

**XXXI CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI BRASÍLIA - DF**

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III

IVONE FERNANDES MORCILO LIXA

JOSÉ RICARDO CAETANO COSTA

GABRIELLE SCOLA DUTRA

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

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydée Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

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

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

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

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

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

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

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

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

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

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

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

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

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

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

D597

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Ivone Fernandes Morcilo Lixa, José Ricardo Caetano Costa, Gabrielle Scola Dutra – Florianópolis: CONPEDI, 2024.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-070-0

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

Tema: Saúde: UM OLHAR A PARTIR DA INOVAÇÃO E DAS NOVAS TECNOLOGIAS

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direitos sociais. 3. Políticas públicas. XXX Congresso Nacional do CONPEDI Fortaleza - Ceará (3: 2024 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



XXXI CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI BRASÍLIA - DF

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III

Apresentação

Os artigos que compõem a seção “Direitos Sociais e Políticas Públicas III” identificam e problematizam os direitos sociais e sua interface com a definição de políticas públicas à luz das redefinições produzidas pela Constituição Federal de 1988 que veio a representar um marco na história do constitucionalismo brasileiro, ao consolidar um pacto social em prol da dignidade humana e da justiça social. Sob a égide do Estado Democrático de Direito, a "Constituição Cidadã" elevou os direitos sociais ao nível de princípios fundamentais, comprometendo o Estado e a sociedade na construção de uma nação mais justa e inclusiva, particularmente os direitos inerentes à dignidade e ao bem-estar.

As pesquisas trazidas elegem temas centrais tais como a educação, segurança alimentar e identidade de gênero, dentre outros, discutindo a efetividade de políticas públicas, seus limites e insuficiências. No que diz respeito a educação como direito fundamental de natureza social é discutida a dificuldade de assegurar a finalidade de permanência na escola tornando evidente a distância entre a previsão legal constitucional e o instituído.

Outro destaque de discussão é acerca do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerado uma das maiores políticas públicas de segurança alimentar e nutricional do mundo, sendo responsável por garantir a alimentação de mais de 40 milhões de estudantes. O PNDR destina-se a promover uma alimentação saudável, com alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e que apoiem o desenvolvimento sustentável, com valorização dos gêneros alimentícios produzidos em âmbito local. Porém, em que pese a relevância do Programa sua implementação ainda carrega em si a dificuldade de superação do paradigma assistencialista exigindo os gestores públicos uma perspectiva multidisciplinar e inter-relacional capaz de incluir a população e seus usuários.

Considerando os impactos dos avanços tecnológicos no processo de tomada de decisão pela administração pública, sujeita ao dever de motivar seus atos com base em evidências, o grupo coloca em discussão o progresso informacional como instrumento que permite ao administrador a devida consideração das particularidades e necessidades dos grupos e dos indivíduos considerados em suas especificidades, afetados pela ação estatal, a fim de evitar a sua invisibilidade social, destacadamente na definição, planejamento e execução de políticas públicas.

Explorando o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, discutindo o compromisso do CNJ em abordar essa forma específica de violência por meio de políticas públicas, é discutida o enfrentamento da violência doméstica no Brasil, sendo trazido estudo comparativo das políticas judiciárias nacionais de enfrentamento à violência contra a mulher, com foco no Brasil e no México. Ambos os países têm enfrentado desafios significativos no combate à violência de gênero, motivando a implementação de legislações e políticas específicas para proteger as mulheres e punir os agressores. No Brasil, a Lei Maria da Penha, promulgada em 2006, representa um marco legislativo fundamental, estabelecendo medidas protetivas e criando Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres complementa essa legislação, coordenando ações integradas entre diferentes setores e promovendo a conscientização e educação sobre o tema, para tanto utilizou-se como base a resolução 254 do CNJ. No México, a Lei Geral de Acesso das Mulheres a uma Vida Livre de Violência, de 2007, também desempenha um papel crucial na proteção das mulheres contra todas as formas de violência, estabelecendo mecanismos jurídicos e institucionais para prevenir, atender, punir e erradicar a violência de gênero.

Sem deixar de privilegiar a governança climática multinível e como esta influência na criação de políticas públicas no Brasil para a mitigação e adaptação às mudanças climáticas, é discutida a evolução conceitual da governança climática e a aplicação da Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), demonstrando a complexidade e desafios enfrentados para a implementação da governança climática.

Em síntese, os artigos publicados nessa seção são de grande relevância e atualidade cuja leitura é obrigatória para estudiosos, juristas e interessados na área

AUTISMO NA PRÉ-PANDEMIA: AS LIÇÕES E AVANÇOS DE 40 ANOS (1978 – 2018) DE RECONHECIMENTO DO AUTISMO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE BELÉM.

AUTISM IN THE PRE-PANDEMIC: THE LESSONS AND ADVANCES OF 40 YEARS (1978 – 2018) OF RECOGNITION OF AUTISM IN THE CONTEXT OF PRIVATE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF BELÉM.

Ana Maria Gomes Soares ¹
José Claudio Monteiro de Brito Filho ²

Resumo

O presente artigo visa apresentar a efetivação dos direitos e garantias referentes à educação das crianças autistas em escolas privadas do Município de Belém em 2018, exatos 40 anos posteriores ao reconhecimento mundial do autismo como transtorno comportamental, com enfoque especial à Lei Brasileira de Inclusão, também denominado, Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) no contexto das escolas privadas no Município de Belém. O estudo também nos revela a desinformação dos pais acerca dos direitos dos seus filhos, ou a quem devem buscar para amparar essas crianças no contexto escolar. A pesquisa de campo foi realizada por questionário com mães cujos filhos encontram-se matriculados no ensino fundamental e em escolas regulares e privadas no Município de Belém. Através dos dados coletados verificou-se que os direitos e garantias previstos em lei, apesar de normativamente dispostos, carecem de maior fiscalização do poder público para seu cumprimento em escolas particulares, o que poderia ser ampliado com a cooperação dos pais a partir de sua inserção sobre os direitos que amparam suas crianças e bem como a efetivação dessas garantias fundamentais. Assim, coletam-se as lições ocorridas pré-pandemia como marco inicial de continuação da pesquisa e acompanhamento da evolução das tratativas

Palavras-chave: Palavras chaves: autismo, Escolas particulares, Município de belém, Pré-pandemia, Política de inclusão

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to present the implementation of rights and guarantees relating to education of autistic children in private schools in the Municipality of Belém in 2018, exactly 40 years subsequent to the worldwide recognition of autism as a behavioral disorder, with special focus on the Brazilian Inclusion Law, also known as the Statute of Persons with Disability (Law No. 13,146/2015) in the context of private schools in the Municipality of Belém. The study also reveals parents' lack of information about their children's rights, or the who they should look for to support these children in the school context. The field research was carried

¹ Advogada e professora orientadora do Núcleo de Práticas Jurídicas da Faculdade Conhecimento e Ciência, especialista em Direito Civil e Processual Civil, Mediadora e Conciliadora Certificada pelo TJ/PA

² Doutor em Direito das Relações Sociais pela PUC/SP, Vice-coordenador do PPGD CESUPA

out through a questionnaire with mothers whose children are enrolled in education elementary school and in regular and private schools in the Municipality of Belém. Through the data collected, it was found that the rights and guarantees provided for by law, despite being normatively willing, they require greater supervision from public authorities to ensure compliance in schools private individuals, which could be expanded with the cooperation of parents from their insertion about the rights that protect their children and the implementation of these guarantees fundamental. Thus, the lessons that occurred pre-pandemic are collected as an initial framework for continuation of research and monitoring the evolution of treatments

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Keywords: autism, Private schools, Municipality of belém, Pre-pandemic, Policy inclusion

INTRODUÇÃO

Diante de experiências observadas, foi percebido que a inclusão de crianças com autismo ainda é um ponto que causa bastante discussão nas escolas brasileiras. A maioria das escolas não consegue seguir o que a legislação brasileira coloca como essencial para que essa inclusão seja de fato implantada. Por isso, a escolha do tema: Direito ao acesso e permanência na educação básica de crianças com autismo: uma análise teórica e prática da aplicabilidade da lei brasileira de inclusão em escolas privadas no Município de Belém.

O trabalho tem como objetivo apresentar o direito não só ao acesso como à permanência da criança com autismo no contexto de sala de aula. O Direito à educação é assegurado a todos, conforme art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e a mesma também ressalta o fortalecimento dessa permanência na escola. Todavia, as mudanças no contexto escolar ficaram mais evidentes com a participação do Brasil na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, no ano de 1994. Neste momento, o Brasil assume o compromisso de incluir todas as crianças, independentemente de sua deficiência no contexto escolar.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

[...] todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidas nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as suas necessidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Diante de dados coletados em estudos específicos, observamos o quanto as leis são violadas e o quanto essas crianças têm suas trajetórias de escolarização marcadas por segregação, discriminação e que raramente essa inclusão na escola regular ocorre de maneira que é sua por direito. A Constituição, contudo, garante a educação para todos, e para garantir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados (MANTOAN, 2015). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da educação especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais, mas para haver a inclusão é necessário que não haja segregação entre ensino regular e especial. Esta reorganização na qual a educação especial passa a integrar a ação pedagógica do ensino regular chama-se educação inclusiva.

A relevância dessa pesquisa, então, se justifica pela necessidade de conseguirmos identificar os principais entraves em relação ao acesso e permanência de crianças com autismo no ensino regular nas escolas privadas de Belém. A Constituição Federal brasileira e a Lei de

Diretrizes e Base da Educação já sinalizam a educação como um direito fundamental das pessoas, contudo, a diversidade humana e a sociedade desafia a efetivação dos propósitos legais. Afinal, ao longo da história as pessoas com deficiência sempre sofreram com a negação de direitos e a falta de acesso aos serviços básicos, como educação, cultura, lazer e até mesmo o direito básico de ir e vir. São inúmeras as barreiras enfrentadas com o desconhecimento sobre suas características, possibilidades e dificuldades. O preconceito e as barreiras atitudinais são ainda desafios cotidianamente enfrentados por essas pessoas e suas famílias.

A Declaração de Salamanca, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, está recentemente aprovada (2015), ampliam não apenas os direitos dos autistas, mas desafiam a sociedade internacional e, em especial, a brasileira, a encontrar mecanismos para o cumprimento dessas legislações em todas as esferas da vida em sociedade.

É de evidente surpresa o fato de tal ser um assunto pouco abordado no âmbito do Direito. Várias das pesquisas e das bibliografias que abordam o assunto foram encontradas dentro das áreas de pedagogia e psicologia. A escolha do tema foi feita a partir da convivência diária com duas crianças autistas, onde foi despertado o interesse para conhecer e aprofundar o assunto. A inclusão do autista ainda é pouco estudada e muitas vezes polêmica. Verificar as possibilidades da inclusão de crianças com autismo em escolas regulares e saber se as necessidades dessas crianças estão sendo desenvolvidas para que obtenham avanços junto aos alunos normais em sua comunicação, interação social e desenvolvimento cognitivo são tentativas de contribuir para a inclusão escolar desse tipo de aluno que ainda sofre discriminação na escola e na sociedade mais amplamente.

Portanto, buscamos traçar os aspectos teóricos e legais que demonstram a relevância da inclusão de crianças autistas no ensino básico regular e privado no Município de Belém, para assim identificar as principais dificuldades e possibilidades de inserção da criança autista na escola regular e privada no Município de Belém apontando as estratégias legais e pedagógicas que favoreçam o acesso e permanência de crianças autistas no ensino regular e privado do Município de Belém para concluir o perfil escolar da criança com autismo inserida no ensino fundamental regular e privado no Município de Belém. Nesse contexto será analisado a aplicabilidade da Lei Brasileira de Inclusão, no que se refere ao acesso e permanência de crianças com autismo no ensino fundamental das escolas regulares e privadas do Município de Belém.

Para a realização deste artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de pesquisas bibliográficas, relatórios com dados fornecidos pelo Censo Escolar MEC / INEP 2017. Segundo Perovano:

A pesquisa qualitativa se refere à forma como serão tratados os dados da investigação científica, quando se realizarem os esclarecimentos, as observações, as explicações e a descrição de variáveis, termos ou conceitos. O pesquisador realiza a coleta de dados diretamente no contexto em que os atores vivem e de que participam. Ele deve determinar quais são os pontos mais relevantes a serem abordados, pois, nesse tipo de pesquisa, comumente se procede ao levantamento de um número muito grande de dados. Ou seja, essas ações de pesquisa são baseadas nas observações e vivências do pesquisados, sem uso de estatísticas ou qualquer forma de quantificações (PEROVANO, 2016, p.151).

A pesquisa será descritiva, e foi realizada por meio de estudos de campo, onde foi aplicado um questionário fechado, feito aos pais ou responsáveis de crianças com autismo, matriculados na rede de ensino regular e privado do Município de Belém. O questionário aplicado, resguardará a privacidade tanto dos pais quanto das crianças, os dados serão consolidados sem individualizar qualquer instituição de ensino. Segundo Gil:

As pesquisas descritivas têm como objetivo básico descrever as características de populações e de fenômenos. Muitos dos estudos de campo, bem como de levantamentos, podem ser classificados nessa categoria. Nos levantamentos, contudo, a preocupação do pesquisador é a de descrever com precisão essas características, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, tais como questionários e formulários, que conduzem a resultados de natureza quantitativa. Nos estudos de campo, a preocupação também é com a descrição, mas a ênfase maior é colocada na profundidade e não na precisão, o que leva o pesquisador a preferir a utilização de depoimentos e entrevistas com níveis diversos de estruturação (GIL, 2002, p. 131).

Para tratamento e análise de dados, foram utilizados como recurso, livros, guias de instruções sobre o tema proposto, legislações vigentes (leis, portarias, diretrizes, etc), jurisprudências com o intuito de identificar conceitos relacionados à inclusão de crianças autistas. O método que foi utilizado para construção do artigo é o dedutivo, partindo de uma ideia geral, onde será analisado o contexto histórico da inclusão do autista, chegando a um contexto específico das escolas regulares e privadas do Município de Belém (PRODONOV; FREITAS, 2013).

Desse modo, a pesquisa dispõe de introdução, na primeira seção e traz uma breve abordagem sobre o que é o autismo, na segunda, seção esclarece quais as leis internacionais e nacional existentes, as quais amparam a inclusão de crianças autistas no ensino regular do município de Belém, e é finalizado com a terceira seção, onde é abordada a inclusão das pessoas deficientes no geral, e depois mais especificamente a inclusão e a permanência das crianças autistas no contexto de sala de aula. O trabalho também esclarece como essa inclusão deve ser feita para que se torne realmente efetiva.

1. ASPECTOS GERAIS SOBRE O AUTISMO

1.1 O Autismo no contexto histórico

Uma breve revisão histórica sobre o conceito de autismo é de fundamental importância para fortalecer os diálogos sobre a educação inclusiva, que é a base do nosso trabalho. O surgimento da palavra autismo advém do grego “autos”, que significava “de si mesmo”.

O autismo infantil foi definido por Kanner, em 1943, como sendo um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, que é uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, inabilidade do uso da linguagem para comunicação, solidão autística extrema, aspecto físico aparentemente normal, presença de boas potencialidades cognitivas, comportamentos ritualísticos e incidência predominante no sexo masculino.

Em 1944, Asperger propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. Assim, são chamadas autistas as crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com esse quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal (LEBOYER, 1987, p.9).

O autismo é uma síndrome presente desde o nascimento que muitas das vezes é imperceptível e que se manifesta antes dos trinta meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e, por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer, e, quando isso acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal como da corpórea (GAUDERER, 2004, p.8 apud LEITE E HETZEL, 2011).

Segundo o Ministério da Saúde, no Brasil, dois manuais de diagnóstico têm sido adotados: o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que está em sua quinta edição, e o CID (Classificação Internacional de Doenças), na 11ª edição. Ambos consideram o autismo como um (TGD) Transtorno Global no Desenvolvimento. O DSM-5 – publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria que define transtornos psiquiátricos

e de desenvolvimento, de maio de 2013, define o autismo como uma única “desordem do espectro”, sendo considerado um conjunto de critérios que descrevem os sintomas que podem impactar nas áreas de comunicação social, comportamento, flexibilidade e sensibilidade sensorial. Antes de 2013 o autismo era sub-categorizado conforme apresentado no CID-10.

A CID-10 trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD sob o código F84), como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02 — em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

Outrossim, o autismo na CID-11: 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Um dos mais importantes princípios desta revisão foi simplificar a estrutura de codificação e ferramentas eletrônicas. Isso permitirá que os profissionais de saúde registrem os problemas de saúde, de forma mais fácil e completa, afirma Robert Jakob, líder da equipe de classificação de terminologias e padrões da OMS. Desta maneira, o autismo é caracterizado por uma desordem cerebral que impacta no desenvolvimento da pessoa, podendo interferir na forma como ela percebe o mundo ao redor e interage com os outros, ocasionando desafios sociais, de comunicação (verbal ou não) e comportamentais. Trata-se de uma condição crônica, de uma deficiência neurológica, e não de uma doença. Devido à variedade de sintomas e sua complexidade, esta condição é agora denominada “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, conforme expresso na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria.

A Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conceitua pessoa com transtorno do espectro autista, aquelas que se encontram caracterizadas no parágrafo 1º, Incisos I e II:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Diante dos conceitos legais expostos, começa-se a construir um perfil da criança que vai precisar de atendimento escolar diferenciado, mas garantindo, que esta inclusão aconteça no sistema regular de ensino, como um direito inalienável, presente nos documentos oficiais.

2. ASPECTOS NORMATIVOS NO BRASIL

A diferença, na compreensão mais geral, “é o que o outro é” – ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como afirma Silva (2000) “é o que está sempre no outro”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diferença e da inclusão (MANTOAN, 2015).

A Constituição Federal de 1988 propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e nos seguintes, do direito à educação. Este direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A Carta Magna também garante, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado. Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 traz em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades. A mesma estabelece também que as crianças devem ingressar no ensino fundamental à partir dos seis anos de idade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em seu texto, trouxe as diretrizes que fundamentam uma política voltada à inclusão escolar, onde torna a educação especial não mais uma modalidade substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação, consolidando o

movimento histórico brasileiro, e com o objetivo de:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem, e continuidade nos níveis mais elevados de ensino (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC, 2008, p.14).

Assim, neste artigo, a principal abordagem será a Lei 13.146/15, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que trouxe como base jurídica, a afirmação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Tempo de celebrar, mas momento também de ratificar à sociedade que vivemos, ou deveríamos viver, em condições de igualdade, e isso significa ter acesso a todos os direitos que remetem a uma vida digna. A Lei foi revolucionária por reunir várias premissas legais em apenas um instrumento, reafirmando o acesso e a manutenção de crianças com deficiência nas escolas.

Desta feita, quando a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi sancionada, as pessoas com deficiência passaram a ter um instrumento unificado para assegurar e respaldar direitos básicos que, até pouco tempo atrás, vinham sendo negados. São premissas legais que garantem o acesso a bens da cultura, equipamentos de esporte, transporte público, sistema de saúde e ao mais importante mecanismo de inclusão e inserção social: a educação.

Para tanto, de acordo com art. 5º da Convenção, cumpre-nos aprofundar ainda mais a questão das diferenças para que possamos compreender a essência da igualdade, uma vez que a diferença nos qualifica como seres humanos, o que precede a questão da garantia de direitos, simplesmente por nos remeter ao sujeito, à pessoa, antes de nos remeter à condição de deficiência. Afinal, incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar uma vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. A inclusão também se legitima porque a escola, para muitos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de se viver dignamente (MANTOAN, 2015). Diante da análise de todo o histórico das leis, percebe-se que ocorreram grandes avanços no processo de inclusão, entretanto por mais que exista as leis, à aplicabilidade, não ocorre da forma como é prevista, despertando assim o interesse da análise da Lei Brasileira de Inclusão.

3. Análise do caso específico sobre a permanência de crianças autistas nas escolas regulares e privadas do Município de Belém.

3.1 Aspectos gerais sobre Inclusão.

O conceito de inclusão, adotado na Declaração de Salamanca, gera o compromisso de garantia dos direitos educacionais, cujo propósito, é a discussão sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial, que proclama as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação e também ordena que as escolas têm obrigação de acolher toda e qualquer criança, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Segundo Stainback e Stainback (1999):

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso na principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 11).

De acordo com o art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, o mesmo dispõe que é dever do Estado efetivar a educação mediante a garantia de:

(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Nessa linha, o artigo 7º, caput e §1º, ambos da Lei nº 12.764/2012, ocupou-se em garantir à pessoa com Transtorno do Espectro Autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Da mesma forma, estabeleceu que 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. Sendo que, em caso de reincidência, apurada por processo administrativo (assegurado o contraditório e a ampla defesa), pode-se incorrer na perda do cargo (BRASIL, 2012).

Toda pessoa, independentemente do tipo de vulnerabilidade ou deficiência que apresente, possui a capacidade inata de se desenvolver enquanto tal, na sua própria singularidade. Essa capacidade, declarada direito em textos constitucionais e internacionais, deve ser instrumentalizada através do oferecimento de mecanismos que possibilitem alcançá-la. O acesso a educação, em todos os seus níveis e para todos, é sem dúvida um deles, cabendo ao Estado implementá-lo. Como defendeu Albert Einstein em seus escritos de Como Vejo o Mundo, “nada é mais prejudicial, para o prestígio da lei e do Estado, do que promulgar Leis sem ter os meios para fazê-la respeitar” (BARBOSA, 2016, p.817).

O Ministério Público Federal, no livro Deficiência no Brasil, busca mostrar que para um bom desenvolvimento escolar, não se deve impor uma única maneira de aprendizagem, uma vez que as pessoas são diferentes, e dessa forma devemos buscar uma forma de desenvolvimento para maior obtenção de resultados. O mesmo dispõe que:

É sem dúvida, a heterogeneidade que dinamiza os grupos, dando-lhes vigor, funcionalidade e garantindo o sucesso escolar. Precisamos nos conscientizar de que as turmas escolares são e sempre serão desiguais, queiramos ou não. A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de sermos receptivos aos níveis diferentes de desenvolvimento das crianças. Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados (BRASIL, 2017).

Por mais que Constituição Federal, não possua de forma expressa a palavra inclusão, esta traz como objetivo fundamental a igualdade. Logo, não se pode negar o direito de se fazer parte da sociedade, incluindo neste contexto o acesso a rede regular de ensino (PONTES, 2007). Conforme dispõe o art.3º:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

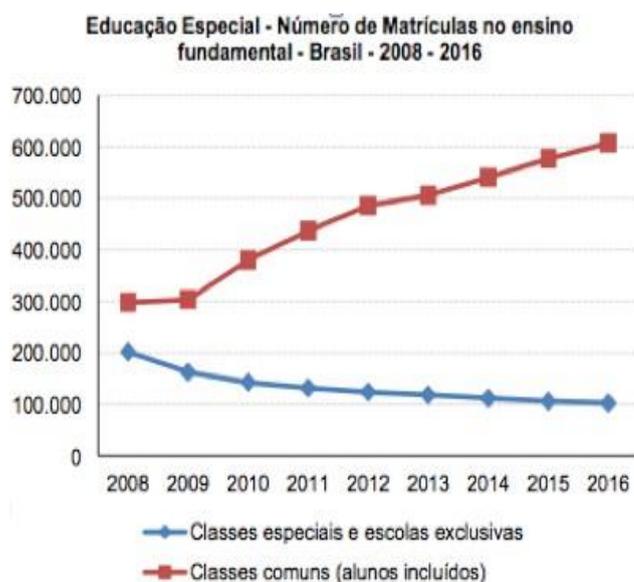
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

De acordo com o Censo Escolar, 57,8% das escolas brasileiras tem alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Os anos de 2007 e 2008 são marcantes para a política de educação especial e para a educação inclusiva, tendo em vista a elaboração e a publicação do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).



Fonte: Censo Escolar MEC / INEP 2017

Portanto, se compreende que incluir é muito mais que permitir a matrícula de uma

criança com autismo. É tornar possível o desenvolvimento educacional do autista, mediante reestruturação dos setores da educação. É sobretudo, a quebra de paradigmas e preconceitos.

3.2 Aspectos sobre Inclusão de Crianças Autistas

Foi a partir das últimas décadas do século passado, que a tendência da Educação Especial mudou em função de novas demandas e expectativas sociais. Portanto, as políticas públicas começaram a entrar em vigor para garantir a todos os alunos acesso à escolaridade regular, em salas de aulas comuns. (...) Começa a surgir, então, um novo paradigma, o da inclusão (GIARDINETTO, 2009, p.34).

O acesso à escola comum talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pelos pais que não abrem mão de garantir aos filhos com deficiência os seus direitos. É preciso ultrapassar a porta pesada da escola, mudar a ideia de que essas crianças precisam de proteção excessiva, e até vencer a fragilidade em sermos mães e pais do aluno “diferente” da turma. Mas o acesso a educação é também o maior legado que se pode deixar aos filhos, e os que tem deficiência não são diferentes nesse direito, porque buscam a mesma coisa: “ser mais um menino entre os meninos”. E eles são. Cabe a todos garantir-lhes a oportunidade necessária (GONZAGA, 2012, p. 55 e 56).

A inclusão, sem dúvida é um problema enfrentado no nosso cotidiano. Em decorrência disso, certas atitudes e comportamentos acabam ocasionando a exclusão dessas crianças não somente da convivência familiar, como também da vida social e escolar. O preconceito e a discriminação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) devem ser retiradas de qualquer ser humano, e principalmente das práticas escolares (CARVALHO E PEIXOTO, 2000).

A Inclusão, a par de um melhor entendimento e compreensão das diferenças, procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, até porque, e seguindo esta linha de pensamento, “o contrário origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e sobretudo para a humanidade” (CARVALHO E PEIXOTO, 2000, p.9).

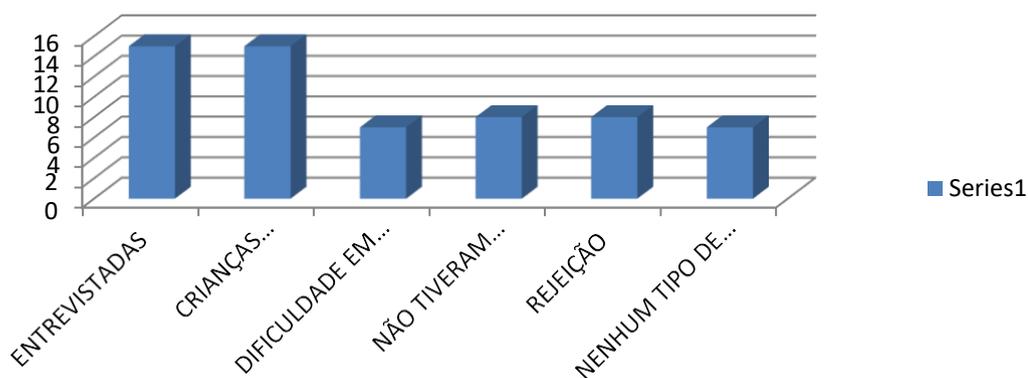
A secretaria de educação especial do MEC, Claudia Pereira Dutra relata que, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação já é uma realidade em nosso país e a sua participação e aprendizagem, confronta com as formas tradicionais de organização dos sistemas de ensino, deslocando o foco da deficiência para a eliminação das barreiras que se interpõe nos processos educacionais (BRASIL, 2018).

Portanto, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas regulares e o retorno que temos dessas experiências não se torna somente importante para essas crianças, e sim para todos os que se encontram inseridos no contexto.

3.3 Análise da Pesquisa de Campo

Para uma análise mais completa da pesquisa foi proposta uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário, para 15 mães de crianças autistas que participam de um grupo chamado Mundo Azul Pará. O grupo foi criado há mais de cinco anos, por mães de uma determinada instituição escolar e particular do município de Belém, com o intuito de trocar conhecimentos envolvendo o autismo. De início era um grupo pequeno e restrito, mas que foi crescendo e hoje consta com 76 participantes. A pesquisa também consta com visitas a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e Ministério Público do Estado.

O primeiro ponto a ser tratado é sobre as matrículas de crianças autistas em escolas regulares e privadas do município de Belém, e que estejam cursando o ensino fundamental.



Fonte: Questionário/2018 (Elaboração própria/2018)

Conforme demonstrado no gráfico 1, todas as mães responderam que seus filhos estão matriculados em escolas regulares e privadas do município de Belém, totalizando 100% do total de mães entrevistadas. Foi relatado pelo gráfico do CENSO/INEP 2016, o aumento da matrícula dessas crianças, de acordo como preceitua a Constituição no art. 208, III, dispõe: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Essa relação é de suma importância, pois ensina a formação do indivíduo, melhora a interação social, estreita os laços afetivos, ajuda na autonomia dessas crianças, pois elas tem no outro o reflexo do que é correto, fazendo com que isso, possa melhorar o crescimento individual, o tornando mais independente e capaz.

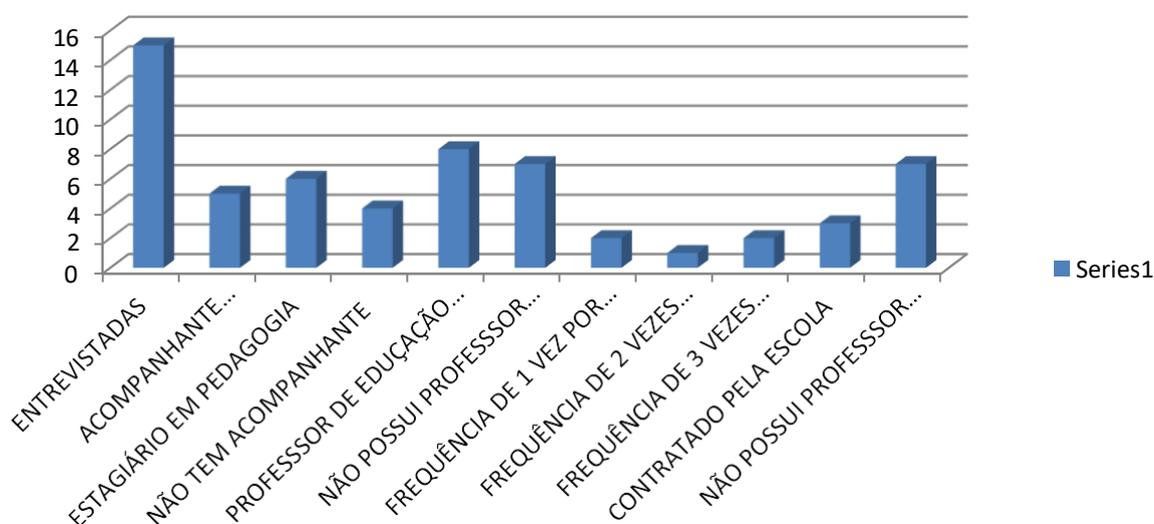
O mesmo também evidência que um total de 8 mães que correspondem a 53,3% dessas pessoas não tiveram nenhuma dificuldade em matricular seus filhos na rede privada de Belém,

no entanto 7 dessas mães, que correspondem um total de 46,7% das pessoas entrevistadas, encontraram barreiras na hora da matrícula. A maior dificuldade ainda é a negatização da matrícula, a falta de vagas relatadas pelas escolas para as crianças autistas., o que configura crime nos termos do Art.8º, inciso I da Lei 7.853, punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa (BRASIL, 2015). Assim, caso a escola recuse essa matrícula, os pais deverão denunciar ao Ministério Público (MP) para que o mesmo tome as medidas cabíveis para que essas crianças tenham seus direitos garantidos, uma vez que o MP é o órgão responsável para representação dos interesses da sociedade.

Conforme gráfico anterior apresentado, 48,7% das crianças que estão inseridas no ensino regular, os pais nunca perceberam nenhum tipo de rejeição por parte da escola em relação aos filhos, no entanto 53,3% dos pais perceberam que seus filhos sofrem com preconceitos dentro do ambiente escolar. Os pais perceberam principalmente, que essas crianças não participam das mesmas atividades que as outras, pois na maioria das vezes a escola não sabe como inseri-las no contexto dessas atividades.

De acordo com a Política Nacional de Ensino, cabe à educação especial atuar, por meio dos professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). É pertinente, portanto, esclarecer que quando se trata do aluno com TEA, a situação é semelhante, uma vez que os profissionais da área da educação sentem dificuldade de ensinar a esse aluno, e procuram por técnicas ou metodologias salvadoras, o que não há (CUNHA, 2016).

O segundo ponto a ser tratado, é sobre o professor com formação em educação especial, sua frequência no contexto escolar, acompanhante especializado e estagiário de pedagogia.



Fonte: Questionário/2018 (Elaboração própria/2018)

O gráfico relata que das 15 entrevistadas que responderam ao questionário, 33,3% que

correspondem a 5 mães, disseram que seus filhos são assistidos em sala de aula por acompanhante especializado, 6 mães que compreendem 40%, responderam que seus filhos são acompanhados por estagiarias de pedagogia, e 4 mães que corresponde a 26,7%, informaram no questionário que seus filhos não possuem nenhum tipo de acompanhante em sala de aula, contrariando o que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), assegura em seu art. 28, inciso XI:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

As mães foram questionadas se na escola há um professor com especialização em educação especial, sendo que 46,7% totalizando 7 mães, disseram que não e 53,3% totalizando 8 mães, disseram que a escola possui professor de educação especial. Em relação a frequência desse educador no contexto escolar, duas mães que correspondem a 25%, relatou que esse educador só frequenta a escola uma vez por semana, 12,5% que corresponde a uma mãe, falou que esse profissional comparece a escola duas vezes na semana, 25% que são duas mães, que esse profissional frequenta a escola 3 vezes na semana, 37,5% que correspondem a três mães, que esse profissional é contratado pela escola, portanto se encontra todos os dias no ambiente escolar, auxiliando e orientando o aluno no contexto de sala de aula e sete mães relataram que a escola, não possuem esse profissional em seu quadro de funcionários.

O nosso legislador seguiu a orientação dos estudiosos, a exemplo de Eugênio Cunha, para quem:

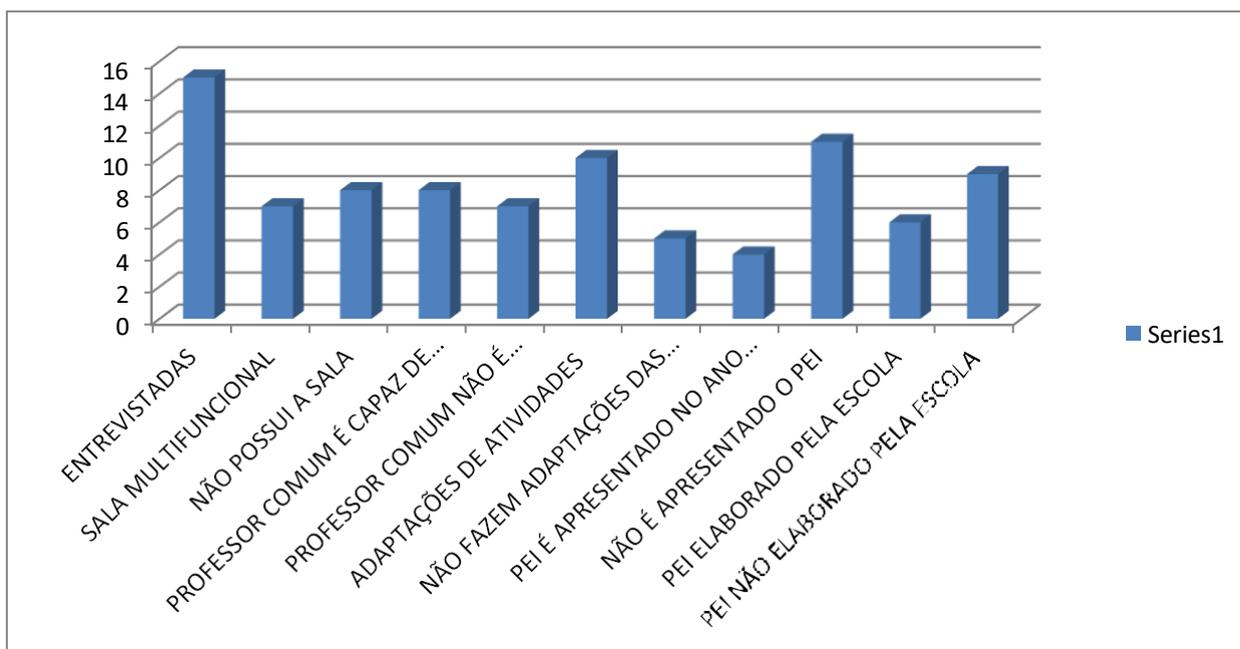
Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade (CUNHA, 2014, p. 55).

O professor de atendimento educacional especializado (AEE) pode desempenhar um papel essencial no sentido de eliminar barreiras, a fim de favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem, bem como a convivência e o compartilhamento de interesses entre os estudantes, independentemente de terem deficiência ou não. Para tanto, ele deve trabalhar em parceria com professores da sala comum, apoiando-os no sentido de propor estratégias, recursos e tecnologias que eliminem ou minimizem as barreiras existentes na escola e que impedem a convivência, o desenvolvimento e a aprendizagem entre todos os alunos (BRASIL, 2016)

Mesmo assim, quanto ao professor especializado, 8 das 15 mães entrevistadas, que correspondem a 53,3%, acreditam que os professores sem conhecimentos específicos são capazes de ajudar as crianças no contexto de sala de aula, desde que se informem e busquem conhecimento de como tratar essas crianças. Já 46,7%, totalizando 7 mães não acreditam, na eficácia do serviço, se este não for prestado, por um educador específico.

Os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado realizam observação no ambiente escolar de cada estudante com o objetivo de colher subsídios que permitam identificar as barreiras de acessibilidade e elaborar um Plano de Educação Individual (PEI), que considera não só as especificidades da deficiência ou transtorno, mas, os aspectos pertinentes ao sujeito educando, suas características individuais, suas formas de interação, interesses e potencialidades. (BRASIL, 2016). Nas palavras do Prof. Sasaki: “Esse plano se origina do fato de que, para a educação inclusiva, todo aluno é único. Ele é singular. Porque nós enxergamos e entendemos que cada aluno é diferente do outro. E é diferente não porque tem a deficiência. É diferente como ser humano. O Plano Individualizado de Educação é uma visão preliminar do que será o ano letivo para cada aluno” (SASSAKI, 1997).

O terceiro ponto a ser tratado fala da importância das salas multifuncionais, da adequação das atividades desenvolvidas em sala de aula, e se o PEI é construído pela escola e apresentado aos pais no início do ano letivo.



Fonte: Questionário/2018 (Elaboração própria/2018)

O gráfico acima nos faz menção a realidade desse plano de ensino no contexto escolar de algumas escolas de Belém. O questionário me apontou que 66,7% que corresponde a 10

mães, informaram que são feitas adaptações nas atividades de sala de aula e 33,3% que correspondem a 5 mães, informou que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula não sofre nenhuma alteração. O art. 28 da Lei Brasileira de inclusão, nos incisos V,VI e VII, deixa claro que medidas devem ser adotadas, para que essas crianças consigam permanecer no ambiente de sala de aula:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL,2015).

O Plano de Ensino Individual (PEI) deve ser elaborado pelo educador especializado, em conjunto com a equipe interdisciplinar, que acompanham essas crianças fora da instituição, fazendo com que o plano se torne mais eficaz. O Plano deve ser apresentado aos pais no início do ano letivo, para que os mesmos possam acompanhar o que esta sendo proposto para a criança. O gráfico acima, nos relata que esse plano não é apresentado aos pais. Das mães que responderam, 73,3% totalizando 11, não conhecem o que as crianças fazem durante o ano letivo e somente 4 mães, que correspondem a 26,7% receberam ou foram apresentadas as atividades que seus filhos irão realizar no ano letivo.

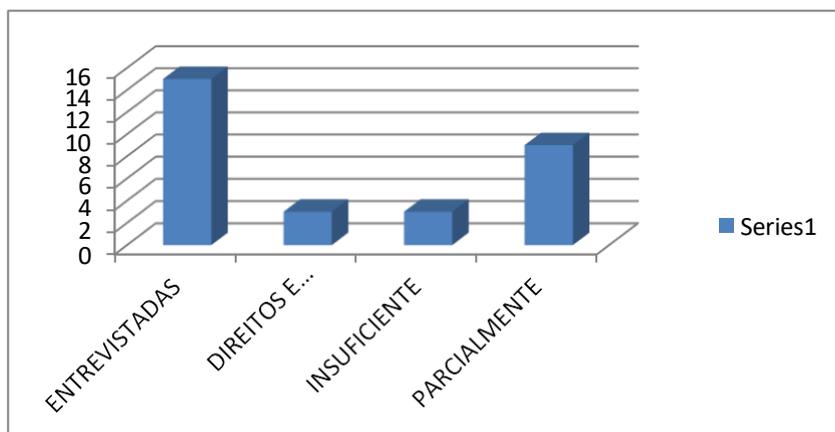
Em se tratando das salas de recursos multifuncionais (SRM), as mesmas tem por objetivo promover maior participação, acesso e aprendizagem no ensino regular, aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, facilitando a participação em atividades de maneira convencional. As salas são constituídas de materiais didáticos, pedagógicos e mobiliários. Entretanto essas salas devem ser utilizadas, de forma complementar ou suplementar e em conjunto com o atendimento educacional especializado (AEE), se houver necessidade para melhorar a forma de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2018). A Resolução Nº 4, DE 2 DE outubro de 2009, em seu art. 5º dispõe:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

De acordo com o resultado do questionário aplicado, em relação a sala de atendimento

multifuncional, 7 mães informaram que a escolar possui esse recurso, para auxiliar o aprendizado dessas crianças, a mesma quantidade respondeu que a instituição não possui esse recurso disponível e uma mãe não respondeu esse item.

O quarto ponto a ser tratado, sendo esse o maior diferencial que a pesquisa trouxe, é sobre os direitos e garantias que todas as leis vigentes no País trazem a respeito da inclusão e permanência de crianças autistas no contexto escolar.



Fonte: Questionário/2018 (Elaboração própria/2018)

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, podemos perceber que 3 mães, totalizando 20% alegam que seus direitos e garantias estão assegurados. De forma parcial 9 mães, totalizando 60% e 3 mães totalizando 20% retratam que esses direitos e garantias não são respeitados pela escolar, ou seja, insuficiente.

No resultado da pesquisa, o que se mostra mais redundante é o desconhecimento das mães em relação aos direitos e garantias assegurados aos seus filhos nas diversas leis. As mesmas de forma expressa, alegaram conhecimento de apenas duas leis, sendo elas a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei Berenice Piana. Em nenhum momento houve a citação da Carta Magna de 1988. Somente uma mãe demonstrou conhecimento a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei nº 7.853/89, que foi a primeira lei promulgada logo após a Constituição que estabelecia os direitos e garantias das pessoas com deficiência, sendo que a mesma teve alguns de seus artigos alterados e recepcionados pela nova Lei Brasileira de Inclusão.

Atualmente, no Brasil possuímos diversas leis que respaldam tais direitos e garantias fundamentais, tendo como base a e pioneira a Constituição Federal de 1988, em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Berenice Piana, que é a lei do autista e por fim a Lei Brasileira de Inclusão.

Em decorrência do desconhecimento apresentado, 11 mães que totalizam 73,3% se mostraram insatisfeitas com a inclusão realizada pela escola e apenas 4 delas, totalizando 26,7% se dizem satisfeitas com a inclusão escolar. Esses índices de insatisfação se fazem presente em virtude do desconhecimento, em virtude das leis vigentes que assegura os direitos e garantias fundamentais. Portanto, a melhor maneira de inclusão é que a sociedade aprenda a respeitar e aceitar as diversas maneiras de deficiência, sem excluir da convivência escolar. Somente dessa forma, os entraves existentes e o preconceito, podem ser desmistificados, possibilitando assim uma melhor qualidade de vida para as crianças autista, uma vez que vivemos em um estado democrático de direito. Os pais devem fiscalizar, e caso no haja o cumprimento da aplicabilidade dos direitos e garantias constitucionais, procurem as medidas judiciais cabíveis a fim de efetivá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, conclui-se que uma escola regular inclusiva exige um processo de respeito, dedicação ao próximo e adaptações para que as crianças autistas possam aprender dentro das suas limitações. Afinal, as crianças autistas são capazes de aprender e de se desenvolverem, desde que sejam inseridas de forma adequada no processo de aprendizagem, e para isso é de suma importância professores capazes de superar barreiras, trazendo novas propostas e metodologias favoráveis ao aprendizado.

Dentro das pesquisas realizadas, tanto as bibliográficas como a de campo, foi observado a existência das leis, as quais garantem o acesso e a permanência das crianças autistas no ensino regular, mas a existência da lei não é suficiente para garantir de forma efetiva essa inclusão e a permanência dessa criança autista na escola. Todavia, verificou-se o desconhecimento das legislações vigentes na abordagem do questionário, quando as mães foram indagadas a responder quais leis conheciam referentes ao acesso da criança autista na escola regular. De todas as leis existentes as mães citaram apenas a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei do Autista, desconhecendo até mesmo o conteúdo da nossa Constituição Federal de 1988. Ademais de todos esses entraves, ainda existe, por parte dos pais, o fato de expor o filho a constrangimentos judiciais quando procuram a justiça para garantir a efetivação do seu direito, então muitos preferem não se dispor com a escola, por medo de maus tratos aos seus filhos.

As escolas particulares não são fiscalizadas e não informam a nenhum órgão público como trabalham com essas crianças durante o ano letivo, restando somente aos pais a fiscalização, o que agrava-se com o desconhecimento desses pais em relação aos direitos que

as leis o amparam, acaba muita das vezes não gerando uma efetiva fiscalização em relação aos direitos e garantias existentes nas leis.

Assim, é essencial um trabalho em conjunto do Poder Público Federal, Estadual e Municipal para que as garantias existentes nas leis sejam efetivadas e os problemas que envolvem a educação seja encarado de frente e não como um favor prestado pelas escolas particulares e privadas às famílias das crianças autistas que se encontram matriculadas nessas instituições. Esse processo de inclusão cooperativo foi um dos pontos discutidos na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2018), quando se questionou se essas crianças não seriam melhores assistidas em salas de aulas de escolas especializadas, ferindo todas as leis existentes e principalmente o princípio da dignidade da pessoa humana.

Por fim, tem-se que o fato das crianças autistas acessarem o ensino regular não significa que elas estejam inseridas no contexto escolar, pois para que elas aprendam a escola precisa se despir de seus preconceitos e garantir uma mudança estrutural, rever os conceitos sobre o currículo escolar, atravessando as barreiras existentes e inovando com métodos e processos pedagógicos que sejam capazes de proporcionar uma inclusão mais efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPERGER, H. **Die “ Autistischen Psychopathern”** in Kindesalter. Arch Psychiatr Nervenkr. 1994;110: 76-136.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 2 edição, Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Livia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha – 54. Ed. atual e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

_____. **Instituto Paradigma**. Disponível em: <[http://www.institutoparadigma.org.br/pergunta/educacao-inclusiva/166-como-sao-organizadas-as-salas-de-recursos-multifuncionais-e-qual-o-objetivo-do-atendimento-educacional-especializado-\(aee\)](http://www.institutoparadigma.org.br/pergunta/educacao-inclusiva/166-como-sao-organizadas-as-salas-de-recursos-multifuncionais-e-qual-o-objetivo-do-atendimento-educacional-especializado-(aee))> Acesso em 21 de novembro de 2022.

_____. **Instituto Unibanco**. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-faco/15/index.html> Acesso em 16 de novembro de 2022.

_____. **Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 14 março 2022.

_____. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12764.htm>. Acesso em: 14 de março 2022.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 14 de março 2022.

_____. **Plano Nacional de Educação – Educação Especial, 1994.**

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Portal do MEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 21 de novembro de 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.** Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf> Acesso em 23 de abril de 2022.

CARVALHO, O. e Peixoto, L. (2000). **A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade.** Braga: APPACDM. Critérios de diagnóstico DSM-5. Autism Speaks. Disponível em <<https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>> Acesso em 23 de abril de 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

Educar em revista. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014> Acesso em 23 de abril de 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIARDINETTO, Andréa R. dos S. B. Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa teacch e do currículo funcional natural. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=669.

Acesso em 04 abril 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Athas, 2002.

Disponível em:

<https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 19 de abr. 2022.

GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direito de pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

KANNER,L. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child. 1943; 2: 217-50.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GURGEL; Maria Aparecida, DA COSTA; Waldir Marcieira, RIBEIRO; Lauro Luiz Gomes (Orgs). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, Joyceane Bezerra de (ORGANIZADORA). **Direito das Pessoas com Deficiência e Intelectual nas Relações Privadas**. Rio de Janeiro: Processo, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 27 de set. 2022.

OMS. **Nova classificação de doenças**. Disponível em:

<<http://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doenças-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>> Acesso em 25 de setembro de 2022.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 1 ed. Curitiba:

Disponível em:

<<http://ceuma.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788559720211/pages/5>> Acesso em 20 de Abril de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernane Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico (recurso eletrônico): métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STANBACK Susan, STANBACK William. **Inclusão um Guia para Educadores**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.