questão da inclusão das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular. Com objetivo de estabelecer ações para o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, esta discussão na Conferência Mundial sobre Educação Especial ganha destaque e suma importância, pois vem estabelecer reformas e diretrizes básicas para políticas educacionais neste processo de movimento da inclusão social.

Com a assinatura da Declaração de Salamanca. No Brasil na década de 1996, é estabelecida as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 9.394. A LDBEN é dispositivo inovador para o sistema de educação, pois vem universalizar a educação para todos os cidadãos, sem que houvesse quaisquer discriminação, preconceito e exclusão, ou seja, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, Art. 2º). E no que tange a educação especial, a LDBEN preconiza como direito da pessoa com deficiência o acesso e permanência “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58).

Em 1999, o Estado regulamenta a Lei nº 7.853/1989, por meio do Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Na seção II do decreto, trata da questão do acesso à educação de pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino. Reafirmando o compromisso de inclusão destas pessoas nos processos de ensino aprendizagens, acompanhadas por profissionais especializados e capacitados para atender suas especificidades.

No ano de 2001, há dois acontecimentos de ganhos significativos para o campo da educação especial. O primeiro deles, é com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), esta lei em consonância com CF/88 reconhece e reforça o objetivo de universalizar à educação para todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiências. É um marco para a educação como um todo, pois estabelece metas de melhoria para a educação, sobretudo para a educação especial. Em 11 de setembro de 2001b, o Ministério de Educação (MEC), homologa a Resolução CNE/CEB nº 02, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Esta Resolução é um ganho de suma importância, pois vem descrever o processo do acesso nos estabelecimentos escolares

e do atendimento para com as pessoas com deficiência. Trata de um documento descritivo, para a organização dos currículos de ensino da educação básica.

Em 2002, o MEC homologa outro documento de suma importância para o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, que é a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo com esta Resolução, “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1), ou seja, era necessário formar professores capazes de compreender o processo da inclusão escolar e de oferecer um atendimento adequado de acordo com as especificidades desta demanda. Este documento vai ao encontro da Resolução CNE/CEB nº 02/01, articulando formação de professores com a rede de educação básica.

Em 2005, é sancionada o Decreto nº 5.626, que regulamenta a lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Este dispositivo legal traz algo de novo para o campo da educação especial, que é a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular para o atendimento das pessoas com surdez. Vale destacar, este dispositivo tornar obrigatória não só na educação básica, como também no ensino superior, sobretudo na formação inicial de professores. Atendendo um grupo específico da educação básica. Salientamos que, com este decreto, o Estado não só incluiu a LIBRAS como disciplinar curricular como instrumento de articulação e interação professor-aluno-surdo, como reconheceu a LIBRAS como uma língua própria da população surda.

Diante de todos esses acontecimentos, ainda não tínhamos uma política específica para esta demanda da educação especial. Em 2008, o MEC por meio da Secretaria de Educação Especial (SEE) lança a Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, cuja elaboração foi feita pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 (Brasil, 2008a). Este documento faz um levantamento dos marcos históricos e normativos que tratam da educação especial, assim como o apontamento de quem são as pessoas com deficiências. Ou seja, conforme a Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos,

que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Como podemos observar, este documento busca enfrentar as formas de preconceito, discriminação e exclusão escolar. Possibilitando o acesso e a permanência na educação de todas pessoas com deficiências. Tendo como objetivo, o acesso, a participação e o processo de ensino-aprendizagem do aprendente com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular (Brasil, 2008). Ainda em 2008, o Estado por meio do Decreto nº 6.571 (revogado pelo decreto nº 7.611/2011), dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394/1996. Este Decreto considerar e garantir um atendimento especializado para o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008b).

Devido ao exposto, em que o Estado decreta a obrigatoriedade do atendimento especializado para as pessoas com deficiência na educação básica. O MEC no ano seguinte, faz a homologação da Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. A construção deste documento é feita para atender o Decreto nº 6.571/2008, e prescrever como deve ser o atendimento educacional especializado na educação básica, ou seja,

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 1).

Esta Resolução, não só prescreve os procedimentos de atendimento para com as pessoas com deficiências, como ampliar a possibilidade de acesso e permanência destes nos estabelecimentos de ensino, seja no ensino regular ou em classes exclusivas.

E por fim, apontamos, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que trata da Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Salientamos que, temos outros dispositivos legais que asseguram e reconhecem os direitos da pessoa com deficiência em todos os segmentos sociais, inclusive à educação. Para atendermos nosso objetivo deste trabalho, concluímos com esta lei, pois, o aprendente com TEA tem do direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Brasil, 2012). Ao ser incluído nos

estabelecimentos de ensino regular, o aprendente com TEA terá o direito de ser acompanhado por um profissional especializado, que tenha as condições de promover e viabilizar o desenvolvimento deste nos espaços escolares. Este profissional especializado não trata-se do professor titular da sala de aula, é um profissional com conhecimento e habilidades para atender as especificidade deste aprendente com TEA.

Esta subseção, dedicou-se em realizar a historiografia dos marcos legais e normativas acerca da educação especial. Apontamos alguns documentos em meio a tantos outros que são suma importância para a garantia e reconhecimento de direitos das pessoas com deficiências. Todas essas conquistas materializadas nestes documentos são fruto de uma longa jornada de lutas e reivindicações da sociedade civil organizadas, da família, dos agentes de educação como um todo, e das próprias pessoas com deficiência que muitas das vezes são protagonistas desta história.

3.3 O acesso e permanência da pessoa com autismo no ensino regular por meio dos marcos legais

Como vimos na seção anterior, a historiografia dos dispositivos legais e documentos acerca da inclusão escolar. A mobilização dos grupos que militam na causa do autismo foi preponderante e determinante para que o tema estivesse sempre em discussão. Os debates trouxeram e trazem à tona à necessidade de políticas públicas de abrangência social que de fato venham atender às necessidades dessa demanda, que necessitam de apoio multiprofissional atentando para as variantes do Transtorno do Espectro Autista.

A educação inclusiva, como já mencionado nas seções anteriores ganhou notoriedade na década de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na assinatura da Declaração de Jomtien, cria planos de ações para atender as necessidades básicas de aprendizagem na educação. é uma dessas necessidades era a inclusão escolar de toda as pessoas. Os movimentos internacionais na luta de pessoas com deficiências foram determinantes para que houvesse um posicionamento do nosso país.

Nesse sentido, Matos (2015, p. 31) descreve:

O Brasil se compromete internacionalmente objetivando o oferecimento de uma educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, crianças, jovens e adultos, com o financiamento da UNESCO e do Banco Mundial. Esse momento foi considerado como um dos marcos de debates e discussões das modificações para que uma proposta de educação inclusiva pudesse ser efetivada.

Matos (2015) destaca a importância do comprometimento público do Estado em oferecer uma educação de qualidade para todas as pessoas, sem distinção. Esse compromisso do Estado para com a educação, foi devido aos inúmeros debates em torno das políticas para aprimorá-las.

Assim sendo, para termos a garantia da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular, percorremos um longo e tortuoso caminho, como visto nas seções anteriores, por meio de documentais e dispositivos legais que trazem consigo uma diversidade de direitos, para garantir o direito à educação de todas as pessoas.

O resgate histórico da luta de um povo minoritário num período não muito distante, é marcado por atos cruéis partindo de classes dominantes, agiam de maneira desordenada em nome de uma lei erroneamente criada para a obtenção e manutenção de seus próprios privilégios, promovendo assim a separação de classes onde os aspectos físicos, biológicos, étnicos, religiosos, nacionalidade ou renda eram fatores preponderantes para lhes negarem o direito humano de sua dignidade humana (Sasaki, 2003; Mantoan, 2006; Mazzota, 2005; Matos, 2010, 2015).

Santos (1999, p. 1), pretende esclarece que, “A desigualdade e a exclusão têm na modernidade um significado distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime, pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social”. A desigualdade que o autor se refere está preponderantemente atrelada ao descaso e a falta de oportunidade social e de oportunidade para que o indivíduo tivesse condições de exercer plenamente sua cidadania. Durante muito tempo, as pessoas com deficiências tiveram seus direitos à liberdade e dignidade humana cerceados pela forte segregação que tomava conta do país, o que favoreceu vivenciarmos situações que marcaram de maneira lamentável nossa história. Foram às fortes contradições nos comportamentos de quem estava à frente do poder que facilitou o estabelecimento e a perpetuação de ideologias segregacionistas (Sasaki, 2003; Mantoan, 2006; Mazzota, 2005; Matos, 2010, 2015).

Com a Declaração de Salamanca Brasil e mais 80 países firmaram assinatura documental que se comprometeriam reafirmando o compromisso para com a educação de todos, reconhecendo a necessidade emergencial de se construir políticas educacionais destinadas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Respaldados pela Declaração de Salamanca, a sociedade civil, profissionais e pais começaram a intensificar expandindo articulação política nacional para que a mesma fosse

cumprida. Com acordos firmados, a inclusão ganhou força e a voz que entoava o clamor da garantia de igualdade e as mesmas oportunidades de direitos por todos os envolvidos. Portanto, a inclusão não é modismo, mas resultado de estudos, debates e propostas discursivas com a participação direta das pessoas com deficiência e especialistas em educação que contribuíram e contribuem com seus estudos nesta área.

Segundo Corrêa (2004) a história da educação especial é entendida como uma área em que as políticas educacionais passaram a ter visibilidade em décadas recentes, trazendo ao debate neste cenário as instituições privadas de caráter assistencialista, fortalecidas hoje por uma proposta que esteja alinhada às leis do mercado através da óptica das reformas neoliberais em nosso país.

A principal legislação educacional instituída no Brasil foi a LDBEN de 1996, expressando em seu artigo 58, a modalidade da educação especial deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apontou diretrizes para a educação básica com recomendações de que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, ficando sob sua responsabilidade a organização da estrutura pedagógica com vistas a oferecer o serviço necessário.

Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem um papel essencial de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para a promoção de uma educação transversal da educação especial da educação infantil ao ensino superior, oferecer atendimento educacional especializado, contemplando a formação de professores para atuarem no atendimento educacional.

De acordo com Matos (2015 p.32):

Buscando superar as barreiras que impedem o acesso do aluno à escola comum, a atual – PNEEPEI, de 2008, é um documento composto de atendimento ao educando, denominado inclusão escolar. Essa nova concepção de educação está alicerçada numa sociedade inclusiva, democrática, globalizada, de conquistas individuais e de direito a oportunidades nas diferenças.

A autora destaca que inclusão escolar deve ir além dos documentos compostos por leis, abrange conceitos sociais individuais e coletivos de alcance democrático, nivelando sobretudo as oportunidades igualitárias.

Incluir não é tão somente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão se conquista todos os dias no âmbito escolar, familiar e social. A cada dia incluímos de maneira diferente (Facion, 2009).

Em suas diretrizes a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trata a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, disponibiliza os recursos e serviços orientando para o seu pleno funcionamento nas escolas do ensino comum.

A esse respeito Matos (2010, p. 190), afirma que,

[...] a contribuição da Escola na promoção da Inclusão social será tão mais eficaz quanto mais associada estiver ao conjunto das políticas sociais desenvolvidas pelas demais instituições públicas da sociedade. Assim, sendo para falarmos de uma Escola para Inclusão, precisamos refletir sobre um Projeto Global de Inclusão que permite e facilita, ou não, a participação desta instituição no seu desenvolvimento.

Neste prisma, o atendimento educacional especializado na escola inclusiva tem função fundamental para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras oportunizando ao aluno o desenvolvimento de suas necessidades específicas. O AEE é uma ação complementar e/ou suplementar para atender as necessidades do aprendente com TEA, e demais aprendente com deficiência. O AEE não substitui à escolarização, devendo propor atividades diversificadas diferenciando-se das realizadas em sala de aula (Brasil, 2009).

Outro ponto importante para o processo do acesso e da permanência do aprendente com TEA no ensino regular, refere-se à formação pedagógica para atuação do professor na educação com este público-alvo da educação especial. A formação pedagógica propõe uma qualificação esteja inicialmente fundamentada nos conhecimentos gerais e continuada para o exercício da docência nas áreas específicas da educação especial, como também, sua atividade direcionada ao serviço de atendimento educacional especializado (Freitas, 2020; Menezes & Simas, 2020).

De acordo com os levantamentos dos marcos legais e normativas para o campo da educação especial. Temos um documento de grande importância em meio a tantos outros, que tange a pessoa com TEA. Este documento é a Lei nº 12.764/2012, denominada de Berenice Piana, que institui a Política Nacional de proteção aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. O diferencial deste documento é que ele passou a considerar as pessoas com TEA que apresentam síndrome clínica de acordo com as caracterizações dos Manuais de

diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Prescrevendo o incentivo à formação e à capacitação de profissionais, assim como, estabelecendo o direito acesso e permanência do aprendente com TEA em estabelecimento de ensino regular, acompanhado por um atendimento multiprofissional.

Deste modo, salientamos que a educação é um direito consagrado da pessoa com deficiência, sobretudo ao aprendente com TEA, assegurando a eles o acesso e permanência no sistema educacional em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. De forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Apesar da legislação brasileira conduzir os caminhos através das políticas educacionais específicas, a inclusão implica mudança abrangente de perspectiva educacional pois não atinge somente alunos com deficiência e os que apresentam alguma dificuldade para aprender, mas engloba em âmbito escolar todos os demais alunos e deve objetivar o progresso educacional de todos (Mantoan, 2006).

4. Considerações Finais

Acompanhamos ao longo da história pequenas evoluções que não traziam perspectivas de avanços para a educação, meras mudanças de nomenclaturas que objetivavam grande impacto, mais que na prática não se observavam sustentação para que as alcançassem.

Não resta dúvida, de que a Política Educacional Inclusiva é voltada para direcionar ações pedagógicas com vista a dar suporte a toda comunidade escolar e seus agentes responsáveis, e seus familiares na construção de uma escola inclusiva. Pois tem assumido um destaque não só por prescrever a necessidade da ampliação das discussões desta questão, como também, de reafirmar os direitos sociais e fundamentais da pessoa com deficiência.

Com isso, o aprendente com TEA passou a ter o direito ao acesso e permeância à educação, juntamente com os demais aprendizes sem deficiências. Estas conquistas materializadas nos dispositivos legais são fruto de muita luta e resistência por todos aqueles que estão envolvidos com a questão da inclusão escolar.

Portanto, para que haja a plena participação desses indivíduos em igualdade de condições e a promoção de oportunidades com vistas ao seu desenvolvimento cognitivo, no entendimento que os documentos nos trazem, ocorrerão à medida que o engajamento em torno desta temática tão complexa, que ultrapassa a esfera escolar, e adentra no campo social.

É preciso que os profissionais de educação estejam na constante formação e qualificação para atuarem com este público-alvo da educação especial.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva exige esforços para construção de um currículo inclusivo, que contemple o reconhecimento e valorização da diversidade humana, identificando as barreiras que impedem o avanço pedagógico destes no processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2020). É preciso tirar o foco da deficiência do aprendente, apostar nas potencialidades que estes detêm. O AEE faz toda diferença para tornar a inclusão do aprendente com TEA satisfatória, superando assim, os modelos excludentes de uma educação que ainda apoia suas ações na condição física, intelectual que limita o desenvolvimento desse indivíduo.

Nesse sentido a organização de medidas de apoio que oportunizem a implementação das redes de ensino colaborativa, que visam oferecer condições estruturais em âmbito escolar, teremos sim a possibilidade de estabelecer um processo sólido de construção de uma inclusão escolar dia a dia. Assim, o envolvimento da escola, da família e dos profissionais da educação na organização de práticas pedagógicas inclusivas levam a ampliação das estruturas cognitivas, facilitarão a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, auxiliando também não só no desenvolvimento intelectual do aprendente com TEA, como de promover sua autonomia e seu bem-estar social, e contribuindo de maneira produtiva para seu acesso e permanência no ensino comum (Silva *et al.*, 2020).

Como estudo futuros, sugerimos o aprofundamento em estudos que possam subsidiar a construção de material pedagógico adaptado; a compreensão da função do mediador escolar; o conhecimento das abordagens terapêuticas na vivência escolar; e ampliação de pesquisas que venham contribuir na motricidade da exploração do corpo do indivíduo com autismo. Pois, hoje temos a necessidade de conhecer a fundo não só a historicidade dos documentos que embasam a escolarização dos indivíduos com autismo, como também a compreensão de nossa identidade na educação brasileira e os processos educacionais para com este público.

Referências

APA. American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5, revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]*. (5a ed.). Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

Barbosa, P. M. R. (2014). Autismo. In: *Educação Pública*.14, 40, Recuperado de: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>>.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. In: (2018). *Vade Mecum Saraiva Compacto*/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Lívia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha. (20a ed.), São Paulo: Saraiva Educação. 2-150.

Brasil. (1989). *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>.

Brasil. (1990). *Lei nº 8.069*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <www.mec.gov.br>.

Brasil. (1999). *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. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>.

Brasil. (2001a). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, aprova o Plano Nacional de Educação. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

Brasil. (2001b). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, 39-40.

Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.

Brasil. (2002a). *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. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, 31.

Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

Brasil. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

Brasil. (2008b). *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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>.

Brasil. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, 17

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>.

Buemo, B., *et al.*, (2019). Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. *Research, Society and Development*, 8(3), e2783822. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.822>.

Corrêa, V. *Globalização e o neoliberalismo: o que isso tem haver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

Cunha, E. (2016). *Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. (4a ed.), Rio de Janeiro: Wak Editora.

Cunha, E. (2012). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak.

Dias, S. (2015). Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 18(2), 307-313, jun.

Facion, J. R. *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamentos disruptivo*. 2. Ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

Fonseca, B. (2014). *Mediação Escolar e Autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Freitas, R. F., *et al.*, (2020). O ensino de Artes Visuais e o processo de inclusão de adolescentes com transtorno do espectro autista: realidade e perspectivas. *Research, Society and Development*, 9(8), e18985289. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5289>

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *The Nervous Child*, New York, 2, 217-250.

Mantoan, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

Matos, M. A. S. *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública*. Manaus: Edua, 2010.

Matos, M. A. S. *Educação Inclusiva e Políticas Públicas: pesquisas contemporâneas no NEPPD/FACED/UFAM*. Manaus: Ed. Vitória, 2015.

Mazzota, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. (5a ed.), São Paulo: Cortez.

Menezes, R. O, & Simas, H. C. P. (2020). Educação especial e formação inicial no contexto regional do Amazonas/. *Transformación*, 16(3), 371-390. Recuperado de <<https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3341>>.

Pereira, A. S. *et al.*, (2018). *Metodologia da pesquisa científica* [recurso eletrônico] / Adriana Soares Pereira [et al.]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE.

Pontes, A. K. A, *et al.*, (2018). Trajetória de reconhecimento do autismo como transtorno do neurodesenvolvimento. In: *Anais da XXVI Jornada de Parasitologia e Medicina Tropical do Maranhão/ VI Congresso Maranhense de História da Medicina*. 29 de novembro a 01 de dezembro 2018. Centro Pedagógico Paulo Freire – UFMA | São Luís – MA. Recuperado de <<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-435d9da3d07428ac134b2527a92b1a91db8d165b-arquivo.pdf>>.

Santos, B. S. A. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 135, jan. 1999.

Sassaki, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. (5a ed.), Rio de Janeiro: WVA, 2003.

Silva, F. E. M., *et al.*, (2020). Ensino com arte no Atendimento Educacional Especializado: o desenho como potencializador da aprendizagem do educando com deficiência. *Research, Society and Development*, 9(1), e01911497. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1497>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. “Necessidades Educativas Especiais – NEE.” Conferência Mundial sobre NEE – Salamanca/Espanha. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

UNICEF. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Recuperado de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Maria Almerinda de Souza Matos – 40%

Regina Oliveira Tiradentes – 40%

Reinaldo Oliveira Menezes – 20%