

CESED – CENTRO DE ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO
UNIFACISA – CENTRO UNIVERSITÁRIO
CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

BERNARDINO DE CASTRO BANDEIRA BISNETO

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: DA AFIRMAÇÃO À (IN)EFETIVIDADE

CAMPINA GRANDE-PB

2020

BERNARDINO DE CASTRO BANDEIRA BISNETO

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: DA AFIRMAÇÃO À (IN)EFETIVIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico - apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Bacharel em Direito pela UniFacisa – Centro Universitário. Área de Concentração: Propedêuticas. Orientadora: Prof^a. da UniFacisa, Suênia Oliveira Vasconcelos, Msc.

Campina Grande-PB
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(Biblioteca da UniFacisa)

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico - Direito à educação inclusiva para pessoas com transtorno do espectro autista: da afirmação à (in)efetividade, apresentado por Bernardino de Castro Bandeira Bisneto como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Direito outorgado pela UniFacisa – Centro Universitário.

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a da Unifacisa Suênia Oliveira
Vasconcelos, Msc.
Orientadora

Prof.^a da Unifacisa

Prof.^a da Unifacisa

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: da afirmação à (in)efetividade

Bernardino de Castro Bandeira Bisneto*

Prof^a. Msc. Suênia Oliveira Vasconcelos**

RESUMO

A educação, apesar de base para qualquer ser humano se impor na sociedade, foi, por muito tempo, inacessível às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que renegadas socialmente, irremediadas estavam pela legislação no tocante à instrução. Contudo, a comunidade internacional e o Estado brasileiro modificaram essa conjuntura com a garantia legislativa da inclusão desse público na educação regular. Em que pese a solução legal, sua aplicabilidade fática depende de variáveis, as quais, uma vez ausentes, podem resultar na inefetividade social do arcabouço normativo formulado. Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo foi analisar a garantia da educação inclusiva para o autista percebendo, no atual panorama, se há eficácia social. A temática abordada mostra-se pertinente para promover a inclusão social do autista, eis que, constatada a ineficácia das normas, poderá exigir sua implementação e alcançar a instrução plena. O artigo se utiliza do método de abordagem dedutivo, a pesquisa é qualitativa, de natureza predominantemente documental e bibliográfica, e foram escritos três tópicos, iniciando pela visibilidade da educação como meio para o desenvolvimento e para a liberdade humana e, portanto, para a inclusão social, reconhecendo-a como um direito humano fundamental; apresentou-se os arcabouços normativos internacional e nacional que se voltaram a garantir a educação para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista no sistema regular de ensino, figurando como um mecanismo para a inclusão social deste grupo; por fim, se analisou os avanços legais que procederam em estabelecer como a educação inclusiva se dá e sua efetividade social.

PALAVRAS-CHAVE: Autista. Direito à educação. Inclusão social. Educação inclusiva. Efetividade.

* Graduando do Curso de Bacharelado em Direito do Centro Universitário de Ciências Sociais Aplicadas – UNIFACISA. E-mail: bernardino_bandeira@hotmail.com

** Professora Orientadora, Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Curso de Direito do Centro Universitário UNIFACISA. E-mail: sueniasvasconcelosadv@gmail.com

ABSTRACT

Education, despite being the basis for any human being to impose himself in society, was, for a long time, inaccessible to people with Autism Spectrum Disorder (ASD), who were socially disowned and irrepared by the legislation regarding instruction. However, the international community and the Brazilian State modified this situation with the legislative guarantee of including this public in regular education. Regardless of the legal solution, its factual applicability depends on variables, which, once absent, can result in the social ineffectiveness of the formulated normative framework. In this sense, the general objective of the present study was to analyze the guarantee of inclusive education for the autistic, realizing, in the current panorama, if there is social effectiveness. The thematic approached is relevant to promote the social inclusion of the autistic person, since, in view of the ineffectiveness of the rules, it may require its implementation and achieve full instruction. The article uses the deductive approach method, the research is qualitative, predominantly documental and bibliographic in nature, and three topics were written, starting with the visibility of education as a means for development and human freedom and, therefore, for inclusion social, recognizing it as a fundamental human right; the international and national normative frameworks that aimed to guarantee education for people with Autistic Spectrum Disorder in the regular education system were presented, figuring as a mechanism for the social inclusion of this group; finally, the legal advances that proceeded in establishing how inclusive education takes place and its social effectiveness were analyzed.

KEYWORDS: Autist. Right of education. Social inclusion. Inclusive education. Effectiveness.

1 INTRODUÇÃO

A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está inserida nos grupos que padecem da exclusão social. Por muito tempo, direitos basilares ao ser humano, que são fontes para a inclusão social, foram inacessíveis a tal público, a exemplo da educação, tendo em vista que os olhares excludentes e paternalistas do Estado e da sociedade, combinados às limitações dos autistas, implicavam na incapacidade desse público ser, de fato, instruído com e como os demais e os autistas não tinham, sequer, arrimos legais para reivindicar essa circunstância. Entretanto, a comunidade internacional e o Estado brasileiro evoluíram ao

ponto de garantir, legalmente, a plena educação dessas pessoas a partir da inclusão no ensino regular em igualdade de oportunidades e condições.

Acontece que, assim como na maioria dos direitos sociais, não basta que haja redações legais implantando esse direito, concedendo a titularidade ao indivíduo autista e determinando ferramentas para a sua realização, é preciso efetivá-lo no plano fático com, por exemplo, dispêndio financeiro e modificações ideológicas e atitudinais, algo que os responsáveis para tanto raramente estão comprometidos. Com base nisso que se indagou nesta pesquisa se há, no cenário atual, efetividade social nas legislações educacionais inclusivas direcionadas aos portadores de TEA.

O presente artigo teve como objetivo geral analisar a garantia legal da educação inclusiva para os autistas, positivada nos tratados internacionais que orientaram o Brasil e na legislação nacional, em especial sua eficácia social.

A fim de responder a problemática levantada nesta pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos: I – discutir a educação como um direito humano fundamental instituído nos âmbitos internacional e nacional; II – apresentar o processo de construção do direito à educação como mecanismo de inclusão social para os autistas; III – identificar os avanços legais do direito à educação frente aos autistas e a realidade de sua implementação social.

Para isto, utilizou-se um método de abordagem dedutivo, visto que se partiu do exame de situações genéricas para específicas, e de uma pesquisa qualitativa documental, compreendendo tratados internacionais, leis, políticas públicas e notícias de jornais, e bibliográfica com a revisão maciça de livros e artigos atinentes à temática.

O objeto de estudo se mostra relevante na demonstração de que alguns direitos podem estar bem embasados legalmente e ganharem reforço com o decurso do tempo, mas, por vezes, não ter eficácia diante de dificuldades fáticas, de modo que o mero texto de lei, por si só, se torna frágil para atingir a finalidade a que se destina. Assim, a constatação de uma inaplicabilidade social do direito à educação aos autistas servirá para orientá-los a exigir medidas para a efetivação desse direito e para o Estado e a sociedade se debruçarem nessas providências, facilitando o alcance à instrução e, por conseguinte, à inclusão social.

Nesse contexto, o presente trabalho foi dividido em três tópicos, iniciando pela visibilidade da educação como pressuposto para o desenvolvimento e para a liberdade humana, reconhecendo-a como um dos meios incipientes para a inclusão social e, portanto, como um direito humano fundamental; buscou-se apresentar os arcabouços normativos internacional e nacional que se voltaram a garantir a educação para as pessoas com

Transtorno do Espectro Autista no sistema regular de ensino, figurando como um mecanismo para a inclusão social deste grupo; por fim, analisou-se o avanço legislativo que procedeu como essa educação inclusiva deve funcionar no país para que o autista a exerça e o seu atual panorama no que concerne à efetividade social.

2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DO ARCAFOUÇO NORMATIVO NOS PLANOS INTERNACIONAL E NACIONAL

De início, é importante esclarecer que a educação pode ser analisada em uma concepção mais ampla, conceituada a partir do subjetivo de cada um, sendo compreendida de diversos modos e diferentes perspectivas. No entanto, convém pontuar que, teoricamente, há uma divisão principal em educação formal e informal.

Pelas ideias defendidas por Gohn (2014), substancialmente a educação formal é aquela que a sociedade identifica como tradicional e diz respeito ao ensino no ambiente escolar propriamente dito, com organização e sistematização do ensino-aprendizagem e regulamentação normativa. Por outro lado, se configura como educação informal aquilo que se aprende fora do ambiente da instituição de ensino, com a convivência social, através da família, dos amigos, doutrinas religiosas ou outras situações casuísticas que o indivíduo consiga aprender.

Em que pese essa dicotomia e a contribuição que a instrução informal também proporciona ao ser em sua formação, o presente trabalho visa esclarecer, como objeto principal, o direito à educação em sua acepção eminentemente formal.

Para Castilho (2016), historicamente essa modalidade de educação começou a ser vista com mais afinco somente pós Segunda Guerra Mundial, quando os resultados negativos desse acontecimento fizeram com que os países voltassem a atenção para refletir a necessidade de se estabelecer certos direitos vitais ao ser humano e, especialmente, comuns a todas as nações.

Apesar de alguns desses direitos terem emanado em períodos mais remotos da história da humanidade em determinados ordenamentos jurídicos, a partir das grandes revoluções do século XVIII, sobretudo a Francesa e a Americana, foram nomeados de direitos humanos, sendo reelaborados ao longo do tempo, principalmente no contexto das duas guerras mundiais. Nesse ínterim, passaram a receber esta denominação exatamente por se tratar de um agrupamento de direitos considerados como básicos para o desenvolvimento pleno da condição humana. Inclusive, com o intuito de entender esses direitos humanos, Guerra (2020,

p. 57) revisa concepções de alguns autores e conclui que os referidos “[...] têm por escopo resguardar a dignidade e condições de vida minimamente adequadas do indivíduo [...]”.

Entrementes, sob a compleição jurídica eles foram positivados em declarações, tratados, convenções, pactos, protocolos e outros documentos internacionais, formando, em conjunto, o que hoje se entende por um sistema de proteção de direitos humanos, coexistindo no sistema global e nos sistemas regionais de proteção.

Nessa esteira, pode-se considerar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 o documento que fecunda os direitos humanos como garantia universal e indistinta, ao passo que afasta qualquer relativismo sobre um direito ser essencial para um e para outro não. Acerca desse entendimento, Oliveira (2017, p. 86) é preciso ao afirmar que a DUDH “[...] deu início e proporcionou a expansão do processo de generalização da promoção e proteção aos direitos humanos no século XX”.

Em seu bojo, a Declaração em comento envolve, sinteticamente, direitos civis e políticos, bem como direitos sociais, econômicos e culturais, e logo em seu preâmbulo é possível perceber a instrução sendo abarcada, uma vez que nele resta claro que os direitos e liberdades ali elencados devem ser perseguidos por meio do ensino e da educação. Não obstante, em seu artigo 26 a educação é expressamente reconhecida como um direito de todos, sendo assegurada a instrução gratuita nos graus elementar e fundamental, de modo obrigatório no grau elementar, prevendo, ainda, que a educação técnico-profissional deve ser acessível a todos e o ensino superior deve apoiar-se no mérito.

Além disso, o supracitado dispositivo atribui à educação o objetivo de orientar a personalidade humana e o respeito aos demais direitos humanos, e oportuniza aos pais escolherem, prioritariamente, o tipo de educação a ser fornecida ao filho (ONU, 1948).

Inserida no rol dos direitos sociais, econômicos e culturais, a educação passa a ser concebida como um direito da pessoa humana perante toda a comunidade internacional, sendo classificada como um direito de segunda dimensão, o que denuncia exigir uma obrigação de fazer do Estado para a sua efetivação e representa um avanço no tocante ao valor igualdade.

Nesse sentido, Ramos (2020) afirma que a educação, enquanto parte dessa dimensão, é um direito essencialmente de igualdade porque viabiliza a todos o exercício de suas liberdades, as quais, mesmo que formalmente geradas e categorizadas como direitos humanos de primeira dimensão, não são alcançadas no plano real por toda a coletividade.

Isto posto, decerto essa Declaração tenha estabelecido direitos humanos em caráter mundial, Piovesan (2018) esclarece que do ponto de vista técnico-formal ela é uma recomendação a ser seguida por todos os países, não possuindo força vinculante, motivo pelo

qual foram surgindo outros diplomas normativos, agora com força obrigatória aos Estados-partes, mas que cuidaram em confirmar tais direitos, onde também está impressa a educação.

Levando em conta que com o transcurso do tempo, e face o crescimento do interesse dos Estados em tratar do tema, o rol de tratados internacionais tornou-se extenso, importa citar e compreender alguns deles, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, criados no âmbito do sistema global de direitos humanos, no qual a discussão se atém. O PIDESC (1966) basicamente ratifica os termos da DUDH na íntegra, determinando o seguinte no artigo 13:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1966).

Portanto, idealiza a educação como mecanismo fundamental para o desenvolvimento do ser humano em diversos aspectos, impondo sua oferta com vistas à dignidade humana e constituindo-a como base para o reconhecimento e consequente promoção de outros direitos humanos.

Com isso, garante a acessibilidade, obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, prescrevendo que a educação secundária deve, também, ser acessível, inserindo nesse conceito a educação técnica e profissional, bem como a superior, com implementação progressiva da gratuidade, sendo esta última baseada na aptidão de cada indivíduo (ONU, 1966).

Na mesma linha, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em seu artigo 28, é fatídica ao dispor que a criança tem direito à educação e que, para que o exerça progressivamente e em igualdade de condições, a instrução primária deve se tornar obrigatória e gratuita, e a superior acessível com os meios adequados.

Tal regramento não se olvidou da importância desse direito, ao passo que além de garanti-lo, em seu artigo 29, item I, dedicou-se exclusivamente a reconhecer os papéis e valores da educação, projetando-a como instrumento para

1. [...] imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua; preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de

entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones; imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente. (ONU, 1989).

Destarte, verifica-se que a educação é afirmada como um direito humano não só por estar com esse status em documentos internacionais revestidos ou não de rigidez obrigacional e pelo que exprime esse estado, mas pelo cuidado que se teve em lhe atribuir a função de ser o meio para o progresso do indivíduo, de forma que, instruído, possa observar e alcançar materialmente os outros direitos indissociáveis do ser humano, seja ele de liberdade, igualdade ou, em uma visão transindividual, fraternidade.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

As primeiras constituições brasileiras já previam o direito à educação, no entanto, a partir dessa abordagem da instrução como direito humano ocorrida no campo internacional o cenário se modificou, e o Brasil, adotando essa perspectiva, evoluiu sua estrutura normativa interna, de sorte que a previsão acerca da educação passou por uma repaginação.

Nesse ínterim, a mais recente e atual vigente Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, lei maior do Estado, simboliza o ponto de partida desse avanço legislativo. Em seu corpo, aborda a educação em diversos momentos, pressupondo-a por trás de outros direitos ou preconizando-a de forma específica.

Barroso (2020) entende que um direito humano, ao ser introduzido expressamente ou implicitamente na constituição de um Estado, reveste-se, terminologicamente, como um direito fundamental, diante disso, já se pode enxergar que a educação, no direito brasileiro, guarda essa condição, todavia, a despeito dessa interpretação doutrinária, a própria redação constitucional e sua exegese permitem que se conheça essa circunstância.

Categoricamente, a Constituição de 1988 estabelece no título II os Direitos e Garantias Fundamentais e classifica-os em cinco grupos, inserindo a educação, nos termos do artigo 6º, como um direito fundamental social, o que, para Tavares (2020, p. 778), “[...] significa, primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino.”.

Nesse processo de positivação da educação, o diploma constitucional abre um tópico específico para esmiuçá-la. No artigo 205, define que além de um direito de todos, dever do Estado e da família, a instrução receberá a contribuição da sociedade e objetivará o pleno

desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Afora isso, no artigo 206 estabelece princípios a serem atendidos quando da prestação da educação, que vai do acesso escolar até, exemplificativamente, a valorização do profissional educador, e no artigo 207 expõe uma vez mais o seu dever dispondo certas garantias como a educação básica obrigatória e gratuita. (BRASIL, 1988).

Desses dispositivos denota-se que, ao sistematizar a educação, o constituinte brasileiro garantiu não só o amplo acesso, mas também ferramentas para efetivar sua qualidade, de modo que aliando essas variáveis seja viável atingir o verdadeiro ideal por trás desse direito, consubstanciado nos objetivos elencados, que o põe como intermédio para o indivíduo desenvolver-se, ter os demais direitos como cidadão e conseguir laborar (TRINDADE, 2017).

Portanto, registra-se que toda essa salvaguarda construída pelo direito à educação na constituição é capaz de evidenciar que sua fundamentalidade transcende a mera nomenclatura, porquanto, agora, ao agregá-lo a intentos que levam a pessoa a ser atuante na sociedade, o Estado o valoriza, ainda que implicitamente, como parte da dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da República.

Não bastando a normatização trazida pela constituição, o Brasil, conservando a conjuntura exposta, ainda aperfeiçoou essa garantia no seu arcabouço jurídico por via da adesão e criação de outras medidas. Por esse ângulo, a primeira providência a ser mencionada é a ratificação do PIDESC por meio do Decreto n.º 591 de 1992 e da Convenção sobre os Direitos da Criança pelo Decreto n.º 99.710 de 1990, o que obrigou o país ao cumprimento de suas prescrições, as quais aportaram no sistema normativo doméstico com hierarquia de suprallegalidade, posicionando-se abaixo das normas constitucionais e acima das infraconstitucionais.

Nesse seguimento, outras legislações específicas sobrevieram solidificando o direito educacional no país, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

A LDB (1996) surge com o propósito maior de regulamentar questões mais intrínsecas ao processo educacional, tais como as atribuições dos entes federativos e os níveis de instrução, mas nos seus artigos 1, 2, 3 e 4 reafirma rigorosamente o direito à educação nos termos previstos na constituição aqui já averiguados. A seu turno, o ECA (1990), mesmo sendo uma norma voltada às crianças e aos adolescentes, segue a mesma lógica e replica a previsão constitucional assegurando a educação a partir do seu artigo 53.

Dada a instrução como um direito humano fundamental, o eixo legal formalizado não é em vão quando se fala em inclusão social. As chances de uma pessoa sem instrução e longe da escola se impor perante o tecido social e de obter direitos mínimos para a sua manutenção, gozando da igualdade com os demais, são remotas, daí porque, colocada como o meio e não como o fim, sem o qual não existe um processo, a educação se caracteriza como instrumento para transformar e impulsionar a inclusão social, sendo medida cogente sua garantia e efetivação igualmente em relação às pessoas com deficiência, incluindo nessa categoria os autistas.

3 A CONSTRUÇÃO NORMATIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INCLUSÃO SOCIAL PARA OS AUTISTAS

Alguns grupos vulneráveis ou minoritários possuem um longo processo histórico de exclusão social como, por exemplo, as pessoas com deficiência, categoria na qual os autistas estão enquadrados.

Houve muitos avanços na garantia de direitos a esses grupos, mas, inegavelmente, ainda está enraizada na sociedade uma visão leiga e preconceituosa, permeada por concepções errôneas no sentido de que estas pessoas são incapazes de evoluir, estando sempre estagnadas e totalmente dependentes de outro alguém, sem qualquer projeção de avanço, assim como de socialização.

Em alternativa ao combate a esse processo de exclusão surge um movimento de inclusão social. Retoricamente, pode se entender que incluir socialmente induz inserir na sociedade, em pé de igualdade, aqueles que estão segregados, concedendo oportunidades conforme as necessidades de cada um para que seus direitos sejam concretizados e haja a vivência em uniformidade com os demais.

Esse procedimento inclusivo se dá por meio do esporte, da cultura, da tecnologia, da arte, mas principalmente da educação, sendo esta última uma das ferramentas primordiais para a inclusão social no tocante aos autistas.

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), termo atualmente utilizado pela ciência, para a literatura médica, especificamente a neurologia e a psiquiatria, ramos da medicina que se dedicam ao diagnóstico de transtornos mentais, “[...] constitui um grupo heterogêneo de transtornos do neurodesenvolvimento da função cerebral [...]” do indivíduo (SIDHU, 2018, p. 1.203 – 1.210).

Sidhu (2018), com base na mais recente versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição (DSM-5), considerado uma das referências mundiais que elenca critérios de diagnóstico do TEA, ensina que esses transtornos são classificados em graus de intensidade, que apresentam como manifestações clínicas mais comuns o impacto na comunicação social, seja ela verbal ou não verbal, e nas interações sociais, bem como o apego da pessoa a comportamentos, interesses e atividades em cunho restrito e repetitivo.

Além disso, subsidiariamente destaca que “[...] ocorre deficiência intelectual (QI < 70) em cerca de 55% dos indivíduos com TEA, embora muitos tenham uma capacidade intelectual média ou até mesmo superior”, o que implica dizer que outra característica que pode haver é o comprometimento da capacidade de aprendizagem (SIDHU, 2018, p. 1.203 – 1.210).

Boarati *et al.* (2016) descrevem estas mesmas decorrências médicas e afirmam que cerca de 75% da população autista é acometida por algum nível de deficiência intelectual, confirmando a possibilidade de existência de problemas cognitivos.

Sobre estes aspectos, tais estudos não significam que os autistas não possuem capacidade de aprendizagem ou que esses sujeitos estão impedidos de acessarem a escola. Ao contrário, precisam estar inseridos nesse âmbito e serem estimulados cognitivamente, o que será fundamental para o desenvolvimento de habilidades e fomento à interação social.

Nesse contexto, o ambiente escolar se mostra de extrema importância para os portadores de TEA, mas foi longo o processo percorrido até atingir a garantia legal a uma educação inclusiva ofertada através do sistema regular de ensino e, sem dúvida alguma, o reconhecimento dos autistas como pessoa com deficiência foi essencial tendo em vista todo o arcabouço normativo internacional e nacional de proteção ao deficiente que existe atualmente.

A ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu protocolo facultativo de 2007, que aportou no ordenamento normativo brasileiro como Emenda Constitucional a partir do Decreto-Lei nº 6.949 de 2009, constituiu elemento fundamental para se erguer uma nova visibilidade sobre os deficientes ao adotar o modelo social e abandonar o modelo médico de deficiência. A Convenção, no artigo 1º, conceitua pessoas com deficiência como

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

A partir deste conceito, Fonseca (2012) pontua que a deficiência não mais está atrelada somente ao fato de um indivíduo possuir uma limitação biológica, se restringindo a um

problema individual sem que se fale em interferência de fatores externos, conforme previa o modelo médico.

Doravante, sob o olhar do modelo social, as limitações são enxergadas como predicados comuns dentro das diferenças de cada pessoa, sendo que a deficiência não decorre puramente delas, mas sim dos obstáculos existentes na sociedade (FONSECA, 2012). Com isso, houve uma radical mitigação na noção de que somente o deficiente deve sair em busca de sua inclusão social. Por essa nova conjuntura, a sociedade passou a ter papel substancial nesse processo, sendo seu dever se adaptar para receber tais sujeitos mediante a eliminação das barreiras por ela e nela impostas, as quais impedem a participação social dessas pessoas.

Em decorrência dessa Convenção Internacional e com base nela, surgiu ainda a Lei nº 13.146 de 2015, intitulada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), mas também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que emergiu visando à inclusão social dos deficientes. Nessa esteira, essa lei se serviu, no artigo 2º, da mesma definição de deficiente posta na CDPD (BRASIL, 2015).

Antes da CDPD e da LBI, já havia algumas providências legais para a inclusão das pessoas com deficiência como a Lei nº 7.853 de 1989, a qual garantiu que fosse proporcionado aos deficientes o exercício pleno de seus direitos. No tocante à educação, definiu a criação de escolas especiais públicas e privadas, sendo a pública de modo gratuito, mas chegou a iniciar uma perspectiva inclusiva na educação ao estabelecer a matrícula compulsória no sistema regular de ensino dos deficientes que tinham capacidade de acompanhar o ritmo desse sistema e nele se incluir.

Assim, foi um passo moroso nesse processo de inclusão escolar, eis que o seu foco era diferenciar o espaço e a aprendizagem entre as pessoas com e as sem deficiência, não sendo vedada a união na mesma escola, mas, para isso, o deficiente tinha que ter potencialidade para suportar, sem qualquer adaptação, a escola regular.

Em 2001, por via do Decreto nº 3.956, o Brasil aderiu à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999, ou Convenção da Guatemala, que foi criada, na forma do seu artigo II, para prevenir e eliminar as formas de discriminar o deficiente e propiciar sua inclusão na sociedade (BRASIL, 2001). Essa convenção, ao definir deficiência, apesar de ter priorizado o aspecto clínico, já utilizava, ainda que timidamente, o social, ao dispor no artigo I, item I, que se trata de uma restrição que limita as atividades diárias, podendo ser causada e agravada pelo meio econômico ou social (BRASIL, 2001). Ademais, em seu artigo I, item II, alínea b, assim determinou:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência [...]. (BRASIL, 2001).

Pelos objetivos dessa Convenção, ficou claro desde então que dispensar tratamento diferenciado ao deficiente é permitido, no entanto, apenas a fim de promover sua inclusão social. A contrário *sensu*, qualquer diferenciação que importe em exclusão se considera um ato discriminatório e não é admitida.

Revestida dessa ideia e tendo em vista o importante papel da escola na vida dos cidadãos que a legislação percebeu que determinar que o deficiente estude em escola específica em razão da existência, na escola regular, de barreiras que o repelem, segregando-o do convívio com os demais, configura diferenciação destinada à exclusão e garantiu a inclusão escolar com a eliminação dessas barreiras, sem impor como requisito que a pessoa tenha capacidade para inclusão.

A CDPD e a LBI são taxativas ao estabelecerem que a inclusão das pessoas com deficiência perpassa, indubitavelmente, pela implementação de acessibilidade com a necessária eliminação de barreiras físicas e atitudinais. Nesse ínterim, a Convenção (2009) determina, no artigo 24, item I, que os Estados-partes devem efetivar o direito à educação através de um sistema educacional inclusivo, aspirando ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência e sua participação em uma sociedade livre. No item 2 do mesmo artigo, para que seja concretizado esse desiderato, assegura que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Reforçando essa garantia, nos artigos 3 e 4 dispõe que à pessoa com deficiência devem ser repassadas as competências práticas e sociais que facilitem sua participação nesse sistema, e que a capacitação de professores acerca de meios de comunicação, técnicas e materiais pedagógicos para apoio também é outra medida a ser tomada (BRASIL, 2009).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), por sua vez, asseverou no artigo 27 o direito à educação inclusiva para os deficientes em todos os níveis de aprendizado, com vista

ao máximo desenvolvimento possível dessas pessoas, seus talentos e habilidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse sistema educacional inclusivo, previu, em seu artigo 28, inúmeros instrumentos a serem implementados, nos quais se destacam a garantia de recursos acessíveis que eliminem as barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a institucionalização de um atendimento educacional especializado para que haja uma assistência e o deficiente consiga estar, de fato, em igualdade de condições com os demais, além da formação e disponibilização de professores especializados para o referido atendimento, e profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Outra medida de suma importância está prevista no §1º desse mesmo artigo, o qual prelecionou que a educação inclusiva e todas essas adaptações devem ser atendidas pelas instituições privadas de ensino sem qualquer “[...] cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas [...]” (BRASIL, 2015). Inclusive, esse trecho legal foi objeto da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN). Nessa ação, as escolas particulares sustentaram que a obrigatoriedade da lei é inconstitucional, pois o dever de prestar a educação aos deficientes seria somente do Estado, na forma do artigo 208, inciso II da Constituição Federal, e o ônus financeiro seria de alto custo.

Entretanto, tais argumentos não prevaleceram. A ação foi julgada improcedente e se entendeu pela constitucionalidade do dispositivo legal, mantendo-se a obrigação. No voto do ministro relator Edson Fachin, o qual foi seguido pela maioria de seus pares, foi ressaltado que a inclusão alavancada pela CDPD foi recepcionada como regra pela Constituição, a qual está na educação, e os estabelecimentos privados de ensino têm que observar as normas gerais a respeito, não havendo como ceder em face de fundamentos econômicos (ESCOLAS..., 2016).

Insta citar, também, que a LBI alterou o artigo 8º da Lei 7.853 de 1989 para definir como crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 2015).

Como visto, todo esse movimento inclusivo foi engendrado em torno da pessoa com deficiência, chegando a englobar os portadores de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, o que por muito tempo fez distanciar os autistas dessas previsões legais. Isto se deu porque a situação jurídica do portador de TEA passou por inconstâncias. Não obstante os sintomas que apresenta, legalmente o seu reconhecimento

como deficiente não era pacífico e por isso não foi expressamente assim colocado em nenhuma das legislações, sequer a CDPD que é internacional (FERRAZ; LEITE, 2012).

Entretanto, sobreveio a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana, que em seu artigo 1º, parágrafo 2º definiu que “[...] a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (BRASIL, 2012).

Destarte, somente a partir dessa política pública que os autistas, taxativamente, passaram a ser contemplados com os direitos e garantias inerentes aos deficientes, tendo, por consequência, direito à educação inclusiva.

Ademais, se debruçando nesse direito, a Lei Berenice Piana (2012) previu em seu artigo 7º 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.”.

Portanto, independente dos aportes adicionais que eles precisam, não terão que se obrigar a estudar em escolas específicas, tornando-se esta, providência excepcional e facultativa, posto que podem e devem optar pela educação na rede regular de ensino, onde lhes é resguardado apoio simultâneo para minimizar seus entraves, importando consignar, ainda, que isto deve ocorrer nas instituições públicas e também nas privadas, sem qualquer tolhimento nesse direito. O grande dilema enfrentado pelos autistas é encontrar escolas que os aceitem ou que estejam devidamente adaptadas às suas necessidades.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA (IN)EFETIVIDADE SOCIAL FRENTE AOS AUTISTAS

A visão comum que se tem sobre o ambiente escolar é que este é um local intrínseco apenas ao ensino e à aprendizagem no sentido formal, de transmissão e absorção de conhecimento científico, contudo, a escola possui múltiplas facetas e pode contribuir, basicamente, em todas as dificuldades mais regulares dos portadores de TEA.

O autista inserto nesse meio, mormente na escola regular, terá facilitadores para afastar fatores que o isolam do convívio social. Entre eles, o estímulo ao seu nível intelectual e abrandamento de eventual déficit de cognição, a oportunidade de desenvolver sua comunicação e interação social em razão da existência de boa quantidade e diferentes pessoas

no ambiente se relacionando, bem como o incentivo ao desapego de comportamentos restritivos e regradados ante as habilidades básicas que as práticas escolares propiciam.

Este conjunto de intervenções, em um panorama mais voltado à psicologia, como concluem Gusmão, Bezerra e Melo (2015), é capaz de fazê-lo compreender os comportamentos da sociedade de tal maneira que passará a agir visando nela se inserir. Portanto, indubitável que a educação, além de ser fonte para o autista se tornar autossuficiente e alcançar os demais direitos, a oportunidade de trabalho e a cidadania, atendendo a essência construída pelas legislações externa e interna e efetivando uma igualdade de direitos, também pode auxiliar nesse setor de sociabilização, se consubstanciando em um mecanismo para a inclusão desses sujeitos.

Acontece que, frequentemente, em razão das eventuais limitações características do transtorno do espectro autista, para ter acesso e, por vezes, efetivar o direito à educação, o portador de TEA reclama condições escolares e de ensino específicas, como salas com equipamentos diferenciados, formação específica de gestores, educadores e outros profissionais para que assim haja um acompanhamento individual especializado, didática e avaliação com vistas às necessidades de cada portador e elaboração de outros recursos educacionais acessíveis.

Nesse sentido, é importante ressaltar que no Brasil dividia-se a educação em regular e especial. Em um primeiro momento, o país era irreduzível e direcionava a educação regular exclusivamente para os ditos “normais” e a especial para as pessoas com deficiência ou necessidades especiais, tratando-se de transcorrer o ensino em lugares físicos, com modos de aprendizagem e currículos distintos de acordo com essa divisão.

Tal divisão se dava justamente em razão dos aparatos diferenciados, como os supracitados, que os deficientes demandam e de suas patologias. A escola especial era a única que fornecia, por natureza, tais peculiaridades e atendia esse público, não restando a eles outra opção senão nela ingressarem. Isso provoca um sério processo de exclusão, vez que, ainda que pudesse ser mais benéfico para o desenvolvimento social, comportamental e cognitivo dessas pessoas, sua inserção no ambiente educacional comum aos demais era utopia em razão das singularidades que suplicam para a consecução do acesso e da fruição da educação.

Mas, por essa percepção, o modelo educacional pátrio foi legalmente reformulado a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), primando-se, como regra, pela inclusão dos deficientes e portadores de necessidades especiais nas escolas e classes regulares, garantindo-lhes, ainda

que nesse âmbito, todos os recursos e adaptações necessárias à acessibilidade, sem impor que, por conta de suas exigências, estudem em escolas especiais.

Nesse modelo não bastou o acesso do aluno deficiente a esse sistema, ficando estabelecido também que a ele fosse prestado Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de aperfeiçoar sua aprendizagem e efetivar a inclusão escolar e social por meio do auxílio na quebra de eventuais barreiras.

Ferraz e Leite (2013) elucidam que essa nova ideia que se intitula de educação inclusiva se consubstancia em uma maneira de democratizar o espaço escolar, a qual abandona a bipartição entre educação regular e especial e passa a unificar tais sistemas, criando uma verdadeira interface entre eles, o que está em plena consonância com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 3º determinou como objetivo da República Federativa Brasileira construir uma sociedade justa e solidária, sem qualquer tipo de discriminação, erguendo-se com fundamentos inclusivos e mediante o seu advento essa proposta se iniciou.

Além disso, a Constituição no artigo 206, inciso I, dispõe como princípio basilar para a educação de todos a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, não mais trazendo a educação especial nem utilizando tal denominação, a constituinte preconizou em seu artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Diante desses dispositivos, Segalla (2012) aduz que o ensino segregado operado pelas escolas especiais não mais deve ser a primeira opção para o deficiente. Pelo intento constitucional, o comum é que ele precisa estar inserido na escola regular, onde lhe será proporcionado um ambiente acessível, incluindo o AEE, medida que é de apoio ao ensino regular, incapaz de substituí-lo e de anular a inclusão.

Ainda nessa linha, verifica-se que a Constituição preservou a inclusão ao dispor como ideal que o deficiente use desse atendimento dentro da própria escola regular. Nesse sentido, Segalla (2012) aponta que, caso assim não aconteça, instituições especializadas devem deter-se ao seu propósito e:

[...] em vez de oferecer ensino segregado, [...] destinar-se a oferecer um conjunto de instrumentos e recursos auxiliares e complementares à educação formal de pessoas com deficiência (que deve ser oferecida pela rede regular), servindo inclusive para capacitação de pais e profissionais. (SEGALLA, 2012, p. 182)

Essa conjuntura, posteriormente à Constituição, só foi se confirmando. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reproduziu em seu artigo 3º, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garantiu, no artigo 58, não só

para os deficientes, mas também para os portadores de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a educação especial preferencialmente no ensino regular.

Apesar de ter empregado o termo “educação especial” abolido pela constituição, segundo Segalla (2012), essa expressão deve ser substituída e interpretada como o AEE, eis que os princípios da LDB não permitem que se incentive a educação segregada e toda legislação ordinária tem que estar em conformidade com os desígnios da norma constitucional.

Não obstante tais previsões legais, o sistema educacional aparentava não ter absorvido esses mesmos entendimentos e ainda pairavam dúvidas acerca da educação especial, perdurando a crença nas escolas especiais como único instrumento eficaz para o desenvolvimento do deficiente, o que fomentou a criação de tais escolas e o ensino separado, alçado pela lei como exceção, em detrimento da educação inclusiva.

Por isso, a PNEEPEI surgiu com robusteza e realinhou tal circunstância. Abominando a criação de escolas e classes especiais, sob o entendimento de que elas representam parcela considerável na exclusão das pessoas com deficiência ou necessidades especiais, asseverou, uma vez mais, a inclusão escolar como prioridade, e foi marco para aclarar o verdadeiro papel da educação especial (MACHADO; PAN, 2012).

Como centro da sua discussão, arrematou que a educação especial, vista sob o propósito inclusivo, foi ressignificada e está para assistir e viabilizar a inclusão do seu público-alvo na educação regular, por meio do fornecimento de recursos e serviços que eliminem as barreiras impeditivas para esse fim. Isto ficou cristalino no item IV da política em comento, no qual ficou definido que o seu objetivo é garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

O AEE é chave indispensável nesse processo inclusivo. Pragmaticamente, é um serviço que envolve professores especializados, os quais, no turno inverso ao da classe regular, recebem os alunos deficientes e portadores de necessidades especiais para identificar as barreiras que impedem o seu aprendizado e sua participação naquela classe e na sociedade (BRASIL, 2008).

Com esse *feedback*, elabora e organiza recursos de acordo com as necessidades específicas de cada um desses alunos, tanto pedagógicos, dentro daquilo que o projeto pedagógico da escola regular propõe, para que eles, por exemplo, consigam acompanhar o currículo escolar, quanto de acessibilidade, abrangendo diversas ordens, como a comunicacional e a informacional. Após, disponibiliza os recursos e orienta os alunos e professores das escolas/classes regulares ao uso e aplicação na rotina, escolar e não escolar, de modo que o deficiente se sinta cada vez mais independente e incluído (BRASIL, 2008).

Portanto, atua como formação complementar e/ou suplementar desse público e acontece na própria escola regular, em salas de recursos, que por vezes são chamadas de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ou em centros que ofereçam esse serviço especializado (BRASIL, 2008).

Malgrado toda a vanguarda legislativa educacional inclusiva, da forma como a educação inclusiva deve funcionar posta em lei e da garantia do direito a esse paradigma que o autista tem, advinda da CDPD e da LBI, a realidade legal não condiz com a fática. Atualmente, tanto nas escolas regulares da rede privada quanto pública de ensino, efetivar esse direito tem sido uma árdua missão para os autistas e seus familiares. Como visto, o processo demanda ampliação do corpo docente com a contratação de professores especializados, capacitação dos professores das salas regulares, inovação em todo o projeto pedagógico da escola, aquisição de recursos multifuncionais, disponibilização de profissional de apoio, salas para o AEE, além de disposição e cordialidade de todos os envolvidos.

Por tais motivos, embora seja uma imposição legal, encontrar escolas realmente adaptadas, que ofereçam aquilo que é necessário ou que recebam os autistas, não é algo corriqueiro. Nas escolas privadas, por exemplo, a negativa de matrícula desses indivíduos ou a inexistência de acessibilidade tem sido cada vez mais comum.

No Estado do Ceará, uma mãe cobrou melhorias nos serviços da escola particular em que seus filhos com TEA estudavam, eis que não lhes era ofertada a atenção devida, como provas adaptadas e profissionais de apoio, e as matrículas foram negadas. A escola justificou que na turma do 3º ano fundamental, na qual os autistas iriam ingressar, só eram disponibilizadas 28 (vinte e oito) vagas e todas estavam preenchidas. Contudo, no primeiro dia de aula, uma mãe de outro aluno da mesma sala disponibilizou uma fotografia da lista de alunos e só havia 26 (vinte e seis) matriculados (ESCOLA..., 2020).

Mas esse problema não se restringe ao setor privado. No mesmo Estado, uma criança de três anos de idade, diagnosticada com TEA, teve, de plano, sua matrícula negada em uma escola da rede pública de ensino e só conseguiu se matricular após a feitura de reclamação na

Coordenação de Educação. Além disso, solicitou profissional de apoio e o requerimento foi negado (COSME, 2020).

Em outro caso, uma criança autista de quatro anos ficou sob os cuidados de profissionais despreparados em uma instituição privada e enfrentou dificuldades ao acessar uma pública, pois a vaga nessa escola somente surgiu após um semestre e também não tinha profissional auxiliar. Outrossim, uma mãe afirmou que sua filha autista de doze anos de idade teve oito negativas de matrícula e dois anos conturbados em escolas privadas, o que a fez não mais usufruir da educação regular (VIANA, 2020).

No Sul do país a situação não se modifica e uma mãe, ao tentar matricular seu filho autista em uma instituição particular de ensino, recebeu um e-mail da direção da escola informando a negativa da matrícula e ainda recomendando uma escola especial (ESCOLA..., 2019).

Assim, para fazer valer um direito essencial e que deveria ser garantido sem dificuldades, as famílias precisam percorrer uma via dolorosa. Afora o sentimento de impotência pela rejeição das escolas ou pela falta de comprometimento destas quanto à inclusão, precisam lutar através de denúncia no Ministério Público, pedidos e reclamações administrativas nas Secretarias de Educação e, em último caso, demandas no judiciário.

Não bastando essa realidade e a ingerência da educação especial nesse processo, o Governo Federal lançou a recente Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, publicado no dia 01 de outubro de 2020, na contramão do que está disposto nos tratados internacionais e na legislação inclusiva pátria.

Essa política representa um ataque frontal à educação inclusiva e um incentivo à sua aniquilação. Logo de início, retrocedendo ao entendimento da PNEEPEI, em seu artigo 2º, inciso VI, resgata a existência de escolas especiais e as define como:

[...] instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos. (BRASIL, 2020).

A primeira impressão transmitida com esse dispositivo é de que o Governo, contrariando a regra que a CDPD, a Constituição e a LBI estabeleceram, passa a entender que a escola regular não deve ser para todos e, mais que isso, que a inclusão escolar é somente para o público-alvo da educação especial que tem perspectiva de inclusão, confrontando a Convenção de Guatemala.

Com efeito, remonta ao modelo médico de deficiência e prescinde do entendimento do modelo social, ratificado pelo próprio país com a CDPD, de que as dificuldades para a inclusão estão nas escolas e não nos deficientes, embaraçando ainda mais a necessidade de adaptações escolares.

Prevendo como se dará a implementação da política, o contrassenso do Decreto vai além quando dispõe no artigo 9º, inciso III, que deverão ser definidos critérios de identificação de educandos que não se beneficiam em escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020). Com isso, fica claro que não será a família que perceberá se o deficiente tem ou não capacidade para estudar em uma escola regular e decidir por isso, mas sim dos gestores de cada escola, o que, em verdade, possibilitará e legitimará a recusa de matrículas, conduta definida como crime na LBI e passível de multa na Lei Berenice Piana.

Conforme a dicção do artigo 4º, inciso III, do referido Decreto, o AEE será assegurado como serviço para além de um caráter complementar ou suplementar, possibilitando sua substitutividade em detrimento do ensino regular, o que desconstrói a ideia de mera assistencialidade à inclusão nesse ensino (BRASIL, 2020).

Por fim, o decreto ainda prevê outras medidas retrógradas como a existência e criação de ambientes restritos, classes especiais e vários centros especializados, que devem ser implementados com o apoio técnico e financeiro da União.

Destarte, socialmente as dificuldades são inúmeras para que os autistas desfrutem de uma educação inclusiva. Mais do que a ausência de empenho das escolas em ofertarem vagas e acessibilidade, o Governo, ao invés de auxiliar na concretização desse direito, adota postura nefasta acreditando na segregação escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão através da educação é, quiçá, a principal forma de garantir a igualdade material e a participação da pessoa com transtorno do espectro autista no seio social, vez que, para esse público, estar no âmbito escolar junto aos demais e ser realmente instruído, com a preponderância de um currículo completo como o da educação regular é, além da aquisição de capacitação para o trabalho, de oportunidade para desenvolver-se e da viabilidade para o exercício de sua cidadania, terapia crucial na minoração de suas decorrências clínicas, aprendendo no convívio a conviver na sociedade.

A educação inclusiva é um direito humano fundamental, construído há mais de trinta anos, o qual o país se comprometeu perante a comunidade internacional e nacional, através de

suas respectivas legislações, a implantá-lo e implementá-lo, e que o autista, apesar de tanto lhe ser medida essencial, somente teve reconhecida essa garantia legal no ano de 2012.

Contudo, não obstante toda a normatividade erguida envolta desse direito e do caráter máximo e essencial que lhe foi atribuído, sua inefetividade social frente aos autistas é clarividente, posto que além da falta do fornecimento das ferramentas necessárias para tanto, os atores responsáveis se mostram contrários à oferta de educação inclusiva no ensino regular.

Nesse ínterim, pelo viés jurídico-legal é inconcebível que o Estado e a sociedade, pondo nesse conceito não só os gestores de escolas públicas ou empresários de escolas particulares, mas também todos os pais, alunos e professores, por dificuldades de implementação, passem a renegar tal direito, compactuando com um paradigma escolar que tenciona a extirpá-lo, visto que se trata de algo indisponível e intransigível, conferido pela lei como direito primário, garantido a todos e atribuído como dever do Estado com a contribuição da sociedade.

Admitir uma educação exclusiva para os autistas é medida anacrônica, volta ao olhar assistencialista, compromete a instrução que o indivíduo deve ter para evoluir, a inclusão social, e atenta diretamente contra os princípios e garantias constitucionais e infraconstitucionais, bem como contra o compromisso firmado pelo país em tratados internacionais de desprender-se de discriminações e de primar pela construção de uma sociedade justa e solidária.

Em verdade, o Estado e a sociedade, ao revés de apresentarem resistência, devem buscar efetivar esse direito. O aumento do efetivo de profissionais e professores especializados e o investimento em aquisição de recursos acessíveis nas escolas públicas e privadas é elementar.

Como a sociedade é cada vez mais capitalista e o processo precisa do engajamento dos envolvidos, a instituição de benefícios financeiros à professores e profissionais das escolas públicas e particulares que elevarem o índice de inclusão é outra possível solução a ser estudada.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020 (E-Book).

BOARATI, Miguel Angelo; MORAIS, Rosa Magaly Campêlo Borba de; PORTOLOSE, Joana; DREYER, Maragareth Ramos Mari; SATO, Flávia M.; PANTANO, Telma.

Intervenção multidisciplinar em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. *In*: BOARATI, Miguel Angelo; PANTANO, Telma; SCIVOLETTO, Sandra. (Orgs.). **Psiquiatria da Infância e Adolescência: Cuidado Multidisciplinar**. 13ª ed. São Paulo: Manole, 2016. Seção III. Capítulo 12, p. 269 – 292 (E-book).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de outubro de 1989. Seção 1. P. 19209 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 24 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

BRASIL. Decreto n.º 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Decreta a Convenção sobre os Direitos da Criança**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de novembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

BRASIL. Decreto n.º 591, de 06 de julho de 1992. **Decreta o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de julho de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1. p. 27.839. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de outubro de 2001. Seção 1. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de agosto de 2009. Seção 1. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012. Seção 1. p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de julho de 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de outubro de 2020. Seção 1. P. 6 a 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016 (E-Book).

COSME, Ítalo. Famílias relatam dificuldades na garantia da inclusão escolar. **OPOVO mais**, 2020. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/cidades/2020/01/09/familias-relatam-dificuldades-na-garantia-da-inclusao-escolar.html>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

ESCOLA em SC é condenada a pagar R\$ 30 mil à família que não conseguiu matricular filho com autismo. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/05/15/escola-em-sc-e-condenada-a-pagar-r-30-mil-a-familia-que-nao-conseguiu-matricular-filho-com-autismo-em-sc.ghml>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

ESCOLA particular é denunciada por negar matrícula de dois irmãos com autismo. **OPOVO online**, 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/02/03/escola-particular-e-denunciada-por-negar-matricula-de-dois-irmaos-com-autismo.html>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

ESCOLAS particulares devem cumprir obrigações do Estatuto da Pessoa com Deficiência, decide STF. 2016. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318570>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. Direito à Educação inclusiva e a proteção da dignidade da pessoa humana: Desenvolvimento humano e o respeito à diversidade na educação da pessoa com espectro autista. *In*: FERRAZ, Carolina Valença;

LEITE, Glauber Salomão; CECATO, Maria Áurea; NEWTON, Paulla Christianne da Costa (Coords.). **Direito e desenvolvimento humano sustentável**. 1ª ed. São Paulo: Verbatim, 2013. Capítulo 4, p. 213 - 225.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O Novo Conceito Constitucional de Pessoa com Deficiência: Um Ato de Coragem. *In*: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Coords.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. Parte I. Capítulo 1, p. 28 - 44. (E-Book).

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação: Educação não Formal e Aprendizagens Informais**, Portugal, n. 2, p. 1-265, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

GUERRA, Sidney. **Curso de Direitos Humanos**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2020 (E-Book).

GUSMÃO, Joyce Elisama de Lima Silva de; BEZERRA, Mirna Gabrielle Chaves Ernesto; MELO, Thalita Carla de Lima. A PRÁTICA DA INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE EDUCACIONAL. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais**, Unit - Alagoas, v. 3, n. 1, p. 83-96, 30 nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/2595>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 273-294, abril de 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623616130>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000100273&lang=pt. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Fabiano Melo Gonçalves de. **Direitos Humanos**. 1ª ed. São Paulo: Método, 2017 (E-Book).

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 18ª ed., rev. atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018 (E-book).

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2020 (E-Book).

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. Direito à Educação. *In*: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Coords.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. Parte II. Capítulo 1. Subcapítulo 1.4, p. 173 - 199. (E-Book).

SIDHU, Reet K. Transtornos do Espectro Autista. *In*: LOUIS, Elan D.; MAYER, Stephen A.; ROWLAND, Lewis O. (Orgs.). **Merritt – Tratado de Neurologia**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018. Seção 19. Capítulo 138, p. 1.203 – 1.210 (E-book).

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 18ª ed., rev. atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2020 (E-Book).

TRINDADE, Ely Jorge. **Garantia do Direito à Educação**: Fator de desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VIANA, Theyse. Acesso à educação e saúde públicas são negações diárias a autistas. **Diário do Nordeste**, 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/acesso-a-educacao-e-saude-publicas-sao-negacoes-diarias-a-autistas-1.2198436>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.