

**XXVII CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI PORTO ALEGRE – RS**

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II

BARTIRA MACEDO MIRANDA SANTOS

WILSON ANTÔNIO STEINMETZ

CLÁUDIA MANSANI QUEDA DE TOLEDO

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

Vice-presidente **Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

Vice-presidente **Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

Vice-presidente **Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

Vice-presidente **Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

Relações Internacionais para o Continente Americano

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch UFSM – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho Unifor – Ceará

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta Fumec – Minas Gerais

Comunicação:

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro UNOESC – Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

D597

Direitos e garantias fundamentais II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Bartira Macedo Miranda Santos; Wilson Antônio Steinmetz; Cláudia Mansani Queda de Toledo – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-729-8

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34



XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II

Apresentação

Os artigos contidos na presente publicação foram apresentados no Grupo de Trabalho "Direitos Fundamentais II", durante o XXVII Congresso Nacional do Conpedi – Porto Alegre-RS, sobre o tema geral Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito, nos dias 14, 15 e 16 de novembro de 2018. Neste conjunto de comunicações científicas consolidam-se os resultados das relevantes pesquisas desenvolvidas em diversos Programas de Pós-graduação de mestrado e doutorado em Direito, com artigos selecionados por meio de dupla avaliação cega por pares. São trabalhos advindos de pesquisas nacionais que levaram ao encontro científico várias controvérsias acadêmicas e desafios relativos às construções teóricas sobre direitos fundamentais e que contaram com relevantes pesquisas empíricas.

O número de artigos submetidos e aprovados foi de 18 ao todo, dos quais foram apresentados 17, com apenas uma ausência, sendo que dois deles com a participação dos coordenadores do Grupo de Trabalho. Todos foram permeados de intensos debates, desde o enfrentamento das dimensões gerais sobre o neoconstitucionalismo e a constitucionalização do direito, ao lado de outras duas contribuições acerca da fraternidade enquanto princípio. Discutiu-se a educação e seus atores a partir do conceito constitucional, alcançando-se reflexões a respeito dos direitos fundamentais ligados à saúde como direito fundamental, em abordagem sobre o espectro autista e também sobre a reprodução assistida, ao gênero feminino, à vulnerabilidade do idoso e acrescidos de discussões sobre os desafios relativos à infância e sua proteção integral, a englobar subtemas como as medidas sócio educativas até as questões que envolvem a nutrição infantil e a ciberpublicidade.

Foram igualmente objeto de análise temas relativos à liberdade religiosa e aos preconceitos relacionados às práticas ligadas à religião e à afro-descendência. Por derradeiro, houve também exposições sobre os conteúdos das perícias médicas como direito fundamental e a corrupção como um processo corrosivo em relação aos direitos fundamentais.

Os temas dialogados tem amplo espectro e demonstram a importância do encontro científico, além de enfrentarem problemas teóricos e práticos quanto à integridade dos direitos fundamentais, de forma que a leitura indicará a preocupação com a proteção efetiva da dignidade daqueles que integram o Estado Democrático de Direito.

Registre-se por parte desta coordenação os agradecimentos pela participação dos pesquisadores.

Prof. Dr. Wilson Antônio Steinmetz – UCS

Profa. Dra. Bartira Macedo Miranda Santos – UFG

Profa. Dra. Cláudia Mansani Queda De Toledo - FDSM

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

THE PERSON WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND THE RIGHT TO EDUCATION

**Glauber Salomao Leite
Antonio Albuquerque Toscano Filho**

Resumo

O presente trabalho versa sobre a definição de quem está legalmente obrigado a custear as despesas do auxiliar pedagógico do aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA. A partir do modelo social de deficiência, e com base na Convenção da ONU sobre a temática e na legislação em vigor no Brasil, foi possível concluir que o referido profissional é um instrumento de acessibilidade para o aluno autista e, por esse motivo, sua remuneração é de inteira responsabilidade das instituições de ensino. Sob pena de violação da Constituição Federal e da legislação ordinária referente à matéria.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista, Direito, Educação, Auxiliar pedagógico especializado, Despesa

Abstract/Resumen/Résumé

The present work analyses who is legally obliged to pay the expenses of the teaching assistant for student with Autism Spectrum Disorder - TEA. From the social model of disability, and based on the UN Convention on the subject and on brazilian law, it was possible to conclude that the teaching assistant is an instrument of accessibility for the autistic student. For this reason, its the educational institutions's duty the payment of such professional. Otherwise it constitutes a violation of brazilian law and the Constitution on this matter.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Autism spectrum disorder, Right, Education, Specialized teaching assistant, Payment

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa um aspecto particular do direito à educação inclusiva da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA: quem está legalmente obrigado a arcar com os custos financeiros do auxiliar pedagógico especializado¹?

O direito à educação inclusiva tem ampla previsão no ordenamento jurídico brasileiro e a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), de modo expreso consagra tal garantia em favor do indivíduo autista. Assegurando-lhe, sob esta rubrica, direito ao auxiliar pedagógico, por se tratar de relevante instrumento para o acesso à educação sob o modelo inclusivo. Ocorre, todavia, que a legislação vigente não estabelece quem deverá arcar com os custos financeiros para a remuneração deste profissional, se as escolas ou os representantes legais do aluno com TEA.

Na primeira parte, o trabalho discorre sobre a problemática de o indivíduo autista estar ou não vinculado ao conceito jurídico de deficiência, de acordo com as normas vigentes no país.

Em seguida, versa sobre o direito à acessibilidade, a fim de delinear as premissas necessárias para a exata compreensão do significado da educação inclusiva.

A partir desses elementos, o trabalho discorre sobre o direito da pessoa com TEA à educação e, finalmente, enfrenta o problema central da pesquisa, que é definir quem tem o dever jurídico de remunerar o auxiliar pedagógico.

Trata-se de pesquisa exploratória, pautada na análise de material bibliográfico já produzido sobre o tema. Com isso, o artigo focou o disposto em livros, artigos científicos e legislação sobre o assunto, revelando-se, assim, pesquisa eminentemente dogmática.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) É CONSIDERADO UMA HIPÓTESE DE DEFICIÊNCIA?

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição, DSM-5, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está inserido no rol dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, que se caracterizam por “déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (2014, p. 31).

¹ Importante registrar que a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) utiliza a expressão “acompanhante pedagógico” para designar esse profissional especializado e que atuará na promoção da acessibilidade do aluno com TEA. A despeito dessa diversidade terminológica, trata-se, evidentemente, da mesma figura. Por esse motivo, as duas expressões serão utilizadas no decorrer do trabalho como sinônimas.

A pessoa com TEA costuma apresentar dificuldades de interação social e de comunicação social recíproca, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Tais sintomas habitualmente se apresentam desde a infância (normalmente a partir dos 2 anos de idade) e sua gravidade oscila de indivíduo para indivíduo.

Entretanto, trata-se de um espectro bastante amplo e variado e, a despeito de traços comuns, as pessoas com TEA manifestam características bem distintas.

Neste sentido, são esclarecedoras as palavras de Cano:

Autismo é um espectro e o termo justifica-se por conta da imensa variabilidade de características clínicas que se observa. É incorreto dizer “a pessoa com autismo faz isso ou faz aquilo, deste ou daquele jeito”. Volta-se aí para o mito do indivíduo médio. Algumas pessoas com autismo não falam, outras não param de falar, algumas falam de forma incomum, entendem pouco, não entendem, ou entendem de forma única. Alguns indivíduos machucam a si próprios, outros machucam outras pessoas, muitos não machucam ninguém. Muitas pessoas com autismo são extremamente apegadas a rotinas rígidas, outras tantas não dão a mínima para isso (2016, p. 207).

Por causa desse diagnóstico ser cada vez mais cedo, as terapias comportamentais voltadas à diminuição dos sintomas do TEA também tem sido iniciadas de modo bastante precoce, a fim de maximizar a comunicação social e a interação da pessoa autista.

Como o TEA é bastante abrangente, ainda não se chegou a uma definição sobre as suas causas, nem há cura até o momento para o transtorno.

Ainda consoante o DSM-5, pessoas com TEA frequentemente apresentam comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem como comorbidades (2014, p. 58).

Em contraposição a essa visão médica, necessário destacar, todavia, que a partir dos anos 90 do século passado vem ganhando força, especialmente entre autistas de alto funcionamento², o movimento de empoderamento das pessoas com TEA. Com fundamento na neurodiversidade, tem se negado o caráter de patologia ao autismo que, nessa perspectiva, passou a ser concebido como um modo de ser atípico, um fator identitário, como a homossexualidade, por exemplo.

Assim, o autismo seria apenas um modo diferente de pensar, de agir e de se comunicar, um modo não usual de enxergar o mundo e de comportamento. Sob o aspecto neurológico, a pessoa com TEA estaria tão somente fora do padrão mental considerado típico, sem que isso pudesse ser qualificado como uma doença.

² São também denominados autistas de alto desempenho aqueles que apresentam inteligência acima da média.

Essa concepção se baseia no fato de que aquilo que é considerado patológico está muitas vezes associado às convenções sociais, ou, para ser mais exato, aos comportamentos que ultrapassam tais limites. Desta forma, não é incomum se definir como “anormal” ou desviante os comportamentos que fogem ao senso comum, como parte de um discurso que omite um fato essencial: tal definição não é um dado pronto e acabado, elemento da natureza, mas uma construção, na medida em que aquilo que é considerado ou não “normal” depende, necessariamente, do referencial utilizado.

O autismo seria parte da diversidade humana e, portanto, deveria ser celebrado, uma diferença a ser valorizada e não estigmatizada, como ocorre comumente.

Partindo dessa premissa, uma consequência de o autismo deixar de ser encarado como um transtorno é a recusa das terapias comportamentais e, em última análise, das tentativas de cura que vem sendo pesquisadas. Se não há doença, não haveria o que curar. A bem da verdade, os adeptos de tal ponto de vista advogam que as terapias não passariam de uma tentativa de assimilação da pessoa com TEA aos padrões sociais majoritários, um movimento no sentido de forçar alguém que não está doente a se ajustar à cultura dominante.

Ortega alerta que um dos pontos mais polêmicos diz respeito à aplicação da terapia cognitiva ABA (Análise aplicada do comportamento – *Applied Behavior Analysis*), que é bastante utilizada e costuma produzir resultados positivos em relação à comunicação e ao comportamento da pessoa com TEA, ainda que para os ativistas essa terapia, na verdade, “reprime a forma de expressão natural dos autistas”. E conclui o autor destacando que:

A questão é acirradamente debatida no mundo anglo-saxão, já que muitos pais estão lutando na justiça para conseguir que governos paguem pela terapia, cujo custo é muito elevado. Desse modo, os argumentos defendidos pelos movimentos da neurodiversidade de que o autismo não é uma doença e as tentativas de cura, uma afronta contra os autistas podem fornecer razões para recusar o financiamento das terapias. (...) O assunto chegou aos tribunais. Várias famílias canadenses entraram em 2004 em uma ação judicial argumentando que o governo deveria pagar pela terapia ABA para seus filhos por ser “medicamente necessária”. Trata-se do caso *Auton vs. British Columbia*. Michelle Dawson, ativista autista canadense, questionou a ética da terapia ao ser chamada como testemunha. Esse depoimento foi citado pela suprema corte canadense na sua decisão contra as famílias de filhos autistas. Situações como essas vêm elevando enormemente a temperatura do debate: de um lado, as famílias de autistas e suas lutas por acesso aos tratamentos e terapias comportamentais – que implicam reconhecer o autismo como uma doença (principalmente com causas genéticas e/ou cerebrais) – e para quem os movimentos de autistas com sua retórica anti-cura e pró neurodiversidade representam um ultraje a suas reivindicações. De outro lado, os ativistas autistas que consideram as terapias pró-cura um passo adiante na negação e intolerância da diferença e da (neuro) diversidade e na implantação de políticas eugênicas e genocidas (2009, p. 73-74).

Essas duas visões são em princípio antagônicas tanto no modo de perceber o autismo, quanto nas respostas necessárias para a proteção dos interesses das pessoas com TEA.

Eis que, concluídas essas breves digressões iniciais, chegamos ao cerne da questão: o TEA é uma modalidade de deficiência? Dito de outra forma, conceber o autismo como transtorno ou como cultura/identidade determina ou não o seu enquadramento como forma de deficiência?

Sob o aspecto normativo, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDDPD), tratado internacional aprovado no ano de 2006, em Nova York, do qual o Brasil é signatário (e que foi incorporado ao direito pátrio em 2008)³, estabeleceu o conceito de deficiência a partir de uma perspectiva social de direitos humanos, em contraposição à definição que até então vigorava, ligada às ciências biomédicas.

Até a década de 60 do século passado prevaleceu a visão biomédica da deficiência (também denominada de modelo reabilitador), que explicava a deficiência como uma patologia, um problema individual. Nessa ordem de ideias, a cura da “doença” seria o único caminho para a inclusão social de cadeirantes, cegos, surdos etc.

Trata-se de uma visão estigmatizante, centrada na “normalização” do indivíduo aos padrões sociais do corpo e da mente e não no respeito às peculiaridades de cada um e na promoção da diversidade.

Esse olhar biomédico, conforme destacado, referendava a deficiência como um problema estritamente individual, oriundo da disfuncionalidade do corpo e da mente, o que, na prática, desobrigava a sociedade e o Estado de adotarem ações voltadas à promoção dos interesses das pessoas com deficiência, que ficavam restritas a medidas de caridade e puramente assistencialistas.

Por esse motivo, assinalam Palacios e Bariffi:

(...) el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona, o un cambio en su conducta. De este modo, desde el punto de vista jurídico, la discapacidad es abordada exclusivamente dentro de la legislación de la asistencia y seguridad social, o como parte de ciertas cuestiones del derecho civil relacionadas con la incapacitación y la tutela...”. (2007, p. 17).

O questionamento de tais paradigmas veio com o modelo social, que faz uma diferenciação entre “limitação funcional” e “deficiência”. A ausência de visão ou de audição,

³ Aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186 (ato normativo com força constitucional, à luz do art. 5º, § 3º), posteriormente promulgado pelo Decreto presidencial nº 6.949, de 2009.

limitações físicas ou intelectuais, por exemplo, são consideradas limitações funcionais. E tais limitações acabam por determinar o modo como pessoas com deficiência agem e realizam suas atividades cotidianas, mas que não são os fatores que acarretam as desvantagens associadas à deficiência. Na verdade, a exclusão social, política e cultural vivida por essas pessoas seria fruto das barreiras existentes no meio social.

É dizer que tal processo de exclusão é determinado pela própria sociedade, que tende a valorar negativamente aqueles que estão fora dos padrões hegemônicos, fomentando, assim, obstáculos para a fruição de direitos e acesso ao bem estar.

Assim, a exclusão sofrida por um cadeirante decorreria da ausência de acessibilidade arquitetônica que impede ou dificulta a sua mobilidade, e não da sua condição física. A exclusão vivenciada por uma pessoa cega ou surda não estaria ligada à limitação sensorial, mas à baixa oferta de emprego para pessoas com suas características.

São apenas alguns exemplos que reforçam a ideia de que a deficiência, portanto, seria baseada em fatores estruturais e não em questões de ordem pessoal. Trata-se de ponto central no modo de pensar as respostas necessárias para a inclusão social e emancipação das pessoas com deficiência, não mais estando atreladas a mudanças individuais, à cura sob uma perspectiva médica. Sob essa nova ordem, promover tal inclusão passa a ser um dever de toda a sociedade e do Estado, por meio de ações sistematizadas e políticas públicas voltadas a este fim.

Isso porque, em última instância, o fenômeno da deficiência e a experiência da exclusão são criações das pessoas sem limitações funcionais, criação de toda a sociedade, conforme sinalizado na doutrina de Palacios e Bariffi, nos seguintes termos:

... no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (2007, p. 19).

Sob essa perspectiva, a proteção das pessoas com deficiência deixa de ser regida por um ideário meramente assistencialista e passa a se basear na promoção de direitos humanos em igualdade de condições com o restante da população.

É através da adaptação do meio, ou seja, da implementação de ajustes estruturais, sob o fundamento do direito à acessibilidade, que a pessoa com deficiência conseguirá a fruição dos direitos humanos. A modificação ocorrerá no meio, e não na pessoa.

O conceito de deficiência contido na CDDPD é um verdadeiro divisor de águas exatamente por refletir esse modelo social de direitos humanos que vigora atualmente. No plano normativo, a Convenção sepultou o modelo biomédico e introduziu um novo marco de proteção às pessoas com deficiência no âmbito do direito internacional.

De acordo com o artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que tem 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 igualdade de condições com as demais pessoas.

Trata-se de definição que destaca as limitações funcionais das pessoas com deficiência ao mencionar os “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, mas que reconhece nas barreiras construídas pela própria sociedade os fatores determinantes para a desigualdade de oportunidades e a não fruição de direitos que tais pessoas vivenciam cotidianamente.

Tal definição está assentada na premissa de que o ambiente impacta diretamente nas limitações vivenciadas pela pessoa. Nesses termos, quanto mais obstáculos existirem no ambiente, as limitações serão aumentadas ou agravadas. Por outro lado, em um ambiente acessível, embora os atributos do corpo e da mente não sejam modificados, a deficiência deixa de ser um problema (LOPES, 2014, p. 28).

A Lei nº 13.146/2015, denomina de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), por sua vez, reproduziu exatamente o mesmo conceito de deficiência contido na CDDPD. Nem poderia ser diferente. A lei em comento foi editada com o objetivo principal de regulamentar no direito pátrio a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Com isso, além de ter reproduzido no âmbito nacional e na esfera infraconstitucional a proteção trazida pela Convenção, por via reflexa acabou por consolidar em um único diploma normativo boa parte da legislação sobre a temática.

A LBI, portanto, cumpre o papel de norma central, de natureza infraconstitucional, no âmbito da sistemática de proteção aos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. E, conforme observado, ao estabelecer o conceito de deficiência em seu art. 2º, consagrou o modelo social dos direitos humanos, segundo o qual, nas palavras de Lopes, a limitação funcional da pessoa “com recursos de acessibilidade e apoios, não se impõe como obstáculo ao exercício de direitos” (2016, p. 43).

Com isso, em face do disposto na LBI, interpretada à luz da sistemática contida na CDDPD, é imperativo concluir que o conceito de deficiência atualmente em vigor não está fundamentado em parâmetros biomédicos, na medida em que o paradigma do modelo social tem seu foco no processo de exclusão e de não fruição de direitos, por pessoas com limitações funcionais, em razão de obstáculos estruturais.

Feitas tais digressões, eis que chegamos ao cerne de nossa análise: a partir dos parâmetros normativos expostos, o Transtorno do Espectro Autista é modalidade de deficiência à luz do direito brasileiro?

Em primeiro lugar, cumpre lembrar que o DSM-5 qualifica o autismo como Transtorno do Neurodesenvolvimento. E, conforme exposto anteriormente, a CDDPD e a LBI expressamente reconhecem a limitação mental de longa duração como modalidade de deficiência. A pessoa com TEA, portanto, estaria incluída nessa previsão normativa.

Ademais, não resta dúvida que a condição mental da pessoa autista costuma ser estigmatizada e, por esse motivo, tal indivíduo encontra barreiras diversas em seu cotidiano que dificultam ou impedem a sua inclusão social e emancipação.

Lamentavelmente, ainda prevalece no Brasil verdadeira cultura de exclusão da pessoa com TEA. Reflexo disso é a recusa sistemática de matrícula de crianças autistas na rede particular de ensino e a enorme dificuldade para conseguir emprego.

De acordo com o Censo 2010, realizado pelo IBGE, o número de pessoas com deficiência no Brasil é bastante expressivo: aproximadamente 24% do total da população. A pesquisa revela que em torno de 61% das pessoas com deficiência não possuem instrução formal ou apenas o fundamental incompleto. E que, destas, apenas 7% tem curso superior completo. (Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763>).

Ainda não há dados estatísticos sobre as pessoas autistas no Brasil, mas a ONU estima que aproximadamente 80% das pessoas com TEA, no mundo, estão desempregadas. (Disponível em: <https://nacoesunidas.org/no-dia-mundial-de-sensibilizacao-para-o-autismo-onu-pede-a-empresas-que-contratem-pessoas-com-autismo>).

São dados que, embora longe de traduzir de forma ampla e exata a situação das pessoas com TEA no Brasil, por via reflexa sugerem um quadro de exclusão da cidadania e de falta de acesso a direitos considerados fundamentais.

E, mais relevante, esse quadro de desigualdade decorre não das características próprias da pessoa autista ou de suas limitações funcionais, mas da discriminação praticada sistematicamente pela sociedade, do senso comum que persiste em reconhecer a pessoa com deficiência em geral como alguém incapaz de levar uma vida independente e produtiva.

Com isso, ainda que o autismo seja reconhecido tão somente como um modo atípico de enxergar o mundo, de pensar, de se comunicar e de manter relacionamentos, a partir dos paradigmas da neurodiversidade, mesmo assim é possível concluir que tal manifestação se enquadra no conceito de deficiência em termos jurídicos.

O conceito de deficiência, conforme destacada anteriormente, não mais está baseado em parâmetros biomédicos, mas na exclusão social, política, econômica e cultural sofrida por pessoas com limitações funcionais.

Parece-nos, portanto, que reconhecer o autismo como transtorno ou simplesmente como parte da diversidade humana não influencia na sua tipificação como modalidade de deficiência e consequente proteção jurídica.

Tal questionamento foi definitivamente sepultado com o advento da Lei Berenice Piana, que instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, reconhecendo-a expressamente como pessoa com deficiência no art. 1º, §2º. Como efeito direto, toda a sistemática jurídica de promoção dos direitos da pessoa com deficiência, em vigor no Brasil, passou a alcançar o indivíduo com TEA.⁴

Trata-se de norma especial que está centrada na previsão geral de direitos fundamentais à pessoa com TEA, nos moldes previstos na Constituição Federal e na CDDPD. Pelo seu caráter de norma especial, não se choca com a LBI, com a qual está em conformidade.

3. ASPECTOS DA ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O termo acessibilidade tem origem na palavra latina *accessus* de *accedere*, que significa chegada, aproximação. O citado termo traduz a qualidade do que é tangível, acessível. Assim, pode-se dizer que a acessibilidade é um instrumento que possibilita o indivíduo acessar um conhecimento, um lugar, ou seja, facilita a aproximação da pessoa a determinados locais com um propósito específico.

O referido termo começou a ser utilizado no final da década de 40, a partir do surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional. Neste sentido, Palacios (2008, p. 84) assevera que já na primeira metade do século XX as pessoas com deficiência intelectual eram vistas como uma ameaça à saúde e inteligência das gerações futuras. Ditas pessoas eram internadas em instituições para tratamento e reabilitação, sob o fundamento de que tal medida

⁴ A norma em comento foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, que estabelece no art. 1º, parágrafo único, que “aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência.

serviria para o próprio bem destas pessoas e para que não continuassem sendo um fardo para sociedade.

A partir destas práticas surgia a necessidade de reintegrar os adultos reabilitados, oportunidade em que se constatavam grandes obstáculos para a consecução da aludida reintegração pela existência de barreiras arquitetônicas nos espaços urbanos, nos edifícios e residências e nos meios de transporte coletivo. Assim, a acessibilidade era a palavra utilizada para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência.

Ao se manifestar sobre o tema, a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993, pontifica que “os Estados devem reconhecer a importância fundamental da acessibilidade no processo de realização da igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade”. Nesta senda, Condorcet obtempera que:

A consideração do termo acessibilidade não poderá ser ditada por meras razões da sociedade, mas, sobretudo, por uma concepção de sociedade realmente, onde todos deverão participar com direito de igualdade, e de acordo com as suas características próprias (2006, p.35).

No Brasil, o termo acessibilidade foi tratado pela primeira vez em sede legal a partir da Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Contudo, a referida norma abordou apenas acesso aos edifícios e logradouros. Apenas com a promulgação da Carta Magna de 1988 é que a acessibilidade passou a ser discutida efetivamente.

A referida Constituição cidadã traz no inciso XV, do artigo 5º, a garantia do direito de ir e vir estabelecendo que “é livre a locomoção no território nacional em tempos de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”. Por conseguinte, o § 2º do artigo 227, aduz que “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.”

O assunto em testilha só foi regulamentado pela Lei Federal n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Acessibilidade, nos termos do inciso I, do art. 2º, da aludida Lei, é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Para Sasaki, a acessibilidade é classificada através de seis dimensões, quais sejam:

Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos. Acessibilidade

comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital). Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc). Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc). Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral. Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. (2005, p.23)

Portanto, a partir dos matizes acima expostos, tem-se que em uma atmosfera de acessibilidade nenhum obstáculo é imposto à pessoa face às suas capacidades sensoriais e funcionais, permitindo ao indivíduo exercer de forma plena sua cidadania através do acesso igualitário a educação, trabalho, habitação, lazer, cultura, informação, comunicação e tecnologias. Ou seja, a acessibilidade pressupõe o acesso de qualquer pessoa a qualquer lugar, ou o exercício de qualquer direito de forma irrestrita e sem qualquer barreira.

Dito de outra forma, uma sociedade acessível pratica equiparação de oportunidades, termo utilizado para impulsionar a gênese da inclusão, que nas palavras de Driedger & Enns (1987, p. 2-3) significa o processo pelo qual as pessoas com deficiência alcançam uma qualidade de vida igual a das pessoas sem deficiência, mediante a remoção de barreiras que impedem a plena participação destes sujeitos de direitos nos meios físicos, habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação.

De acordo com Bezerra, a CDDPD trouxe a acessibilidade como princípio e como direito, condição indispensável para o exercício de todos os direitos humanos, relacionada ao princípio da igualdade de oportunidades e ao princípio da dignidade humana (2014, p. 73).

Por seu turno, a Lei Brasileira de Inclusão define acessibilidade no art. 3º, I, como sendo a:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Neste ínterim, é importante dimensionar o termo ‘barreira’, o qual é definido no Decreto nº. 5.296/2004, em seu artigo 8º, inciso II, como sendo “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso às informações”.

Assim, observa-se que no tocante às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a incapacidade de se relacionar com o diferente reside na própria sociedade inacessível, ou seja, nas barreiras.

É sabido que as pessoas que possuem TEA devem gozar dos mesmos direitos dos demais cidadãos. A eliminação das barreiras nas suas mais diversas formas, sejam atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, dentre outras, é fundamental para que estes cidadãos não sejam excluídos do convívio em sociedade, pois são as barreiras que fazem das pessoas com TEA incapazes de desempenhar seus papéis sociais. A maior responsabilidade em extirpar os aludidos obstáculos é do Estado, o qual tem o dever de fomentar mecanismos apropriados para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, para que tenham acesso aos mais diversos lugares, tais como escolas e universidades. No mesmo sentido, Krell assevera que:

O Estado, por meio de leis, atos administrativos e da criação real de instalações de serviços públicos, deve definir, executar e implementar, conforme as circunstâncias, as chamadas “políticas sociais” [...] que facultem o gozo efetivo dos direitos constitucionalmente protegidos. (1999, p.240).

Por isso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU busca dotar os direitos humanos básicos desse grupo social de múltiplas garantias, que lhes assegurem uma cidadania plena, como o direito à educação.

Na percepção sociojurídica atual, a Convenção inaugurou gramática de afirmação de direitos historicamente conspurcados, à vista dos processos de exclusão e desempoderamento que marcam essa categoria de sujeitos sociais, ainda que o novo panorama não tenha resultado em medidas efetivas para que o Estado brasileiro venha a eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência mental em diversos âmbitos de sua existência.

A constituição Federal e a CDDPD são claras em relação ao direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência. A supramencionada convenção assevera em seu artigo 24 que “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...)”

De modo específico, a Lei Berenice Piana assegura à pessoa com TEA o direito à educação e ao ensino profissionalizante. E, extremamente importante, educação sob o modelo inclusivo, que consiste no acesso ao ensino nas escolas da rede regular e não em estabelecimentos especiais, conforme previsto no art. 3º, IV.

No contexto da educação inclusiva, que se baseia na adaptação do meio para permitir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino e à informação, o art. 3º, parágrafo único da lei em comento, assegura expressamente à pessoa com TEA o direito à acompanhante especializado.

Contudo, o que se tem hoje no Brasil, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, é o argumento de que as escolas não estão preparadas para receber alunos com deficiência mental e intelectual. A este respeito, Nussbaum aduz que:

(...) uma abordagem satisfatória da justiça humana requer reconhecer a igualdade na cidadania para pessoas com impedimentos, inclusive impedimentos mentais, e apoiar apropriadamente o trabalho de sua assistência e educação (...) (2013, p.121).

A referida igualdade na cidadania perpassa, indubitavelmente, pelo processo de inclusão, o qual envolve todo contexto social, momento em que a sociedade deve se reestruturar para receber todas as pessoas, sobretudo nos sistemas escolares.

4. DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO NA ACESSIBILIDADE DO AUTISTA: DE QUEM SÃO OS CUSTOS?

A educação escolar, mais do que um contexto de aprendizagem dos conteúdos teóricos, é um dos principais processos para o fomento da convivência social da criança. Para Santos (2012, p. 937), o contexto escolar acaba evidenciando a diversidade humana, uma vez que o convívio social faz “emergir a singularidade de cada sujeito e a necessidade de práticas de ensino e de interação que sejam tanto pluralizadas como individuais”. Essas práticas e

métodos de ensino pluralizados e especializados apresentam-se como um dos matizes do atual paradigma da inclusão social.

Uma escola que pratica inclusão social se adapta para ser acessível a todos os indivíduos, respeitando as particularidades e diferenças de cada um, e não condiciona o aluno a se adaptar a uma estrutura educacional pré-existente e exclusiva. Neste sentido Sasaki (2008, p.84) afirma que, no caso de alunos com algum tipo de deficiência, “a escola comum condicionava a matrícula a uma certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) conseguiriam produzir.”

Assim, uma educação inclusiva caracteriza-se por praticar métodos que garantem a todo e qualquer aluno o direito à educação, principalmente o aluno com deficiência mental e intelectual. Ao lecionar sobre o tema Ribeiro aduz que:

A pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do aluno, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias. (2009, p.87).

Nesta senda, Stainback (1999, p. 5), aduz que uma escola inclusiva é aquela que “educa todos os alunos em salas de aulas regulares, o que significa que todo aluno deve receber educação e frequentar aulas regulares”

Por isso as instituições de ensino regular no Brasil, em respeito aos ditames constitucionais, sobretudo aqueles incorporados através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, têm o dever de aplicar uma reestruturação física, humana, pedagógica e curricular, para que se transforme em uma unidade inclusiva, livre de barreiras, onde qualquer indivíduo seja capaz de acessar a educação.

Todavia, mesmo com as garantias constitucionais no sentido de todos terem direito a educação, diversas barreiras ainda são impostas às pessoas com deficiência, em especial às pessoas autistas, pois, conforme leciona Bridi (2006, p. 6), “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”. No mesmo sentido, Mello (2004, p. 25) pontifica que “a inclusão de alunos autistas deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, que varia de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno”

Uma das adaptações, do ponto de vista pedagógico, é a contratação e treinamento de acompanhantes especializados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais

conhecidos como auxiliares pedagógicos especializados – APE, os quais apresentam-se como instrumentos de acessibilidade indispensáveis para promoção da inclusão.

O APE é uma prática que se originou para auxiliar o tratamento de pacientes psicóticos, tendo como finalidade a inserção destes pacientes no contexto social. Contudo, Fraguas & Berlinck (2001, p.7) clarificaram a utilização contemporânea do referido acompanhamento, o qual serve “como recurso auxiliar no processo educacional de crianças com graves distúrbios de desenvolvimento.” Ao tratar do tema, Mendes obtempera que:

O auxiliar pedagógico especializado precisa tomar posse das concepções circulantes e recorrentes acerca de uma histórica carregada de estigmas sociais, preconceitos e estereótipos. Obviamente que ao compreender o processo histórico das relações sociais, é possível não só rever a prática pedagógica ancorada por concepções equivocadas, mas buscar com a comunidade escolar o rompimento da manutenção ainda presente nos entendimentos acerca das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, suas possibilidades de aprendizagem e o papel fundamental do professor de apoio permanente no ensino regular. (1999, p.19).

Desta feita, o APE apresenta-se como ferramenta de acessibilidade indispensável na criação de oportunidades e possibilidades concretas para o desenvolvimento dos alunos com TEA. Neste sentido, Beyer destaca como atribuições do auxiliar pedagógico especializado:

Viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, a interação no contexto escolar e em atividades extraclasse; Buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem; Priorizar a necessidade e/ou a especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com adoção de estratégias funcionais, adaptações curriculares, metodológicas, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidade e espaço físico, de acordo com as peculiaridades do aluno e com vistas ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social; Atuar como facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares. (2006, p.78).

Apenas em 2012, com a promulgação da já citada Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é que houve a garantia legal ao acompanhante especializado. Dispõe o parágrafo único, do art. 3.º, da aludida Lei, 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”. Já o decreto 8.368/14, ao regulamentar a Lei supra, define as atribuições do profissional em comento, dispondo no §2º do art. 4º que o acompanhante especializado exercerá apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais das pessoas com TEA, nos termos seguintes:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3.º da Lei 12.764/12.

Não obstante as garantias legais expostas, existe uma aparente tensão no que diz respeito aos custos desta ferramenta de acessibilidade. Já houveram e ainda existem relatos sobre escolas da rede privada que transferem ou pretendem transferir para os pais desses estudantes o custo do acompanhante especializado.

Percebe-se que a Lei supramencionada é omissa no tocante aos custos com o profissional em testilha, na medida em que se limita em estabelecer que a escola deverá ‘disponibilizar’ o acompanhante especializado caso seja comprovada a necessidade nos termos da referida norma. Contudo, é notório que repassar os custos do acompanhante pedagógico ao aluno gera um obstáculo para inclusão da pessoa com deficiência, levando a uma situação de desigualdade com os demais alunos.

Por isso, em 21 de março de 2013, o Ministério da Educação emitiu a Nota Técnica 24/2013 com o intuito de orientar as instituições de ensino privadas para a implementação da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana), trazendo, dentre outras orientações, que não realizem cobranças adicionais aos alunos com deficiência por conta da necessidade do acompanhante especializado. Acerca da questão, a referida Nota dispõe:

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular e garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas. O custo desse atendimento integrará a planilha de custos da instituição de ensino, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante ou inserção de cláusula contratual que exima a instituição, em qualquer nível de ensino, dessa obrigação⁵.

Não obstante o Ministério da Educação emitir Nota Técnica, esta teve o condão de ‘interpretar’ determinada norma (no caso a Lei Berenice Piana) e ‘orientar’ as escolas da rede privada sobre a implementação da dita norma. Assim a Nota Técnica em comento não é vinculante. Por isso, ao final da nota tem-se a recomendação de que caso haja a inobservância

⁵ NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE – PÁG. 06

dos ditames legais, que tal fato seja comunicado ao Ministério Público a fim de que se proceda aplicação das penalidades previstas no art. 7º da Lei nº 12. 764.⁶

Vale observar que a decisão proferida pelo STF em 2016, no julgamento da ADI 5357, alcança as pessoas com TEA. Na decisão, a Corte Suprema considerou constitucionais as normas da Lei Brasileira de Inclusão que versam sobre educação inclusiva, em especial o §1º do art. 28, que proíbe as instituições privadas de cobrarem “valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas” referentes a estudantes com deficiência.

Necessário assinalar que essa proibição de cobrança de valores adicionais em relação de alunos com deficiência não fica restrita às mensalidades escolares, por dizerem respeito a todas as despesas relativas à educação e ao ensino.

Trata-se de vedação expressa na LBI e que, conforme mencionado, está em conformidade com a Constituição Federal, de acordo com o STF.

E, na medida em que o auxiliar pedagógico é instrumento de acessibilidade voltado ao processo educacional do estudante com TEA, o repasse dos custos aos responsáveis legais desse aluno se choca com a norma legal em comento.

Percebe-se, por todo o exposto, a importância do APE como ferramenta de acessibilidade intelectual para a promoção do desenvolvimento dos alunos com TEA, sendo imprescindível a sua participação na formação dos alunos autistas, como também que os custos com o APE não sejam repassados ao aluno com TEA, por ser medida de exclusão.

5. CONCLUSÃO

A história é prova de que o grupo social das pessoas com deficiência tem sofrido constantes processos de exclusão e desempoderamento, impossibilitando-as de desfrutar de direitos humanos básicos, como a participação na vida pública e política, o acesso à justiça, e principalmente o direito à educação. Durante muitos anos a deficiência foi vista como uma questão médica, que considerava as limitações individuais como a principal causa das múltiplas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Todavia, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência estabeleceu o conceito de deficiência a partir de uma perspectiva social de direitos humanos, em contraposição à definição trazida pelas ciências biomédicas.

⁶ Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

Na diversidade das deficiências mentais destacamos como sujeitos de direitos diuturnamente conspurcados as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Vale ressaltar que até o início da década de 60, o autismo era considerado um transtorno emocional. Contudo, no decorrer da história o paradigma do modelo biomédico da deficiência foi sendo substituído gradativamente pelo modelo social, consagrado na supracitada Convenção da ONU, passando o autismo a ser considerado não uma patologia relegada aos cuidados biomédicos, mas sim uma espécie de deficiência.

Nesta senda, a legislação brasileira, através da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, denominada de Lei Berenice Piana, que instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, reconhece expressamente o autista como pessoa com deficiência no art. 1º, §2º.

Ora, o enfermo mental possui uma patologia, a qual implica na presença de um conjunto de sinais ou sintomas clinicamente considerados como doença. Já a deficiência, de acordo com o Preâmbulo da Convenção, é um conceito em evolução, caracterizado pelo estado da pessoa com impedimentos, limitações, resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Ou seja, as desvantagens vividas pelas pessoas com Transtorno do Espectro Autista não são inerentes às suas características ou atributos individuais, mas um reflexo de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo e a mente com impedimentos.

A eliminação das ditas práticas discriminatórias, sejam atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, dentre outras é fundamental para que estes cidadãos não sejam excluídos do convívio em sociedade. Daí porque a acessibilidade da pessoa com TEA precisa ser garantida por Lei, sendo primordial para se criar uma atmosfera de acessibilidade onde nenhum obstáculo é imposto à pessoa face às suas capacidades sensoriais e funcionais, permitindo ao indivíduo exercer de forma plena sua cidadania através do acesso igualitário a diversos direitos historicamente conspurcados, especialmente o direito à educação.

Restou claro que pessoas com TEA, apesar de suas dificuldades de comunicação e de interação social, não são consideradas pessoas doentes, sendo plenamente capazes de frequentar uma escola regular e exercer seu papel social através da educação. Nesta toada, destacamos a afirmação do direito ao acompanhante especializado para pessoas com TEA, mais conhecidos como auxiliares pedagógicos especializados – APE, os quais apresentam-se como instrumentos de acessibilidade indispensáveis para promoção da inclusão, garantindo a todo e qualquer aluno o direito à educação.

Por tais motivos é que os custos desta ferramenta de acessibilidade não podem ser transferidos para os pais desses estudantes com TEA, por ser bastante prejudicial a inclusão destes citados sujeitos, o que seria mais um obstáculo à inclusão pela educação. Isto inclusive motivou o Ministério da Educação a emitir em 21 de março de 2013, Nota Técnica 24/2013, recomendando que os custos da educação dos alunos com TEA integrem a planilha de custos da instituição de ensino, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante.

Além disso, o STF já decidiu que é constitucional a previsão expressa da LBI, que proíbe a cobrança de qualquer valor adicional na mensalidade de estudantes com deficiência. Tal decisão, naturalmente, beneficia os alunos com TEA no que tange ao acompanhante especializado.

O auxiliar pedagógico especializado apresenta-se, portanto, como uma ferramenta ponderosa dentro do processo de inserção social. Por isso, as pessoas com TEA não podem ser tolhidas, de forma injustificada, de usufruir deste direito por conta de cobranças que se mostram abusivas, frente a necessidade premente de extinguir qualquer barreira de acessibilidade a educação. Portanto, a pessoa com TEA tem direito ao acompanhante pedagógico especializado, desde que comprovada necessidade, e não poderá haver cobrança por parte da escola para disponibilização deste profissional.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Editora Mediação, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. *Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. *Decreto nº 5.296 de 2 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. *Revista Litterarius*. V.5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, p. 02-14. 2006.

CANO, Talyta de Matos. Panorama brasileiro do atendimento a autistas e necessidade da inclusão no censo 2020. *Revista de Medicina e Saúde de Brasília*, v. 5, n. 2, 2016.

CONDORCET, Bernard (2011). Acesso em: 14 jun. 2017. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/~bernard/VI_encontro/4_ACESSI.TXT

DRIEDGER, D., ENNS, H. *Declaración sobre equiparación de oportunidades*. Estocolmo: Disabled Peoples International, jan. 1987.

FRAGUAS, Vendiana; BERLINCK, Manoel Tosta. Entre o pedagógico e o terapêutico - Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da clínica*. vol.6, no.11, São Paulo: 2001.

KRELL, Andreas Joachim. Realização dos direitos fundamentais sociais mediante controle judicial da prestação dos serviços públicos básicos (uma visão comparativa). *Revista de Informação Legislativa*. Senado. Ano 36, nº 144, outubro a dezembro de 1999. p. 139 a 160.

LOPES, Laís de Figueirêdo. Artigo 1. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; FILHO, Waldir Macieira da (org.). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: novos comentários*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MELLO, Ana Maria S. Rose. *Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem – Autismo*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia*. Texto produzido para mesa redonda do LDDE-USP, São Paulo, 1999.

NUSSBAUM, Martha C. Los contratos sociales y três problemas no resueltos de La justicia; Las discapacidades y el contrato social; Capacidades y discapacidades. In: *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Trad. Ramon Vilà Vernis; Albino Santos Mosquera. Barcelona: Paidós, 2012. p. 21-225.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Regras gerais sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência*. N.º 48/96 - 20 DE DEZEMBRO DE 1993..

Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. 2006a. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

_____. 2006b. *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

ONUBR. <https://nacoesunidas.org/no-dia-mundial-de-sensibilizacao-para-o-autismo-onu-pede-a-empresas-que-contratem-pessoas-com-autismo>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, n. 1, jan/fev, 2009.

PALACIOS, Agustina. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca, 2008.

PALACIOS, Agustina; BARRIFFI, Francisco. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos – una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madri: Ediciones Cinca, 2007.

RIBEIRO, Sara C. Martins. *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação de Paula Frassinett, Porto, 2009.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. *Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Goiás, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, out/2005. p.19-23.

_____. Artigo 24 – Educação. In RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flávia Maria de Paiva. (Org). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: CORDE, 2008. p. 84-86.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

STAINBACH, Susan. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.