

PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PERANTE O DECRETO 10.502 DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (TEA) AND INCLUSIVE EDUCATION BEFORE DECREE 10,502 OF 30 SEPTEMBER 2020

Adriana Domingos dos Santos Silva Barbosa 1

Pablo Regis Andrade 2

Resumo: O presente estudo tem como tema “Pessoas Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) e A Educação Inclusiva Perante O Decreto 10.502 De 30 De Setembro De 2020”. O objetivo principal deste artigo é analisar a educação inclusiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a luz do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Elegeu-se para tanto, um breve estudo bibliográfico sobre as pessoas com deficiência e o caminho percorrido pela educação inclusiva no Brasil até a atualidade. A qual resultou na apresentação de discursões sobre a eficiência do referido decreto e a inclusão escolar das pessoas com TEA. Concluindo-se que apesar da educação inclusiva das Pessoas com Deficiência ser um tema bastante atual, decretos como o 10.502, de 30 de setembro de 2020 prevê dentre outras coisas o retrocesso educacional.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação Básica. Necessidades Especiais.

Abstract: The present study has as its theme “People with Autism Spectrum Disorder (TEA) and Inclusive Education in the face of Decree 10.502 of September 30, 2020”. The main objective of this article is to analyze the inclusive education of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the light of Decree 10.502, of September 30, 2020. For this purpose, a brief bibliographic study on people with disabilities and the path taken by inclusive education in Brazil to date. Which resulted in the presentation of discussions on the efficiency of the aforementioned decree and the school inclusion of people with ASD. In conclusion, despite the inclusive education of People with Disabilities being a very current topic, decrees such as 10,502, of September 30, 2020, foresee, among other things, educational setback.

Keywords: School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Basic Education. Special Needs.

1- Bacharel em Direito, Centro Universitário Católica do Tocantins. E-mail: adrianaserraverde@gmail.com

2 - Mestre em Sociologia pela UFG, pós-graduado em Tradução, Interpretação e Docência e Libras pela UNINTESE. Graduado em Ciências Sociais. Analista de dados socioterritoriais na DEEP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7122329190596170>. ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5671-2120>. E-mail: career.pablo@gmail.com

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que, geralmente, tem início na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta, manifestando-se como uma condição de individualidade que marca um importante ponto da diversidade humana o qual tem alcançado expressiva significância no atual contexto reflexivo sobre os indivíduos.

Por ser considerado uma síndrome e não ser abordado na perspectiva de cura, existem vários tratamentos que podem contribuir com a vida cotidiana de uma pessoa com TEA, seja em ambiente escolar ou mesmo profissional, tais como terapias multidisciplinares, sessões de fonoaudiologia, terapias ocupacionais, dentre outros, que visam diminuir os sintomas e ajudar nos estímulos ao seu neurodesenvolvimento. Pois, até o presente momento, não há medicações que possam trazer a cura, há apenas para reduzir os sintomas. Ao que cabe, em sua maioria, a intervenção medicamentosa apenas ajuda a controlar questões comportamentais associadas, que se manifestam de variadas formas inclusive como: agressividade, distúrbios de sono e agitação.

Sobre esta condição neurodiversa, a Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula que este transtorno afeta 1 em cada 160 crianças no mundo (DIA, 2017), trazendo à tona o extenso quantitativo de indivíduos com TEA, dado que suscita uma reflexão quanto a necessidades de garantias de direitos destes indivíduos, e que não se restringe a uma faixa etária específica.

Sob a égide médico-clínica, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) explicita uma classificação diagnóstica que orienta os profissionais da saúde quanto a transtornos mentais, de neurodesenvolvimento e comportamentais, como, por exemplo, TEA. Nesse documento inclui-se, além do autismo clássico que é o transtorno desintegrativo da infância, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não-Especificado e a Síndrome de Asperger, fazendo jus a palavra “espectro” que abrange diversas características com variedades de sintomas que podem ir do leve e moderado ao grave, sob o qual a sigla TEA é posta.

O diagnóstico para o espectro é de natureza comportamental, ou seja, não existe, até o presente momento, nenhum exame de sangue ou de imagem capaz de diagnosticar a pessoa com TEA. A avaliação se baseia no histórico relacional da pessoa, exigindo uma percepção acurada, complexa e detalhada, requerendo, caso necessário, um trabalho de uma equipe multidisciplinar, com a presença de profissionais como psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, dentre outros, para se fazer essa análise, e, logo após, o médico neurologista ou psiquiatra, com base na análise desses relatórios, irá prescrever o laudo do paciente com TEA. Assim, a saúde parece assumir inicialmente o papel de grande guardião da condição de “direitos” do indivíduo.

Explicita-se neste pressuposto inicial uma possível e direta admissão de categorização do indivíduo por suas características pessoais sobre as quais a própria humanidade e de indivíduo de direito se erige. Tal paradigma simbólico aponta para uma identidade do indivíduo atrelada a divisões entre os indivíduos, reivindicações essencialistas, representação de uma verdade imutável, fruto de relações sociais (de poder), vinculadas a condições sociais e materiais, classificações, obscurecimentos de algumas diferenças, não unificadora e assunção e identificação com as posições de identidade, afirmaria Woodward (2009) sobre a condição geral que tensiona a relação identidade e diferença.

Contudo, para compreender a própria condição do objeto em questão, é importante recuperar brevemente a história do TEA, na qual é possível observar grandes evoluções desde seu conceito até as diversas formas que o mesmo pode manifestar-se em diferentes indivíduos, o qual, por sua condição limítrofe a outros transtornos, pode até mesmo ser confundido.

Em 1911, surgia os primeiros relatos através do psiquiatra suíço, Paul Eugen Bleuler (1857–1939) notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia, esquizoide e posteriormente “autismo”, quem ponderou sobre a fuga da realidade e o retraimento de adultos esquizofrênicos para um mundo interior. (SANTOS, 2019, p. 30). Apesar dos relatos iniciais, os estudos mais significativos surgiram a partir de 1943, por Leo Kanner,

psiquiatra, em pesquisas que perduraram por 30 anos (ORRÚ, 2012).

O termo “autismo infantil” faz parte deste repertório linguístico de categorização utilizado pelo psiquiatra em 1943, quando publicou o artigo chamado *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*. Kanner, por meio de um estudo clínico feito com 11 crianças que apresentavam características similares, assume que se tratava de uma outra forma de manifestação comportamental, para a qual seria necessária para definir uma nomenclatura, termo inicialmente firmado como “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, dadas as condições características bastantes específicas: perturbação das relações afetivas com meio solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem, etc.

Sendo esta condição uma síndrome, ou seja, um conjunto de sinais e sintomas que ocorrem ao mesmo tempo e caracterizam uma relação indivíduo-saúde-sociedade, o TEA precisa ser compreendido como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), que é um grupo de distúrbios, caracterizados por atrasos no desenvolvimento de habilidades de socialização e comunicação, de acordo com o DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002). Fato que vem sendo discutido amplamente no campo da saúde e explanado há mais de seis décadas e ainda hoje não foi completamente compreendida.

Há de se observar que, no campo da saúde, as causas do Transtorno ainda não são claras. Com referência a relação biológica, Assumpção e Pimentel (2000) afirmam que as causas do autismo são, de fato, desconhecidas, porém várias doenças neurológicas e/ou genéticas foram apresentadas como sintomas do autismo. Problemas cromossômicos, gênicos, metabólicos e mesmo doenças transmitidas/adquiridas durante a gestação, durante ou após o parto, podem estar associados diretamente ao autismo. Leboyer menciona que:

[...] A lista de situações patológicas é muito extensa e inclui fatores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central (LEBOYER, 2005, p.60).

Em uma de suas primeiras publicações, Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental de uma pessoa com tais características, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato.

Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais das pessoas com TEA foi identificado, portanto, como uma marca do próprio transtorno, e esta dificuldade de interação social faz com que seja necessário um auxílio para que de fato haja a inclusão das crianças no mundo; no âmbito escolar não seria diferente.

A manifestação dos comportamentos estereotipados por parte destas pessoas é um dos aspectos que assume maior relevância no âmbito social, principalmente quando consideramos a questão da diferenciação dos indivíduos como colada ao processo de significação simbólica, contestada e até cambiante, que molda o indivíduo culturalmente, dando sentido à sua experimentação no mundo, “entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2009, p. 18), até mesmo quando é considerado num contexto mais próximo, cuja “deficiência” de um indivíduo é uma outra de vida, desconhecida, distante e subestimada, como exemplifica Ribas (2007) em sua reflexão sobre preconceito e pessoa com deficiência.

“Na verdade, por mais que alguns pais tenham amigos que tenham filhos com deficiência, por mais que de alguma forma eles tenham tido contato com crianças com deficiência, a deficiência do próprio filho é sempre o desconhecido. (...) Esse é um excelente começo para impedir que a criança seja estimulada a desenvolver o potencial que por certo ela tem, mas que não desenvolvê-lo, de fato poderá vir a ser uma negação” (RIBAS, 2007, p. 30-31).

Neste sentido, quando damos um passo em favor das reflexões sobre a inclusão como proposta de reconhecimento da diversidade humana notamos que o movimento social a favor de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pode ser levantado como um ponto histórico fora do ambiente familiar e médico-clínico para o qual a condição de individualidade e processos de experimentação e fruição da vida cotidiana passam a ser vistos com outras lentes. Marco este que pode ser recuperado há mais de 60 anos quando, por exemplo, diferentes nações do mundo firmaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, inscrevendo como um valor e uma proposta política a educação como um direito a “todas as pessoas”.

No século XX registram-se inputs relativos a uma educação para todos, acompanhadas de leis que sinalizaram a obrigatoriedade escolar e a atenção para todas as pessoas, inclusive aplicáveis às pessoas com neurodiversidades; ponto este que será abordado no próximo subtítulo. Cabe aqui apenas registrar que a sucessão de direitos que vão se formalizando não explica o porquê investe-se em tais posicionamentos se não forem observadas as atribuições de significados das relações sociais que exploram cada contexto, inclusive o educacional.

Para tanto, se nos atentarmos neste mesmo período para a perspectiva da mobilização social e de outras formas de atuar em favor de crianças com algum tipo de deficiência, cuja terminologia ainda é clínica, é possível observar no Brasil o dia 8 de agosto de 1983 como um marco para a investida nas subjetividades, quando foi criada a primeira Associação de Amigos do Autista - AMA, no Estado de São Paulo. Como afirma Woodward (2009), “quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos” (p. 55).

A grande divulgação da associação e seu trabalho, portanto, aponta para uma “enunciação de sujeito” ao mesmo tempo em que há uma “assunção de sujeito” que se constitui como uma identidade, para os quais pais de indivíduos autistas olharam e procuraram como referência, investida social e posicionamento específico no discurso das relações humanas, sendo incentivados a criar associações em seus Estados e Municípios aumentando, assim, o número de colaboradores da causa.

Não obstante ao esforço da AMA, em seus registros deixa clara a definição do Transtorno do Espectro Autista que somatiza a extensão caracterizadora do indivíduo e da aproximação no sentido clínico e educacional.

“TEAs são um grupo com condições caracterizadas por algum grau de alteração do comportamento social, comunicação e linguagem, e por um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. TEAs aparecem na infância e tendem a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, eles se manifestam nos primeiros 5 anos de vida. As pessoas afetadas pelo TEA frequentemente têm condições comórbidas, como epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. O nível intelectual varia muito de um caso para outro, variando de deterioração profunda a casos com altas habilidades cognitivas” (ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA, 2017. Traduzido e Adaptado por Vinicius Aguiar)¹.

Um grupo de pais e profissionais, em vários estados do Brasil inspirados pela AMA, resolveram criar em 1986 a ASTECA, em Brasília/DF, uma ONG em parceria com a Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Ensino Especial para um projeto, o qual propunham o atendimento educacional especializado integrado nas escolas públicas (CRUZ, 2008). Dois anos depois, em 9 de outubro de 1988, foi fundada a ABRA, primeira Associação nacional voltada para a atenção em defesa de pessoas autistas e seus familiares.

1 Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao>>

Com o passar do tempo, temas como “Transtorno do Espectro Autista”, “Autismo”, “Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)” dentre outros, começaram a ser cada vez mais discutidos, tendo eco nos trabalhos dessas associações, as quais potencializaram a visibilidade necessária da matéria por meio de incentivos feitos às famílias em favor da luta pelos direitos fundamentais dessas pessoas. Segundo Monteiro (2017), partir de 2013, uma nova versão deste manual – o DS-5 integrou todas essas síndromes, inclusive o transtorno desintegrativo da infância, em uma só denominação: TEA; que passou a ser subdividido pelo nível de severidade. Importante questão para uma reflexão sobre a educação que se propõe inclusiva, sustentada por direitos fundamentais aplicados às pessoas com deficiência.

Perspectivas Do Direito À Educação Inclusiva No Brasil

Uma vez compreendido que a relação terminológica do TEA é polissêmica por natureza, caracterizadora de vários indivíduos, ora ancorada num discurso médico-clínico, e também negativo, excludente e marginalizante, fonte de comportamentos diversos de uma celebração das potencialidades, é possível identificar que sobre a ótica das relações discursivas e de poder os indivíduos são postos em pontos diferentes nas escalas de valores, inclusive quando trata-se de questões educacionais.

Como prenunciado no subitem anterior, os direitos relativos às pessoas com deficiência ganharam fôlego no século XX. Um dos importantes documentos que resguardam a diversidade humana e o trato da mesma sem condições de igualdade, sem qualquer tipo de distinção, é a DUDH, de 1948, a qual dispõe no artigo 26 uma importante questão sobre a educação para todos. Segundo o texto:

“Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Para Costa (2019), é possível afirmar que houve um redesenho político-reflexivo inicial que repercutiu em outros documentos relativos à proteção dos direitos das pessoas, com deficiência, como: Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e, também, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

É certo a provocação da DUDH quando à educação se fundamentava no próprio documento ao afirmar em seu artigo 1º que a igualdade e dignidade são condições inatas à condição de humano, cuja experiência é dotada de racionalidade e reflexividade, devendo as relações se pautarem por um vínculo de reciprocidade. Cabendo conseqüentemente e em qualquer âmbito social, econômico, político, cultural, geográfico e, ao que nos cabe citar, educacional, uma diversidade de estratégias e metodologias, numa perspectiva de acessibilidade atitudinal, para a acolhida do outro.

Ou seja, no campo escolar, exige-se que todas as instituições públicas e privadas devem observar o princípio da diferença, como diria Woodward (2009) como uma qualidade intrínseca ao ser humano, algo inseparável que ninguém nunca pode retirar. Logo, uma pessoa com TEA têm o direito de uma vida com dignidade, que lhe é inerente sob a ótica do direito civil e social. Conforme o magistério de Moraes (2005, p. 129):

“A dignidade da pessoa humana é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das

demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos”.

Ainda que não restritivo a pessoas do TEA, mas contextualizada no processo de formação e garantia de direitos dos indivíduos, um dos instrumentos de Direitos Humanos posterior a este movimento mundial e aceito como válido na história humana é a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, a qual entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, aprovada por 196 países, e que teve sua ratificação no Brasil em 24 de setembro de 1990. Não obstante ao processo reflexivo e de ampliação de direitos relativos à educação dos indivíduos, outro marco histórico é a Declaração de Salamanca, cujo evento ocorreu na Espanha em 1994, onde estabeleceu-se que toda pessoa (criança, jovem e adulto) deveria usufruir das oportunidades educacionais voltadas às suas necessidades de aprendizagem.

A Declaração de Jomtien, assinada em 1990 na Tailândia, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista firmar acordos entre os estados-membros no sentido de garantir a todas as pessoas compreensões básicas necessárias para uma vida digna, com vista a promover uma sociedade mais humana e justa.

No mesmo período, foi promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069, o qual dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, fomentador de uma posterior legislação em 1996, nominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Em 2015, o Brasil ratifica internamente, no corpo da Lei nº 13.146 de 2 de janeiro de 2015, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, via Congresso Nacional por meio do Decreto legislativo nº 186, de 09 de junho de 2008, cujo art. 2º dá a definição de Pessoa Com Deficiência (PDC):

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Embora a Constituição Federal de 1988 já estabelecesse em seu artigo 205, o acesso à educação como promotora do pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, é necessário ponderar este serviço quando prestado a diferentes indivíduos da sociedade. No pressuposto educacional ao qual se vincula a oferta deste processo, é possível verificar que a Constituição não está tratando de qualquer educação, e sim de uma educação construída fundamentada em ditames de equidade, isto é, com visa a todos como destinatário, admitindo-a como uma condição de cidadão, que cabe à universalidade do indivíduo nacional.

Nessa perspectiva,

“Esse direito significa, primariamente, o direito de igual acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino. Assim, o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e capacitações, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada” (TAVARES,2013: p.732).

O Estado assume o dever de articular realizações com promoção humanística, científica e tecnológica para alcançar a inclusão social no campo educacional. Não sem antes considerar que a regulamentação de cada enunciação de responsabilidade por meio de políticas públicas sobre a educação é necessária.

Quanto à criança, quem num primeiro momento seria o público que inicia o processo de escolarização formal, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê em seu artigo 3º, (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) uma condição básica de equidade do indivíduo como parâmetro para ações específicas a elas.

“ART. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, **deficiência**, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (BRASIL,1990).

Desta forma, observa-se a necessidade de conhecimento sobre a política de educação inclusiva, os seus determinantes e suas práticas, para que assim constitua-se um processo de inclusão eficaz e que englobe todos. Em contrapartida, assumimos como condição *sine qua non* a consolidação de uma prática social que encoraje escola, família e alunos a reverem comportamentos e crenças, permitindo uma facilitação entre a articulação de programas e políticas, como afirmam Silveira, Enumo e Rosa (2012) (apud, SILVA; CARVALHO, 2017), de modo a romper com a concepção educacional formal em si em favor de uma *praxis* social, garantindo as necessidades dos alunos.

A provocação sobre uma inclusão que está inscrita inicialmente na CF88 e no ECA avança pela regulamentação e contextualização da Lei nº 9.394 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, no sentido de estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, para dispor também sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, como uma proposta para a operacionalização de um projeto formativo educacional geral e específico, ou seja, firma o direito de todos à educação e reitera a atribuição do Estado, da família e da sociedade o papel de promovê-la, conforme destaca o Art. 2º que versa sobre os princípios da educação nacional.

Como salienta o dispositivo, a lei rege a educação sem restrição de público, ou seja, sem exceção e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Logo, o arcabouço legal que começa a se desenhar nacionalmente e que estão conectados aos direitos de pessoas que necessitam de atendimentos especiais, por exemplo, no tocante à promoção da inclusão, devem seguir os ditames macros da ampla cobertura da educação e do público mencionado.

Anteriormente, a LDB, por exemplo, resguardava de modo menos inclusivo e mais taxativo o público da educação especial, posto que em seu artigo 58 previa-se apenas o atendimento especializado apenas a pessoas com deficiência, cuja nomeação ainda era “portadores de necessidades especiais”.

“Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Após a Lei nº 12.796, de 2013, a LDB teve seu artigo 58 alterado de forma mais benéfica, as pessoas poderiam, por sua condição de potencial educacional ser assistida pelas políticas públicas, visto que no corpo do texto o próprio enunciado retira o termo “necessidades especiais”, como qualificador de apenas um único grupo de indivíduos, admitindo deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

“Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

O compromisso com a inclusão preferencialmente na Rede Regular de Ensino como prevê o artigo 208 da CF e o artigo 4º, inciso III da LDB, criou os caminhos legais apontando, entre outras questões, a garantia para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, conforme previsão do parágrafo único do artigo 61 da LDB, e artigo 12 e 13 resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Nela se inscrevem disposições iniciais para a fruição de uma cidadania, no sentido de formação educacional, em condições apropriadas dá esta clientela, que, até então, eram estranha à realidade dos professores,

À parte desta mudança na LDB em 2013, é interessante observar que em 2012 foi instituída a Lei 12.764, de 27 de dezembro, que versa sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual passa a reconhecer o TEA como equivalente a pessoa com deficiência, contribuindo substancialmente para que três anos após começasse a vigorar no dia 2 de janeiro de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PDC), Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que veio para assegurar e promover condições de igualdade, conforme prevê o artigo 27 que diz:

“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Logo, atento à fase infantil de um indivíduo, a comunidade escolar se constitui como um importante agente do processo de socialização, isto é, uma construção identitária individual e social de uma pessoa. Por sua agência, assume-se que deve estar preparada para receber estudantes com diferentes histórias e poder conferir-lhes o melhor tratamento possível, além de fazer com que a aprendizagem possa ser concluída, seguindo princípios da formação do indivíduo para a vida em sociedade.

Conforme argumentou Ana Basílio e Jéssica Moreira (2014), no ambiente escolar deve-se fazer presente uma estrutura de relações humanas e técnicas que permita a manutenção de uma criança com TEA em salas do ensino regular, com professores capacitados. A qualidade do ensino e da ação pedagógica deve permitir à criança sentir-se incluída e usufruir da vivência educacional de maneira semelhante aos demais colegas e não apenas frequentando a escola.

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. Para Maria Tereza Mantoan “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola” (MANTOAN, 2014, np).

Lamentavelmente, na maior parte do território nacional, as escolas não se encontram preparadas completamente para receber esses alunos e, em alguns casos, a solução é colocar tutores para acompanhá-los, mas que, muitas vezes, não possuem o estudo e o preparo necessário para auxiliá-los.

Segundo Bernadete Gatti (2010), a educação vem enfrentando um paradoxo. Por um lado, visa oferecer possibilidades de mudanças, por outro revela a obscuridade, em que quanto mais educação se oferece, mais os problemas sociais se avolumam. A “Educação para Todos”, tal como foi preconizada em Jomthien (1990) e Salamanca (1994), requer uma reestruturação dos processos educacionais. O respeito e a valorização da diversidade exigem superação das barreiras arquitetônicas, mas principalmente, atitudinais, criando condições efetivas de aprendizagem e participação a todos e de maneira especial, para os que apresentam algum tipo de necessidade didático-pedagógica diferenciada. Neste aspecto, evidencia-se a necessidade de atenção à formação docente.

Para Gatti (2010) a formação de professores, profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Corroborando com Gatti (2010), Saviani (2011) também afirma que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Para atuar cotidianamente em sala de aula, com educandos que tem algum tipo de deficiência, requer-se do professor a capacitação para mediar as relações, mobilizar os conceitos e organizar os conteúdos estrategicamente, para que estes alunos se apropriem de determinados conhecimentos sistematizados e disponibilizados pela escola.

Já no atual governo, foi promulgado em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial e criou uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o qual prevê um atendimento para pessoas com deficiência por meio de classes e instituições específicas.

O mesmo passou a ser bastante criticado por estudiosos do tema, doutrinadores renomados, familiares e a comunidade em geral, por propor um modelo retrógrado, utilizando terminologias antagônicas que já haviam sido superadas a muito tempo, com propostas que rompem políticas já existentes alinhadas às diretrizes internacionais de garantias de direitos às pessoas com deficiências. Ou seja, assim que publicado, sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) pelo STF e a decisão do relator à referida ação, sob a responsabilidade do ministro Dias Tofolli, foi de que a subversão do paradigma significaria “além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos” (IBDFAM. 2020).

É neste sentido que avançamos esta reflexão dos direitos das pessoas do TEA com base tanto da lei específica quanto no arranjo legal educacional vigente e a proposta, ainda suspensa, da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Direitos de Proteção da Pessoa com TEA Perante o Decreto Nº 10.502 De 30 de Setembro de 2020

Diante da breve digressão sobre o autismo e como aspectos legais estão vigentes no contexto educativo quando mencionadas o TEA, propõe-se nesta etapa uma análise mais detida no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual traz em seu corpo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Por ser considerada em seu corpo um importante marco para a implementação de programas e ações que também recobrem a matéria até então abordada neste artigo, cuja função é a garantia de direitos à educação e ao atendimento educacional especializado, avançamos na interpretação de coberturas e lacunas no que diz respeito à questão de compreensão do transtorno, posto

que há grandes desafios para sua intervenção quanto ao mesmo.

Num primeiro momento, recuperamos a concepção de inclusão, segundo Sasaki (2006), ainda que fora do escopo legal, mas de grande relevância para uma ponderação sobre o Decreto. Em sua leitura histórica, os desafios na real implementação de uma inclusão, em especial na educação, passam estágios, os quais poderiam ser subdivididos em quatro:

- Exclusão: não tinha de fato nenhuma atenção educacional, ou atenção especial para com as pessoas que tinham alguma necessidade especial, pelo contrário, elas eram excluídas, rejeitadas e ignoradas pela sociedade;
- Segregação Institucional: quando começou a surgir as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação, pois em decorrência das exclusões que as pessoas com deficiência vinham sofrendo pela sociedade e até mesmo por suas famílias, as instituições religiosas e filantrópicas passaram a fazer esse acolhimento através de atendimentos, e neste contexto emergiu, em muitos países em desenvolvimento a educação especial;
- Integração: momento no qual surgem as classes especiais dentro das escolas comuns, etapa que deu maior relevância aos testes de inteligências; uma vez que para que os alunos comesçassem a estudar deveriam antes ser aprovados em uma seleção que somente selecionava crianças com potencial acadêmico, e que acabou por rejeitar mais de um terço ou até a metade de crianças que eram frequentemente encaminhadas;
- Inclusão: fase em que vários países como EUA, Canadá, Espanha e Itália instituíram classes e escolas inclusivas, ainda na década de 1980, as quais passaram a ser replicadas na década de 1990, em decorrências dos relatos de experiências já registrados em literatura.

Nesse último contexto, segundo Mantoan (2004), a inclusão de “alunos com necessidades educacionais especiais” deve ser vista como um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, ainda que está inserção nada mais seja do que garantir o direito constitucional que todos, independentemente de suas necessidades, tenham a possibilidade de acesso a um processo educacional. De fato, como complementa, a educação de qualidade via inclusão depende ainda da capacidade de lidar com a diversidade e as diferenças (apud, FRIAS, 2009 pág.12).

Em princípio, a inclusão implicaria aceitar todas as crianças (jovens ou adultos) como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existentes não seriam fatores para justificativas classificatórias de grupos de pessoas como sendo especiais, ou não, e nem como fonte de segregação em escola e/ou outros ambientes da vida cotidiana.

A inclusão está intrinsecamente relacionada à qualidade de vida e de ensino, e à abertura da escola para todas as crianças marca profundamente seu sentido de garantidor de direitos inalienáveis dos indivíduos, ou seja, é bem mais que a simples relação entre inclusão e matrícula num espaço escolar. (MANTOAN, 2011 apud, MACHADO, Luanna Adma Gonçalves, 2021 Pág. 14).

Neste sentido, quando consideramos o TEA, um dos maiores nós reflexivos versa sob a égide da educação e dos direitos individuais, cuja perspectiva sinaliza a adaptação da escola ao indivíduo que se busca incluir e não o contrário. Logo, como pondera Santos (2008), a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares, e que recebe o indivíduo com todas as suas potencialidades para serem desenvolvidas, e seus direitos de formação cidadã garantidos.

O grande poder que ela tem em suas mãos acaba sendo o principal pilar na construção do conhecimento do indivíduo e, à vista disso, demanda processos de acessibilidade e acolhimento. Não obstante a esta função social, é fato que, de acordo com o Ministério da Educação, perante o número de alunos com TEA matriculados em classes comuns, ampliada em 37,27 % em um ano (2017-2018) (BRASIL, 2019), faz-se necessário aprofundar a reflexão programática e operacional da aplicação de direitos aos indivíduos neste grupo.

Partindo desse ponto, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que foi sancionado

em uma grande cerimônia no palácio do Planalto, celebrando um discurso de ampliação da cobertura de direitos e um processo mais eficaz para a diversidade humana perante o processo de formação humana, ao mesmo tempo ressalta que se deu sem a participação de quem mais tem interesse pela temática, o público denominado de “pessoas com deficiência”.

A não solicitação da participação ou a consulta das entidades que representam este grupo, bem como familiares e pesquisadores do tema, fez com que ele fosse contra a um dos lemas do movimento de pessoas com deficiência: “nada sobre nós sem nós”. Desde a assinatura do aludido decreto, o mesmo vem sofrendo inúmeras críticas e reprovações por uma grande corrente de doutrinadores. Sasaki (2020) afirma que o conteúdo do decreto contém medidas retrocessivas pois acabam retornando a um período anterior a 1994, data em que a Declaração de Salamanca foi aprovada, e o sistema educacional inclusivo havia sido oficializado, o qual previa escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência.

Em entrevista ao programa Bem Viver, da Rádio Brasil de Fato, a pedagoga, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da (UNICAMP), Maria Tereza Mantoan, que também é um dos principais nomes da educação inclusiva no Brasil, traz seu posicionamento no que se refere ao Decreto, e diz que:

“Simboliza o momento que estamos passando. Um retrocesso total. Um desconhecimento que é proposital de todo e qualquer avanço que tivemos e temos em termos de educação, de organização social” (MANTOAN, 2021, online).

No caput do artigo 1º do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que trata “da garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, à primeira vista traz uma linguagem aparentemente inclusiva, porém no desenrolar da leitura, sua ideia se mostra como um instrumento de exclusão das pessoas, como resta demonstrado em seu artigo 2º inciso VI, qual seja:

“Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

VI - Escolas especializadas - 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 proposta de unidades à parte, com ensino planejado e expressamente constituído para “educandos da educação que não se beneficiam” descartada a educação inclusiva, posto que, uma vez que o atendimento educacional especializado não pode substituir o ensino regular, dessa forma ele acaba por ignorar a educação inclusiva como sendo um direito subjetivo do ser humano, inclusive como fomentador de uma concepção cultural da própria humanidade celebrada no processo de identificação e socialização que cabe às interações entre pares.

Tal ponto recupera uma discussão já pacificada quanto à necessidade de qualificação profissional para o atendimento sistemático e adequado de uma pessoa com deficiência em salas regulares de ensino, com apoio complementar, quando necessário, no atendimento educacional especializado (AEE) feito nas salas de recursos multifuncionais. Em ambientes como este, também dentro da mesma unidade escolar, a política educacional inclusiva parece, de fato, dar indícios de uma facilitação para o desenvolvimento em benefício da sociedade.

Sasaki (2020) levanta outro questionamento, especificamente sobre o que os formuladores do Decreto entendem por “equidade”. Segundo o autor, há indícios de sinonímia

a igualdade, o qual pondera ter como significado oposto a um “julgamento justo”. A crítica à terminologia adotada recai sobre o sentido claro do respeito ao direito à igualdade, que se explicita “oportunidade iguais” (no Art. 2º, inciso III), prática segregacionista (Art. 4º, inciso II; Art 6º, inciso I) e “definição de critérios de identificação” (Art. 9º, inciso III). Ao último cabe observar que o indivíduo a quem se destinaria a proposta de escolas especializadas, com “ambiente o menos restritivo possível”, há uma pressa condição de categorização do mesmo, o que denota um sentido direto de alocação do indivíduo perante o que Goffman (1988) chama de atributos individualizantes.

A igualdade também conhecida como igualdade formal é criticada também por Santos (2019), uma vez que pessoas e situações diferentes entre si suscitam tratamentos intrinsecamente conectados com suas subjetividades, dissonante de uma observação externa porque preza dor “definição de critérios de identificação”. É na leitura de dentro e não de fora, que talvez uma pressuposta igualdade autêntica, aplicada como equidade, ou seja, um julgamento justo na medida das necessidades singulares de cada caso, pudesse instituir-se como forma apropriada de percepção do indivíduo pelo legislador.

Não obstante ao referido Decreto levantar uma bandeira “inclusiva”, este fere o princípio do não retrocesso, uma vez que, apesar de estar se referindo à uma política “equitativa” e “inclusiva”, ele não está de fato amparada na educação inclusiva como previa a anterior Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que registra em seu corpo uma relevante questão sobre o atendimento até então “paralelo à educação comum”, fortalecedora de uma concepção de “deficiência” em detrimento de “pedagógica”, que é, de fato, primaz à educação.

O direito à educação e a um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, amparado pela convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, Lei 13.146 de 2015 que dispõe:

“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Tal concepção alude a um processo que considera as pessoas como agentes singulares dentro das relações humanas sem definir um espaço escola-tipo, posto que, conforme redação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, estas modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem.

Outro ponto relevante do Decreto é o “aprendizado ao longo da vida”, seria apenas mais um “tema bonito”, segundo Sasaki (2020). A expressão teria sido tirada da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), porém lá diz: “Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida” (art. 10). Para a LBI a garantia ao longo da vida é a dignidade da pessoa com deficiência.

Cumprido ressaltar que no Decreto não dispõe em nenhum de seus artigos sobre a continuidade do aprendizado após a Educação Básica. Observando o Art. 10, nota-se que o sistema de monitoramento do “aprendizado ao longo da vida” se restringe à condição de estudantes até a conclusão do ensino médio, contrapondo-se ao Art. 2º, inciso V, que regula a

educação como um processo que “não acontece apenas no âmbito escolar”, ou seja, não deixa claro outra forma de promoção da educação inclusiva quanto esta extrapolar o tempo de duração da vida escolar.

Quanto à matéria, caberia avaliar uma relevante especificidade que não fora levantada no texto do Decreto, mas que vigora na LDB (Lei 9.394/96), a “terminalidade específica”. No Inciso II do artigo 59, prevê-se uma condição *sine qua non* da educação de qualquer estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, seja assegurado a conclusão do nível educacional no qual esteja matriculado, em razão de suas “deficiências”, bem como a aceleração para conclusão em menor tempo o programa escolar, fazendo-se vale uma observação externa, com descritivo de competências desenvolvidas pelo estudante, de quando encerrar o ciclo educacional na escola.

A não abordagem deste “nó”, revela uma desobservância ou até mesmo negligência do legislador ao tratar o aprendizado ao longo da vida, sendo que pragmaticamente, a Lei anterior dá abertura para a conclusividade da etapa escolar, expondo o indivíduo à possibilidade findar seus estudos com o máximo possível de habilidades desenvolvidas e limitando seu tempo de vínculo com a escola, que ainda é assumida como unidade típica do ensino (LDB, Art. 3º, inciso I) e espaço da modalidade de educação (LDB, Art. 58, parágrafo 1º), por exemplo.

Sobre o texto do Decreto, ainda vale recuperar algumas terminologias e expressões e colocam em xeque uma proposta de inclusão. No que tange à expressão “quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoio múltiplo e contínuo”, Sasaki (2000) rebate alguns aspectos, dentre os quais consideramos pertinente reelaborá-los em uma questão: “Será que as escolas inclusivas não oferecem apoio multiprofissional e contínuo?”

Em leituras legais, a especialização para o atendimento a educandos no processo de educação especial dá-se por meio de profissional qualificado (LDB, Art. 59, inciso III), a oferta de profissional de apoio já é uma prerrogativa para a educação (LBI, Art. 28, inciso XVII), e tais são expressas nos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2018), sob o termo: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.” Não obstante à associação de apoio múltiplo poder ser ofertado em “escolas especializadas”, o tipo de unidade escolar é fato de inclusão tanto na LBI quanto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Numa analogia com o atendimento educacional especializado que também deverá ser ofertado dentro de escolas especializadas, conforme o inciso VI, do artigo 2º do Decreto 10.502/2020, o legislador admite que os profissionais que estão na escola comum estariam aquém daqueles que atuassem na “nova” unidade educacional, ratificando que a inclusão promovida no atual espaço não atende a uma rede de sociabilidade e aprendizagens diversificadas dada pela interação entre subjetividades e singularidades, bem como ineficazes no processo de dupla matrícula que já ocorre quando o estudante é atendido pelo AEE. Há, neste contexto, uma falta de compreensão sobre o sentido de classes inclusivas que o arcabouço legal anterior preconiza, de universalidade de escola inclusiva.

Em face da especificidade legal e associando-a aos estudantes com TEA, que estão aparados pela Lei 12.764/2012, lei esta que foi sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff, e instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, reconhecendo os autistas como providos de deficiência, a presente crítica ao Decreto merece nova atenção. Outrossim, verifica-se que, a referida lei tem por objetivo a instituição de uma Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, com o intuito principal de uniformizar as diretrizes a serem cumpridas por todos os órgãos da União, Estados e Municípios.

Ao propor criar uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, fere totalmente o princípio da progressividade do direito e o princípio do não retrocesso, mesmo utilizando terminologias como política “equitativa” e “inclusiva”, ele não está assentado na educação inclusiva de fato, como anteriormente previa na Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual já estava sedimentada nos Estados e Municípios do País. O mencionado decreto traz uma falsa sensação de inclusão que no decorrer explanaremos um pouco mais sobre isso.

O título dispõe sobre “da Política Nacional”, logo de início podemos observar o primeiro ponto do retrocesso. Sasaki (2020), ao fazer uma análise ao Decreto ele descreve que a 13 anos atrás o Ministério da Educação (MEC) já havia avançado até o nível da inclusão, ao apresentar o texto “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, porém o texto foi questionado e o então Ministro da Educação o modificou devolvendo após o texto ao Grupo de Trabalho para reescrevê-lo, no sentido de atender aos questionamentos, resultando posteriormente em 2008 o novo documento mantendo o nome que já constava na versão antiga de 2007.

No decorrer da sua crítica, Sasaki, afirma que a terminologia “Aprendizado ao Longo da Vida”, seria apenas mais um tema bonito, aliás tirado da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que dispõe em seu artigo 10: “Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência **ao longo de toda a vida**” (BRASIL, 2015).

Entretanto, essa garantia ao longo da vida seria pertinente à dignidade da pessoa com deficiência e não ao aprendizado, como prevê equivocadamente o Decreto. Advir, no decreto não há nenhum artigo explicando como ou quando seria esse “aprendizado ao longo da vida do aluno” dando margens para qualquer tipo de interpretação.

No artigo 1º do Decreto, o legislador dá a entender que o “Atendimento Educacional Especializado” **não** faz parte da educação como podemos observar a seguir:

“Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos **direitos à educação e ao atendimento educacional especializado** aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020).

Esta separação que o Decreto cria é um erro grotesco, uma vez que o Ministério da Educação (MEC), dispõe nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o **atendimento educacional especializado**, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de **ensino e aprendizagem** nas turmas comuns do ensino regular”, dessa forma resta evidente que o AEE está inteiramente incorporado na educação e não são coisas distintas como prevê o Decreto.

O ensino de alunos TEA em classes regulares de ensino, é de suma importância, uma vez que um dos maiores benefícios que está educação inclusiva pode ofertar ao indivíduo é a possibilidade de interação com outras pessoas, contribuindo substancialmente para o desenvolvimento das competências sociais (BOSA, 2010).

Tony Booth e Mel Ainscow (200 apud, KUBASKI, 2013) trazem quatro conceitos para proposta inclusiva, quais sejam: presença, participação, aceitação e aprendizagem estes conceitos significam respectivamente:

1. Presença: sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica.

2. Participação: qualidade de experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas.

3. Aceitação: pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem

ele busca.

4. Aprendizagem: ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc. (BOOTH; AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2013, p. 24).

Em razão disso, resta demonstrado que para haver a inclusão de fato não basta o aluno estar matriculado para que a escola seja considerada inclusiva, ele tem que estar de fato incluído na escola e se sentir como tal, participando e aprendendo com os outros e os outros colaborando com essa aprendizagem, mas profundamente trata-se do aluno ser reconhecido, aceito e valorizado. (BOOTH; AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2013, p. 25).

Considerações Finais

O presente artigo buscou demonstrar, por meio da história do transtorno do espectro autista no país e o paralelo da visão histórica da inclusão escolar, que é necessário ter uma sensibilidade para tratar desse assunto, uma vez que o longo caminho percorrido pelas pessoas com deficiência sugere, apesar das conquistas marcantes para o público PCD, ainda a muito a ser feito. Embora o tema “inclusão escolar” estar sendo atualmente bastante debatido e lembrado, legislações como o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, prevê entre outras coisas, o retrocesso ao modelo de integração segregada, com escolas e classes especiais. Suspenso em caráter preliminar por decisão do Superior Tribunal Federal (STF), também foi deferido uma medida cautelar nº 6.590/DF em 03 de fevereiro de 2021 para suspender todo e qualquer efeito do documento, o decreto aguarda uma decisão definitiva da corte.

Além de seguir um modelo duramente criticado por especialistas, familiares e organizações que atuam em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, o decreto pode retroceder muito as conquistas da educação inclusiva consolidadas nas últimas décadas. Ao determinar salas e escolas especiais, passa a fazer uma separação e não inclusão de fato, dentre várias outras coisas o decreto divide a previsão orçamentária, desestimulando o investimento para inclusão em escolas e classes regulares. Dessa forma, abre-se o precedente para que o Estado não custeie as adaptações necessárias à diminuição das barreiras para os estudantes com deficiência nas escolas. Além de ferir a Constituição Federal em especial os artigos 58 a 60, o decreto também contraria todos os tratados internacionais e legislações vigentes.

Apesar da inclusão escolar não depender apenas da legislação para ser efetivada, é imprescindível promover discussões sobre a temática, para que cada vez mais novas contribuições e ideias possam ajudar a tornar a “educação inclusiva” mais efetiva. A inclusão não se restringe ao sistema educacional, a escola é apenas um complemento da sociedade, porém é ela que vai fazer esse primeiro contato e vai estabelecer essa ligação do indivíduo - sociedade, demonstrando mais uma vez a sua extrema importância neste processo de inclusão.

Embora o Brasil tenha definido na legislação a Educação Inclusiva, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover a inclusão com qualidade do educando com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Em razão disso, entende-se o quanto se faz necessária a inclusão das pessoas com esse transtorno a vida em sociedade, e a escola como sendo uma porta de entrada para esse convívio em sociedade, exercendo um papel fundamental de socialização e formação, até mesmo por força de lei, mas que ainda se discute sua efetivação em relação a garantir que tais indivíduos alcancem uma melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, tenham seus direitos efetivamente resguardados. Ao que compete problematizar, esta reflexão recai não mais em fundamentar os direitos do homem, e sim na garantia dos mesmos, ou sejam, em protegê-los.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos**

mentais - DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA, Ama. **Definição**. Ama, 2017. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao/>. Acesso em: 09/03/2022 às 11h31.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA, Ama. **Diagnóstico**. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/diagnostico/>. Acesso em: 07 de março de 2022 às 14h00.

ASSUMPCÃO, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo infantil**. Ver. Brás. Psiquiar, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2021 às 15h30.

BARROS, Celina Maria Cassiano. Projeto de Lei nº 16/2021 que dispõe sobre o prazo de validade do laudo médico pericial que atesta o transtorno do espectro autista- TEA é aprovado pelos vereadores. **Aprendendo Sobre Autismo**, 2021. Disponível em <http://36.lancerweb.com.br/2021/11/04/projeto-de-lei-que-dispoe-sobre-o-prazo-de-validade-do-laudo-medico-pericial-que-atesta-o-transtorno-do-espectro-autista-tea-e-aprovado-pelos-vereadores/2022>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021 às 15h24.

BOSA, C. **Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do autismo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15,77-88.2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2020. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021 às 13h10.

BRASIL. Decreto-Lei 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**. BRASILIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 de dezembro de 2021 às 14h30.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 31 maio. 2022 às 12h30.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 maio.

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)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 maio. 2022 às 15h35.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 maio. 2022 às 10h.

CARMO, Willian Resende. Transtorno Invasivos do Desenvolvimento. **Neurologista Infantil**, 2019. Disponível em: <https://neurologistainfantil.com/transtornos-invasivos-do-desenvolvimento-saiba-mais/>. Acesso em: 06 de março de 2022 às 13h.

COMO É REALIZADO O DIAGNÓSTICO DO TEA. Instituto NeuroSaber, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-e-realizado-o-diagnostico-de-tea/>. Acesso em: 14 de abril de 2022 às 12h40.

COSTA, Jéssica Cirqueira. **A inclusão da Criança com autismo na escola: a garantia de um direito fundamental**. Conteúdo Jurídico, 2019 Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/53837/a-incluso-da-criana-com-autismo-na-escola-a-garantia-de-um-direito-fundamental>. Acesso em: 11/04/2022 às 00h44.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 17 de fevereiro de 2022.

IBDFAM, **Instituto Brasileiro de Direito da Família**. Dia das Pessoas com Deficiência: Especialista comenta suspensão pelo STF de decreto que instituiu educação especial. 2020. Disponível em: <https://www.ibdfam.org.br/noticias/8014/Dia+das+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia%3A+Especialista+comenta+suspens%C3%A3o+pelo+STF+de+decreto+que+instituiu+educa%C3%A7%C3%A3o+especial>. Acesso em: 21 de abril. de 2022 às 09h01.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, número 3, p. 217-250, 1943.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil**: fatos e modelos. 5ª ed. Campinas, SP, Papyrus, 2005.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (apud, MACHADO, Luanna Adma Gonçalves, 2021 Pág. 14).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. (apud, FRIAS, Elzabel Maria Alberton, 2009, Pág. 12)

MANTOAN, Maria Tereza. **Desafios entro da unidade de ensino**. (entrevista concedida a Lu Sudré. Em áudio a Rádio Brasil de Fato, programa Bem Viver, fevereiro de 2021. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/21/com-bolsonaro-brasil-vive-retrocesso-total-na-educacao-inclusiva-diz-educadora>. Acesso em: 16 de maio 2022 às 10h25.

MANTOAN, Maria Tereza. **Autismo e escola**: os desafios e a necessidade de inclusão. 2014.

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/#:~:text=%E2%80%9C%3%89%20necess%C3%A1rio%20um%20plano%20de,escola%E2%80%9D%2C%20sugere%20Maria%20Teresa>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em 21 jun 2022.

MONTEIRO, Vivian. As Mudanças do DSM-5 e o Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Aprendendo Sobre Autismo**, 2017. Disponível em <https://educaserblog.wordpress.com/2017>. Acesso em: 01 de março de 2022 às 10h20.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil Interpretada**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 129

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, S.A. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Curitiba: Inter saberes, 2019. Série Pressupostos da Educação Especial, 2019.

SASSAKI, R. **Inclusão ou desinclusão?** Uma análise do Decreto 10.502/2020. Revista Reação, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-dodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 19 jun. 2021 às 14h30.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; ROSA, E.M. **Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.4, p.695-708, 2012. (apud Naiane Cristina SILVA, Beatriz Girão Enes CARVALHO - -

TOFFOLI, D. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 19 junho 2021 às 10h20.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNICEF. **Convenção Sobre Os Direitos Da Criança**.1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> . Acesso em: 18 de março de 2022.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais (org.)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

Recebido em 29 de junho de 2022.
Aceito em 7 de agosto de 2022.