UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA APARECIDA BONVECHIO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR

Curitiba
2021

SANDRA APARECIDA BONVECHIO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé

Curitiba

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B723 Bonvechio, Sandra Aparecida .
Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR/ Sandra Aparecida Bonvechio; orientadora Profª. Drª. Josélia Schwanka Salomé.
95f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Políticas públicas. 2.Inclusão. 3. Educação infantil. 4. Autismo. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.348

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

Ao meu marido e filhos.
Amor eterno.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida.

Agradeço aos filhos amados, Henrique e Julia, meus bens mais preciosos e amor incondicional.

Ao meu querido esposo, Ronaldo, por ser tão importante em minha vida. Sempre ao meu lado, me colocando para cima e me fazendo acreditar que posso mais do que imagino. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Agradeço à minha mãe, Maria, como tantas Marias por esse Brasil, forte e guerreira, que me mostrou que posso lutar sempre pelo que acredito.

Agradeço ao meu pai, Mauro, (*in memoriam*), a pessoa mais doce e bondosa que já conheci e vivi, muitas saudades. Me faz muita falta. Amor eterno!

Agradeço aos meus irmãos, Silmara, Silvana e Elizio Alfredo, pelo apoio e incentivo. Amo muito vocês.

Agradeço aos demais integrantes da família, cunhadas, cunhados, sobrinhos, tios, tias, primos e primas. Cada um, com seu jeito, me incentivou para a realização desse sonho.

Agradeço ao meu querido sogro, José Carlos Barreto, sempre presente em minha vida, com amor e carinho.

Agradeço aos amigos e amigas, incentivadores e incentivadoras sempre.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé, que me conduziu com doçura e carinho, compartilhando seus conhecimentos de uma forma apaixonante.

Agradeço à Profa. Dra. Rita de Cassia Gonçalves, quem tanto admiro pela sabedoria e bom humor, pelas conversas e cafés, por ser parte da banca e por contribuir com a minha pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Valéria Lüders, por tantos conhecimentos compartilhados da banca de qualificação até a banca de avaliação do mestrado.

A todos os professores e professoras da Universidade Tuiuti do Paraná com quem eu tive o prazer de conviver durante minha formação no mestrado.

Ao grupo TEPE, meu agradecimento pela acolhida e companheirismo em minha caminhada acadêmica.

Aos colegas de turma do mestrado pela parceria e troca de experiências.

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos”.
Eduardo Galeano

RESUMO

O termo inclusão vem sendo utilizado e discutido em nossa sociedade enquanto sinônimo de igualdade e respeito à diferença e à educação. Contudo, nossa sociedade foi construída com base nas desigualdades sociais e, este sistema excludente amplia as desigualdades existentes e as perpetua na condição de inferiores, continuando na exclusão. Nesse panorama de desigualdades no campo educacional, apresenta-se a discussão presente nesta dissertação, a partir do seguinte problema: como é tratada a inclusão dos alunos com transtornos do espectro autista pelas políticas públicas educacionais no município de Colombo, estado do Paraná? O objetivo geral dessa investigação é discutir a necessidade de uma política pública de inclusão para o aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo/PR. Como objetivos específicos, foram elencados: examinar a inclusão na educação especial na perspectiva da educação inclusiva; abordar o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil e as políticas existentes na educação infantil relacionadas a este transtorno; e discutir a necessidade do estabelecimento de uma política pública de inclusão para o aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, no município de Colombo/PR. Para tanto, o trabalho partiu da revisão de literatura, reunindo as fontes de pesquisa que forneceram embasamento teórico para o trabalho. A pesquisa documental tratou do levantamento e análise dos documentos institucionais sobre a inclusão dos alunos no município de Colombo, Paraná, além das legislações brasileiras que garantem a todas as pessoas o direito à educação e ao acesso escolar. Ao término desta pesquisa, constatamos a necessidade de o município de Colombo/PR implementar políticas voltadas à inclusão para o aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Inclusão. Educação Infantil. Autismo

ABSTRACT

The term inclusion has been used and discussed in our society, as being synonymous with equality, respect for difference and education. However, we know that our society was built on the basis of social inequalities. The exclusionary system, which widens the existing inequalities and perpetuates them in the condition of inferiors and continues in exclusion. This panorama of inequalities in the educational field is presented in the discussion present in this dissertation that deals with the inclusion of students with autism spectrum disorder and public educational policies in the city of Colombo, state of Paraná. Therefore, the problem of this research is presented, which deals with the importance of public policies for the inclusion of students with autism spectrum disorder in early childhood education. The general objective of this investigation is to discuss the need for a public inclusion policy for students with autism spectrum disorder in early childhood education in the city of Colombo / PR. Specific objectives were listed: to examine inclusion in special education from the perspective of inclusive education; to address Autistic Spectrum Disorder in early childhood education and public policies for Autistic Spectrum Disorder in early childhood education and discuss the need to establish a public inclusion policy for students with Autistic Spectrum Disorder in early childhood education in the city of Colombo/PR. And, for that, the work started from the literature review bringing together the research sources that provided a theoretical basis for the work. The documentary research dealt with the survey and analysis of institutional documents on the inclusion of students in the city of Colombo, Paraná, in addition to the Brazilian laws that guarantee everyone the right to education and school access. At the end of this research, we found the need for the municipality of Colombo, PR to implement policies aimed at inclusion for students with Autism Spectrum Disorder in early childhood education.

Key words: Public Policy, Inclusion, Preschool Education, Autism

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídas em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018 77

Gráfico 2 - Dados dos alunos matriculados com laudos na Educação Infantil 91

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – JANNUZI, 2012

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CAPSI - Centro de Atenção Psicossocial Infantil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CMEIS - Centro de Educação Infantil

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CID - Classificação Mundial de Saúde

CNEC - Campanha Nacional de Educação dos Cegos

CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais

CONAE - Conferência Nacional da Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INES - Instituto Nacional dos Surdos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPE - Instituto de Pesquisa Educacionais

ISM - Instituto Surdo Mudo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SESP - Secretária Educação Especial

SUS - Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO 16

2.1 EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO 20

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 24

2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 27

3. A INCLUSÃO E O AUTISMO 50

3.1 BREVE HISTÓRICO DO AUTISMO E A EDUCAÇÃO 55

3.2 LEI NACIONAL DE PROTEÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO 63

4. O MUNICÍPIO DE COLOMBO E A EDUCAÇÃO 71

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO MUNICÍPIO DE COLOMBO 74

REFERÊNCIAS 86

1. INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que o conhecimento é fundamental, não apenas o conhecimento sistematizado, mas o conhecimento do mundo, das pessoas e dos seres que estão à nossa volta. Ao observar o cotidiano do ser humano, percebemos a necessidade, dentre outros fatores, da superação da desigualdade ainda presente na sociedade.

Ao analisar a constituição social, observam-se tantas contradições que levam à exclusão e que estão relacionadas a vários fatores: econômicos, sociais, raciais, religiosos etc. Essa exclusão de forma facetada, que se configura em várias dimensões, é um processo que envolve o homem e suas relações sociais.

Esse conhecimento diz respeito àqueles sistematicamente elaborados no percurso da humanidade e, portanto, fundamentais no processo de educação que possibilite ao homem sair das formas alienantes da sociedade. No entanto, o processo de exclusão social se faz presente diante de fatores diversos, como a pobreza, o desemprego, as pessoas portadoras de alguma deficiência, as minorias étnicas, entre outros grupos socialmente excluídos.

Constata-se que pensar em inclusão é colocar em prática a cidadania, é reconhecer a necessidade de que todos devem ter os mesmos direitos e que a equiparação de oportunidades é a base da inclusão social. Dessa maneira, poderemos pensar em uma sociedade igualitária, na qual haja participação social, conquista da cidadania e justiça social para todos.

A perspectiva da educação inclusiva se revela instigante na medida em que permeia e movimenta todos os segmentos da sociedade. Conceber a educação no entendimento inclusivo sugere colocar-se à frente de uma tarefa desafiadora de pesquisar e refletir acerca de diferentes saberes que envolvem esse processo, considerando-os enquanto prática social em que há direitos para todas as pessoas, independentemente de suas singularidades, origem, cultura ou posição social. Nesse sentido, os termos “inclusão” e “exclusão” vêm sendo utilizados e amplamente discutidos em nossa sociedade, particularmente a partir das primeiras décadas do século XX, tratando de igualdade, respeito à diferença, qualidade na educação, em

que todas as crianças brasileiras, sem distinção, devem e podem ter uma educação na qual sejam prioridade. Nessa análise, considera-se, portanto, a educação, seus fundamentos teóricos, suas leis, mudanças e sua função social ao longo da história da humanidade, trazendo à tona as contradições, os avanços e as possibilidades de transformação produzidas ao longo do tempo.

Ao tratar da inclusão educacional, o processo escolar de implantação exige organização das políticas públicas adequadas, para que o estudante tenha seu direito respeitado e possa ter o pleno desenvolvimento enquanto cidadão. As políticas educacionais adotadas no Brasil têm seu referendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que as ações estão voltadas à defesa dos direitos da cidadania, respeito à diversidade e direito à educação inclusiva das pessoas com necessidades especiais. Assim, temos um grande desafio. E, nesse sentido, pensa-se que a inclusão deve começar na Educação Infantil, quando a criança está na fase do desenvolvimento e necessita ser estimulada adequadamente para superar seus próprios desafios.

O desafio presente na sociedade hodierna está na necessidade de essa discussão iniciar na Educação Infantil, momento em que a criança, em fase de desenvolvimento psicomotor, necessita de estímulos adequados a fim de superar os desafios que se apresentam, especialmente aquelas que possuem alguma deficiência.

Assim, o interesse pela temática do autismo vem de experiência profissional de pesquisadora, pedagoga do município de Colombo há 24 anos, sendo 15 na educação especial. Durante esse período, foi trabalhando em centro de atendimento com crianças com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e outras comorbidades, assim como na posição de assessora pedagógica da equipe de inclusão do município, que as reflexões suscitaram para a realização desta pesquisa.

Imersa no cotidiano dos alunos que apresentam o transtorno do espectro autista, nasceu o desejo de conjugar teoria e prática para dar prosseguimento às atividades já iniciadas e possibilitar a construção de conhecimentos nessa área. Destaca-se, também, a relevância social que a pesquisa tem para o município de Colombo, pois a inclusão escolar do educando com transtorno do espectro autista na

rede regular do município tem levantado discussões acerca de suas reais possibilidades.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017), o autismo afeta cerca de uma em cada 160 crianças no mundo. No Brasil, ainda não temos dados oficiais de autistas, mas estima-se que o transtorno chegue a dois milhões de pessoas.

Nesse contexto, o município de Colombo apresentou aumento significativo de alunos de inclusão e optou por formar um serviço de apoio pedagógico para atender às escolas do município com alunos de inclusão nos últimos quatro anos.

Entre os anos de 2017 a 2020, houve o aumento de alunos com transtorno do espectro autista, principalmente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). E, no processo de inclusão, acredita-se ser necessária uma política de inclusão que considere as demandas que estão envolvidas no cotidiano da criança e da escola.

Diante da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a inclusão escolar como direito, função da escola e agente social – sendo que inclusão não significa apenas colocar o aluno na escola, mas vai além –, devem ser possibilitadas as condições para que esta se efetive, considerando que incluir significa colocar todos em equidade social. Para que isso aconteça, são necessárias políticas voltadas à promoção da inclusão.

Diante dessa realidade, torna-se relevante entender como o município de Colombo/PR trata o processo de inclusão com o aluno com TEA, tendo o seguinte problema de pesquisa: como se efetiva a política pública de inclusão para o aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil na rede de ensino no município de Colombo?

O objetivo geral dessa investigação é compreender como o município de Colombo/PR trata o processo de inclusão do aluno com TEA. Para tanto, os objetivos específicos são examinar a inclusão na educação a partir do século XX; dentro da perspectiva, identificar o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil; e

esclarecer a política pública de inclusão para o aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil no município de Colombo/PR.

Nesse sentido, optou-se pelo materialismo histórico dialético que vem a contribuir para que se possa esclarecer, por meio do seu processo de análise, uma práxis transformadora, promovida por homens enquanto autores históricos em sua ação na organização social e na participação política. A dialética está ligada à historicidade da realidade social. A metodologia de investigação do materialismo dialético necessita ser ordenada e especificada dentro da lógica dialética. O conhecimento produzido, a partir da práxis dialética, alcança seu propósito final, na medida em que transforma, de maneira significativa, a realidade concreta e histórica (FRIGOTTO, 2004, p. 81).

Os passos para o desenvolvimento da pesquisa tiveram início com o levantamento de dados, a partir da necessidade de responder cada objetivo proposto, com pesquisa em livros, artigos, teses e fontes documentais como: leis, decretos, resoluções, documentos oficiais etc.

Dentre os documentos que serviram como base de análise no contexto dessa investigação destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96; Política Nacional da Educação Especial (1994); Declaração de Salamanca (1994); Plano Nacional de Educação – PNE/2001; Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 5.671/2008; Resolução nº 4/2009; Lei Federal nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012; quadro com a relação de alunos da rede municipal (Secretaria Municipal de Educação).

Observou-se que existe um grande interesse de pesquisa sobre a temática da inclusão, políticas públicas e TEA, em seus mais variados tipos de abordagem. Esse não se refere a um assunto novo, no entanto, não está esgotado, pois ainda há barreiras a serem vencidas, necessitando um contínuo trabalho de pesquisa para que se tenha uma base sólida para reflexões e ações que contribuam para a efetivação do processo de inclusão dos alunos com TEA na educação infantil.

2. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

Para dar início à discussão, entende-se que é importante buscar o significado e saber o que significam os termos “inclusão” e “exclusão”. Segundo define Sassaki (1997),

> Inclusão, em rápidas palavras, é um processo de mudança do sistema social comum, para acolher toda a diversidade humana. Para a maioria das pessoas, quando se fala em inclusão, muitas vezes pensa-se no aspecto de uma pessoa que estava excluída ser "colocada dentro", para não ser marginalizada, discriminada (SASSAKI, 1997, p. 03).

Já o termo “exclusão” é definido por Faleiros (2006) como:

> a exclusão é definida, neste contexto, como negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território. A exclusão é um processo dialético e histórico, decorrente da exploração e da dominação, com vantagens para uns e desvantagens para outros, estruturante da vida das pessoas e coletividades, [...] (FALEIROS, 2006, p. 04).

E dentro desses conceitos, os termos “inclusão” e “exclusão” vêm sendo muito difundidos nas discussões sobre a sociedade.

> A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre, decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 1999, p. 08).

Diante da fala de Sawaia (1999), a dialética[1] inclusão/exclusão gera subjetividades específicas e estes conceitos estariam relacionados um ao outro. A

---

1 Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

inclusão e a exclusão são consequências sociais, atreladas às diferentes situações sociais, às vezes, sutis e multifacetadas e outras revelando o massacre que o indivíduo passa no sistema social. É um processo no qual essa inserção é dolorosa e, muitas vezes, sem uma justiça social, o que deixa o indivíduo à mercê da sua própria sorte e do sistema que restringe e o marginaliza. Isso nos leva a várias questões nas quais a inclusão aparece em diferentes formas (social, educacional, escolar, política, entre outras), como se fosse uma solução mágica que resolveria todos os problemas, pois basta incluir e pronto. Nesse sentido, as políticas de inclusão têm sido oferecidas como solução radical ou parcial para um conjunto de fenômenos identificados como exclusão social. Portanto, ao procurar compreendê-las, necessariamente, buscou-se perceber a que estão sendo contrapostas.

> a matriz escravista brasileira, além de perpassar nosso passado, está presente no cotidiano da nossa sociedade, em manifestações das mais variadas. As noções de pobre e pobreza configuram no horizonte histórico da sociedade brasileira e são explicativas das formas como o cenário público brasileiro tratou a questão social (WANDERLEY, 1999, p. 19).

Pode-se dizer que nossa sociedade foi construída com base nas desigualdades, com relações sociais de servidão, levando à situação de pobreza e ruptura social. Mas isso é de uma naturalidade que, muitas vezes, não é percebido, incidindo no mecanismo de ciclo reprodutivo de exclusão e subalternização, como um favor das classes dominantes o fizesse as classes dominadas.

Diante da exclusão, a sociedade culpabiliza o indivíduo, uma coação social, em que destaca-se a meritocracia, extinguindo a sociedade da culpa, pois bem sabemos que vivemos em um lugar onde as desigualdades sociais estão presentes em todas as cidades do nosso país, muitas vezes, de forma tão velada que não percebemos que fazemos parte dessa estrutura cruel e desumana. Pablo Gentili (1996) diz que, nesse sentido,

> Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social (GENTILI, 1996, p. 07).

Dessa forma, ampliam-se as desigualdades de classes e evidencia-se uma realidade que não existe, pois a exclusão social está cada vez mais ampla no contexto da classe trabalhadora, na forma de perda de emprego; formas precárias de trabalho e assolamento de direitos, fatos que nos levam às relações de mercadoria, ou seja, o homem é um mero produto de mercado e, adequado às políticas neoliberais, é utilizado de acordo com a conveniência, perdendo seu valor conforme o capital deseja.

> No plano econômico, o capital efetiva formas diferenciadas e subordinadas de inclusão e, no plano social, formas diferenciadas de degradação e de segregação. Na base está a natureza estrutural de classe da forma capital e a desigualdade, portanto, como elemento central. O desafio situa-se, para esse autor, na qualificação histórica desta "nova desigualdade" (FRIGOTTO, 2019, p. 425).

De um modo geral, os excluídos são vistos como resíduos do desenvolvimento, aqueles que não se enquadraram. Aparentemente postos de lado, à margem do processo produtivo, são considerados desnecessários, um subproduto do próprio desenvolvimento. Além de que a sociedade capitalista já nasce excluindo, pois, além de produzir as desigualdades, os reproduz.

Assim, as políticas de inclusão têm oferecido soluções para identificar a exclusão social, com discussões nas esferas sociais e políticas, em que são relacionadas as principais questões da exclusão, como renda mínima, habitação, emprego e formação, embora suas raízes estejam bem mais profundas do que se imagina, como se fosse uma ordem preestabelecida vigente na sociedade. E com o capitalismo, o consumismo e os bens de consumo, isso ficou mais intrínseco na sociedade, como forma latente para todos.

No capitalismo, a produção de riqueza e o seu crescimento. No polo oposto, o crescimento da miséria. Marx chamou isso de "lei geral, absoluta da acumulação capitalista" (MARX, 1980, p. 747). Para o autor, à medida que avançam os progressos tecnológicos e a centralização de capitais, as máquinas passam a ser um elemento mais importante no processo de acumulação do que a mão de obra; em linguagem técnica, o capital constante supera continuamente o capital variável. E ainda afirma:

“a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (id. ib., p. 731).

Ao reportar aos escritos de Marx, busca-se refletir sobre os excluídos como fruto do capital, para o qual imperam o consumo, a produção de bens e a acumulação, gerando pobreza e exclusão. Sobre essa realidade presente na sociedade, com a acumulação global de grandes setores da economia, os quais se beneficiam do trabalho com remunerações baixas, serviços à base da força do trabalho, favorecendo-se da mão de obra superexplorada dos trabalhadores, Sawaia afirma:

> a concepção marxista abre espaço para a servidão na sobrevivência capitalista, pois constitui de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital, na manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada (SAWAIA, 1999, p. 108).

Para Shiroma (2001), deve-se estar atento à outra face da inclusão, em que o discurso político se apropria de ideologias para mascarar as faces conservadoras e explorar o que lhe é conveniente. Nesse sentido, a autora afirma que “a ideia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe, a todos, as mesmas responsabilidades e compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social” (SHIROMA, 2001, p. 31).

A autora expõe três discursos sobre inclusão e exclusão: redistribucionista, integradora e o de subclasse. O discurso redistribucionista estaria identificado com uma preocupação com a pobreza e sua redução por meio da distribuição de riqueza e poder; o integracionista teria como foco o desemprego e, nesse caso, a inclusão significaria treinamento profissional e inserção no mercado de trabalho; já o discurso da subclasse trabalha com noções de moral, valores e hábitos culturais. Neste último caso, há uma necessidade de operar mudanças culturais no interior dos grupos

excluídos, com uma forte influência dos estudos baseados na concepção de anomia e desvio.

Uma vez que as políticas de inclusão não agem sobre a exclusão em sua raiz, só atuam de forma superficial, acabam criando uma contenção rasa, sem realmente solucionar o problema. Isso se deve ao fato de que o termo “inclusão” foi generalizado, sendo aplicado em várias situações e conflitos sociais, perdendo, assim, a especificidade de cada problema e como é possível realmente solucioná-lo.

> Como ponto de partida, poderíamos afirmar que, no âmbito do embate ideológico e político, a “exclusão social” expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos (FRIGOTTO, 2019, p. 419).

Pode-se, então, salientar que o entendimento de exclusão é como ação praticada a partir de regras preestabelecidas, inserção de alguém em algum lugar ou rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo.

> Assim, poderíamos dizer que a exclusão CURY, C.R.J. A Educação e a nova ordem constitucional. Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE, São Paulo, ano 8, n. 14, p. 5-11, 1989, social é uma categoria que vai sendo assumida nos embates políticos tanto para explicitar questões de gênero e etnia, como, e especialmente, para designar problemas da perda de direitos que, no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes (FRIGOTTO, 2019, p. 422).

Nesse sentido, vê-se que a exclusão apresenta várias formas, com uma sociedade excludente em todos os sentidos, com a marginalização, a intolerância e os preconceitos em suas mais variadas maneiras. Falamos em exclusão, termo usado com frequência, para nos referir a uma pessoa que não está inserida, porém, trata-se de um termo bastante complexo, que abrange situações históricas e divergentes.

2.1 EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Dentro do debate sobre exclusão, percebe-se a importância dos documentos que norteiam e integram esse discussão. Estes devem ser políticas voltadas para o

indivíduo, com análise linear da realidade social, e para questões sociais que necessitam ser sanadas, promovendo uma educação inclusiva na sociedade e, assim, transformando-a. Nessa pluralidade, aparecem movimentos que se destacaram nos últimos anos e trouxeram o movimento da Inclusão para dentro da escola: Declaração de Cuenca – Equador (1981); Declaração de Sunderberg – Espanha (1981); XXIII Conferência Sanitária Pan-Americana – Estados Unidos (1990); Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia (1990); Informe Final do Seminário da UNESCO – Venezuela (1992); Declaração de Santiago – Chile (1993); Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades – Estados Unidos (1993); Declaração de Salamanca (Espanha) de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994); Carta para o Terceiro Milênio, Londres – Grã-Bretanha (1999); Declaração Internacional de Montreal, Quebec – Canadá (2001). Esses movimentos repercutiram de maneira bastante significativa no Brasil e refletiram em leis e documentos sancionados no país.

A educação inclusiva "envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção de que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças" (UNESCO[2], 2003, p. 7). Mas, dentro desse mesmo contexto, o conceito de educação destaca outros adjetivos presentes, como educação, sistema educacional e currículo, todos agora adjetivados como inclusivos.

Vimos que várias organizações internacionais se referem à inclusão como proposta para sanar todas as desigualdades sociais, assim como conflitos existentes nessas sociedades. Já para o Banco Mundial[3]:

> O termo "sistema educacional" refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação.

---

2 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/

3 O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/

> Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Nota-se que o discurso do Banco Mundial abrange modernizar a educação, em que o tradicional necessita ser mudado, para que haja mais qualidade e acesso à educação. Isso condiz com uma sociedade em desenvolvimento. No entanto, é somente um discurso neoliberal para que o sistema educacional também abra suas portas para as parcerias entre público-privado.

> A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o entrepreneur, o consumidor (GENTILI, 2010, p. 6).

O sistema excludente, que amplia as desigualdades existentes e as perpetua na condição de inferiores e fora do sistema, continua na exclusão. Esse panorama de desigualdades no campo educacional é bem mais complexo do que imaginamos. Os excluídos do direito à educação são os que estão excluídos da sociedade, excluídos do direito à cidadania, negando a eles o direito mínimo. Mesmo tendo na Constituição esses direitos assegurados, como diz o Art 5º da Constituição de 1988 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, a igualdade, à segurança e à prioridade”, esse processo excludente é histórico e acumula um conjunto de fatores que a sociedade impõe como forma de se organizar. Saviani (1991, p. 97) relata que “nós sabemos também que, numa sociedade dividida

em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes".

O fato é que a exclusão acontece na sociedade e se mantém na escola, em diferentes sentidos, pois é oferecido a todos o direito à educação, conforme o Art. 205 da Constituição de 1988, que é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Mas a questão é que há realmente condições de permanência, ou apenas se limitam à condição da lei, sem o efetivo direito à inclusão, mantendo, assim, as desigualdades e alimentando o ciclo da marginalização e pobreza? Curry aborda essas questões afirmando que:

> mas o caminho para a cidadania ativa ainda tem muito o que se efetivar em nosso país. De um lado, um passado de negação e exclusão já apontado como sendo de dupla rede de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. De outro, as estatísticas educacionais oficiais revelam um quadro ainda por ser fazer no acesso, na permanência e na qualidade da educação (CURRY, 1989, p. 5).

A educação, portanto, é mais do que uma questão de cumprimento da Lei e acesso à escola. Ela necessita ser estruturada, para que a sociedade seja envolvida no debate sobre educação e para assegurar o acesso de todos.

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 20).

Nesse sentido, incluir não é apenas integrar, pois essa significa inserir um aluno ou grupo de aluno que já foi anteriormente excluído. Para Sassaki,

> Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para

> ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Contudo, a escola privilegiou um determinado grupo social, legitimando a exclusão de políticas e ações governamentais. Mas transformações sociais e culturais necessitam de mudanças, para que a inclusão alcance de fato a escola e a escolarização não seja apenas um discurso, mas seja movida por ações.

> A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica (SAVIANI, 2009, p. 8).

Sob esse aspecto, há que se lutar para que toda criança esteja inserida na escola, a qual possua a igualdade como lema e a qualidade esteja voltada para todos sem distinção, conforme aponta Saviani:

> [...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1991, p. 41).

A educação ganha maior importância quando direciona seus esforços para o pleno desenvolvimento humano e a valorização dos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania, o desenvolvimento em favor dos direitos humanos e a justiça social.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Conforme Sassaki (1997),

> A ideia de inclusão surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram expostas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas

> inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todos os portadores ou que tiveram alguma deficiência (SASSAKI, 1997, p. 30-31).

Durante a história da educação especial brasileira, surgiram muitos termos para denominar uma pessoa com deficiência. Verifica-se que termos como débeis, retardados, incapacitados, inválidos, anormais, mongoloides já foram utilizados para definir pessoas com deficiência, pessoas portadoras de necessidades especiais e pessoas com necessidades especiais. São vários termos utilizados ao longo da história para tentar determinar a clientela da educação especial.

Conforme tratado anteriormente, termos foram se modificando no decorrer dos anos, e a partir da Lei nº 4.024/61, os termos excepcionais[4], deficientes físicos ou mentais, superdotados, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, aparecem em diferentes documentos. Com a LDB 9.394/93, o termo "deficientes" mudou para portadores de necessidades especiais, assim usado de uma maneira generalizada.

A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que, em seu art. 1º, dispõe:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006).

No Brasil, a regulamentação da Convenção da ONU aconteceu com a revogação da Lei Federal nº 13.146/15, instituída Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que regulamenta internamente as disposições da Convenção e prevê no seu art. 2º:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos 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, p. 1).

---

4 O termo excepcional foi utilizado pela última vez em um dispositivo legal em 1961, na antiga LDBEN (Ferreira, 2006)

Durante muitos anos, a escola foi segregadora, se preocupou mais em excluir, foi barrando o ingresso de aluno que não se ajustava, promovendo a repetência e a evasão, e perpetuando a seletividade escolar.

> Constata-se, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar, bem como docentes sem o conhecimento necessário para a promoção da inclusão do aluno portador de necessidades especiais (ALMEIDA, 2012, p. 151).

Mas os desajustados, que não obtiveram sucesso na escola, quando adultos, tinham dificuldades em conseguir empregos dignos, recebiam renda inferior e não tinham condições de sustentar suas famílias.

E perante a sociedade e a escola, o culpado era sempre o aluno, que não queria aprender, que não se empenhava. E assim a escola foi selecionando quem se encaixava no seu perfil, quem tinha mérito de estar ali e aprender, buscando uma homogeneidade utópica e reproduzindo as desigualdades sociais. De acordo com Gentili (2009),

> O direito à educação torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais como o resultado natural de um mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. (GENTILI, 2009, p. 1070).

Essas práticas de exclusão e segregação revelam o preconceito da escola diante do diferente, da diversidade, o que acaba por moldar toda a estrutura escolar. Ao definir um padrão a ser seguido, a escola também delimitou de maneira inflexível os conhecimentos que deveriam ser transmitidos, o currículo, metodologias, percursos de aprendizagem, padrões de conduta e disciplina, rendimento acadêmico e as condições para o sucesso e o fracasso diante das demandas escolares.

Ao mesmo tempo, cresceu também a conscientização de que para se construir uma escola mais justa e solidária será preciso mudar essa escola excludente que reproduz a desigualdade.

E do ponto de vista da proclamação dos primeiros direitos sociais, assim como a inclusão, não ocorreu de forma harmoniosa, com respeito e dignidade a quem necessitava. Ao contrário, é com muita luta em defesa da igualdade, contra a discriminação, que esses direitos continuam a ser debatidos para que sejam reconhecidos como direitos humanos em sua plenitude.

2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se fala em Educação Especial no Brasil, observa-se que, na fase inicial com os Jesuítas e estendida até meados do século XIX, houve total negligência em relação à pessoa com deficiência no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação “das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência” (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). Para Jannuzi (2012):

> A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das leis liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVII e começo do XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817). (JANUZZI, 2012, p. 06).

Contudo sabe-se que a educação nesta época não era para todos, apenas poucos da sociedade burguesa tinham acesso à escola. Além de que não havia muitas escolas no país. Jannuzi (2012) relata em sua obra que, em 1878, apenas 2% da população brasileira era escolarizada, e essa elite concretizou suas aspirações, como ela chama de liberalismo de elite, o que significava que a educação era privilégio de poucos. Assim se mantêm a classe burguesa nos altos postos do governo.

A questão da educação popular foi discutida em várias ocasiões, uma delas a primeira Constituição do Brasil em 1824, em que foi prometida a instrução primária para todos, como direito civil e político do cidadão, mas a promessa só ficou na discussão. Esse direito à educação era para poucos e tampouco tinha algum movimento para as crianças deficientes[5]. Nesse sentido, a mesma Constituição de 1824, no título II, art. 8º, item 1º, declara a pessoa com deficiência incapacitado físico ou moral, privando este de seus direitos. Ou seja, a pessoa com deficiência era naquela época completamente excluída da sociedade.

No Brasil, há também relatos de crianças com deficiência que eram "abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam" (JANNUZI 2012, p. 8). Tendo em vista esse abandono, foram criadas, em 1726, as chamadas rodas de expostos em as crianças eram colocadas e as religiosas as recolhiam. Essas religiosas proporcionavam alimentação, educação e todos os cuidados necessários.

No entanto, nessa mesma época, a história da Educação Especial no Brasil tem como marco fundamental a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (hoje, Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do Professor Francês Hernest Huet, funda o "Instituto dos Surdos-Mudos" (hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos no município da Corte, atualmente cidade do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2005). Com esses dois institutos, atendendo a crianças e adultos com deficiência, abriu-se uma discussão sobre a sua inclusão na educação e na sociedade.

Esses Institutos eram em regime de internato, nos quais, em sua maioria, ficavam crianças abandonadas pelas suas famílias e ali encontravam abrigo e se mantinham longe da sociedade.

---

5 "O termo deficiente é genericamente empregado, recebendo denominações várias nos diversos períodos estudados, pois a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos" (BISSERET, 1971, p. 317, apud JANNUZI, 2012, p. 5).

> instaurar um universo pedagógico, universo exclusivamente pedagógico, e assinalado por dois traços essenciais: separação do mundo e, dentro desse recinto reservado, vigilância constante, ininterrupta, do aluno, vigilância de todos os instantes, que vise constituir um auxílio, um devotamento de todos os instantes (SNYDERS, 1977, p. 271, apud JANNUZI, 2012, p. 11).

Isso tudo apesar de essa iniciativa só atender a uma pequena parcela do contingente da pessoa com deficiência no país. Assim, a Educação Especial se definiu por ações isoladas e atendimentos a determinadas pessoas com deficiência. Da mesma maneira aconteceu com a educação de um modo geral, conforme:

> Durante o período Imperial brasileiro (1822-1889), a sociedade brasileira, com a economia essencialmente agrária e baseada na escravatura, apresentava profundas desigualdades no campo social e educacional. Apesar da retórica liberal defender a generalização da instrução elementar, ela permaneceu fundamentalmente dirigida à elite intelectual, religiosa e política. Em consequência, a população brasileira era, em sua maioria, analfabeta. (VECHIA; FERREIRA, 2016, p. 73).

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil entra numa fase de inserção no capitalismo mundial, contudo, no contexto geral, pouca coisa muda ou quase nada, continuamos a ser um país agrícola, com grandes propriedades, representado pelas oligarquias cafeeiras que eram representadas por políticos vindos de São Paulo e Minas Gerais. Nesse sentido, vê-se que a política continua sendo governada pelos mesmos senhores de terras do antigo Império.

E dentro dessa inserção do Brasil no mundo do capitalismo, a industrialização começa a crescer e necessita de trabalhadores para funcionar. Segundo Pinheiro (1977), “São Paulo, um dos estados mais industrializados, em 1900, contava com 92% de operários industriais estrangeiros” (PINHEIRO, 1977, p. 139, apud JANNUZI, 2012, p. 52).

A esse respeito disso Saviani relata:

> O predomínio da cidade e a indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado “direito positivo”

> que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem (SAVIANI, 1998, p. 2).

Consequentemente, tem início o processo de industrialização no Brasil com a necessidade de trabalhadores para suas fábricas, e a mão de obra dos imigrantes nesse período é importante, mas também se utiliza de mão de obra de crianças e mulheres, que necessariamente não precisavam ser alfabetizadas. Porém, era primordial a aprendizagem, ter o mínimo de noção de convívio social, obedecer a normas e regras. A sociedade começa a ser organizada para o modo de produção industrial, e, nesse sentido, a escola não era essencial, bastava saber assinar o nome[6]. E a partir daí surge o discurso adequado ao momento histórico, o conceito de Anormal, que segundo Januzzi (2012) "bem explicitado por Basílio de Magalhães: os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social".

> É num modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos que ameacem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a nossa mesma camada social (JANNUZI, 2012, p. 54).

JANNUZI (2012) aborda ainda o atendimento aos deficientes mentais[7] no Pavilhão Bourneville[8] fundado em 1904 no Rio de Janeiro, resultado da reforma do Hospital Nacional de Alienados, a primeira Escola Especial para Crianças Anormais, na qual chamavam de pequenos infelizes. Vale lembrar que, quando menciono escola, não é nada do que conhecemos hoje, eram lugares que funcionavam como abrigo para a população mais pobre, onde faltava praticamente tudo, e era tudo muito precário em alimentação, higiene e cuidados básicos.

---

6 Nesse sentido a alfabetização ficou restrita à assinatura do nome, o que não implicava grandes dificuldades de treino. (JANNUZZI, 2012, p. 53).

7 A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo "deficiência mental" passou a ser "deficiência intelectual" Sassaki, Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

8 Este pavilhão funcionou até 1942, quando passou ao Hospital Neuropsiquiátrico Infantil, nos terrenos da antiga colônia de Gustav Reiedl, em Engenho de Dentro. Em 1958, havia neste hospital uma classe de ensino especial emendativo (ALVIM, 1967, p. 4, apud JANNUZI, 2012, p. 32).

O relato é de vários pavilhões anexados aos hospitais psiquiátricos, para tratamento da pessoa com deficiência, onde se praticava a medicina com inúmeros tratamentos, por vezes, mais extremos, onde as pessoas eram segregadas do convívio social. Foi dessa forma que se instituiu o pedagógico "já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então" (JANNUZI, 2012, p. 33).

Nesse contexto de segregação, os alunos eram separados, entre alunos que conseguiam acompanhar o processo de ensino aprendizagem e aqueles que não conseguiam acompanhar o processo, que não se adaptavam à escola, indisciplinados, desatentos, preguiçosos, todos que a escola julgava estarem fora do padrão imposto por ela. Assim se fazia a separação dos alunos dentro da escola.

> O pequeno aumento de instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização. A própria vida nas cidades não era complexa. Nessa fase de predominância rural, as relações urbanas estavam impregnadas de sua influência. E nessa desescolarização há pouca seleção de retardados (JANNUZI, 2012, p. 54).

Entre as décadas de 1920 a 1930, com a influência do movimento da Escola Nova que surgiu nos Estados Unidos e movimentou a Europa, a escola no Brasil passou a ser popularizada e tornou-se um instrumento de transformação social.
Ovídio Decroly[9] e Maria Montessori[10] foram os maiores representantes deste movimento no Brasil, já haviam desenvolvido um excelente trabalho educacional junto a pessoas com deficiência intelectual, o que influenciou a produção científica e

---

9 Ovide Decroly (1891-1931) era médico, neuropsiquiatra, psicólogo e professor da Universidade de Bruxelas. Ele é mais conhecido como um pedagogo altamente influente e o pioneiro da pedagogia experimental. A teoria educacional de Decroly deriva da integração de três ciências: biologia, sociologia e filosofia .A concepção política da educação de Decroly era baseada na vida, na realidade concreta, na ação, no compromisso e no cultivo da inteligência social. https://escolaeducacao.com.br/ovide-decroly/

10 Maria Montessori (1870-1952) foi uma pedagoga, pesquisadora e médica italiana, a criadora do "Método Montessori" que revolucionou o ensino na educação infantil. Em 1909, Maria Montessori escreveu "Pedagogia Científica", que se eternizou com o título "Método Montessori. https://www.ebiografia.com/maria_montessori/

também a atuação profissional desses dois educadores (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

> Concomitantemente à disseminação desse pensamento, políticos e educadores brasileiros foram influenciados por um conjunto de ideias educacionais surgidas na Europa, com grande desenvolvimento nos Estados Unidos que se convencionou chamar de Escola Nova (ROMANELLI, 1999, apud VECHIA & FERREIRA, 2016, p. 76).

No Brasil, os ideais escolanovistas se disseminaram, a partir de 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), cujos membros contribuíram nas reformas de ensino em diversos estados brasileiros.

> O movimento da Escola Nova no Brasil adquiriu uma conotação política, pois atribuía ao Estado o dever de promovê-la; deflagrava a ideia de reconstrução nacional e democrático, defendia a escola pública e laica, obrigatória para todos (VECHIA & FERREIRA, 2016, p. 77).

Na esfera governamental, o marco para o Brasil foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de fevereiro de 1930 (BRASIL, 1930).

Em 1931, Anísio Teixeira assumiu o Departamento de Educação do Distrito Federal e criou o Instituto de Pesquisa Educacionais (IPE), no qual desenvolveu um amplo programa de pesquisas educacionais com sociólogos e psicólogos. Durante os anos seguintes, surgiram outros testes psicológicos. Em 1934, o teste ABC (A fortes; B médios; C fracos) foi amplamente aplicado no Rio de Janeiro, sendo submetidas ao teste em 44.116 crianças (LOURENÇO FILHO, 1969, apud VECHIA & FERREIRA, 2016, p. 84). O objetivo desses testes era fazer um nivelamento das turmas mais homogêneas para adequar as condições de aprendizagem.

> O aluno que vivia nos centros mais urbanizados, provenientes de um meio sociocultural favorecido, que tinha familiaridade com a escrita e a leitura, enfim, provenientes de uma cultura escolarizada, tinha mais probabilidade de ser classificado na Classe A e passava a receber um tipo de ensino direcionado para atender suas capacidades. Já o aluno oriundo de famílias sem escolarização, de condição econômica e social inferior, não obtinha bons resultados nos Testes, pois sua experiência de vida não lhe proporcionava

> estímulos e vivências que permitissem o desenvolvimento de certas aptidões; estes alunos eram classificados na Classe C (VECHIA & FERREIRA, 2016, p. 86).

Os testes só aumentaram as desigualdades sociais que, naquela época, já eram enormes, mostrando ainda mais as mazelas sociais e econômicas, numa sociedade extremamente desigual. O discurso de uma escola para todos acabava por ficar restrito às leis da educação, não havendo vontade política dos governantes para colocá-las em prática.

Uma das reformas relevantes ocorreu em Minas Gerais, entre 1927 e 1928, para a qual foram convidados educadores que lecionaram na Escola de Aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte. Foi permitida a introdução dos testes de Psicologia na Educação, como instrumentos para diagnosticar as pessoas com deficiência intelectual, influenciando o rumo da educação no Brasil. Como destaca Jannuzi (2012, p. 36):

> Em 1929 fundou o Instituto de Psicologia, ligado ao Departamento de Saúde e em 1929 foi transferido para o Departamento de Educação com a denominação Instituto de Seleção e Orientação Profissional. Tinha por objetivos: orientação e seleção de professores das escolas primárias, secundárias e profissionais; estabelecer testes pedagógicos, físicos psicológicos e diagnósticos de crianças excepcionais; realizar estudos de psicologia patológica (OLIVEIRA, 2001, apud JANNUZI, 2012, p. 36).

Nesse mesmo ano, chega ao Brasil, especificamente em Minas Gerais, Helena Antipoff[11], responsável pela criação de serviços de diagnósticos para classes especiais e escolas especiais. Fundando, assim, a Sociedade Pestalozzi em 1932, em Minas Gerais. Em 1934, organizou cursos de formação para professores em Minas Gerais e Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012, p. 112).

Em 1934, com a Promulgação da Nova Constituição e a reeleição de Getúlio Vargas com votação realizada na Assembleia Constituinte, o trabalhador obteve

---

11 Nascida na Rússia, e tendo feito a formação universitária em Paris e Genebra, Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, onde previa a implantação de uma Escola Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas e uma grande ênfase ao ensino de psicologia. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013

algumas Leis em seu benefício, como: jornada de trabalho de oito horas, salário mínimo, regulamentação do trabalho do menor (crianças), foram alguns benefícios que se mantém até os dias atuais. Contudo na parte da Educação pouca coisa mudou. E no que diz respeito à pessoa com deficiência, ela continuou não sendo mencionada na Constituição. É como se não existisse pessoa com deficiência no Brasil. Contudo, Jannuzzi (2012, p. 67) comenta que, no art. 149 desta lei, a educação é direito de todos, que deve ser gratuita e obrigatória. Mas são criadas poucas instituições para esses alunos.

> [...] a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação: as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário (SAVIANI, 1998, p. 6).

A elaboração da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em julho de 1934, quando Getúlio Vargas faz diversas declarações a respeito da educação, evidenciando seu interesse na formação política do povo. Depois, em 1937, com a inserção do Estado Novo, a educação tem seu papel determinado no projeto de nacionalidade idealizado pelo Estado, com menos relevância do que Constituição anterior, mas com uma função bem-definida sobre a questão social e evitar manifestações ideológicas.

> Na Constituição do Estado Novo promulgada em 10 de novembro de 1937 também ainda não aparece a expressão “diretrizes e bases”. No entanto, os dos termos se fazem presentes isoladamente no Artigo 15, Inciso IX que define como competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros de educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (SAVIANI, 1998, p. 10).

Segundo Jannuzi (2012), a partir de 1930, a sociedade civil começa a se organizar em associações preocupadas com os problemas da pessoa com deficiência. Foram desencadeadas ações que atendessem às particularidades educacionais e de saúde desses alunados. Muitos educadores envolvidos com a educação da pessoa com deficiência utilizavam o termo ensino emendativo, referindo-

se à educação. A expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) dizem que esta era uma das reivindicações dos educadores e intelectuais. As autoras colocam que a estrutura do ensino brasileiro na época não tinha uma política nacional de educação que estabelecesse uma diretriz geral e nem uma coordenação a quem os sistemas estaduais deveriam estar subordinados. Então, com o novo Ministério, inaugurou uma nova fase, uma série de decretos foi promulgada os quais ficaram conhecidos como Reformas Francisco Campos.

> Em 1937, Getúlio Vargas afirmou que "o ensino emendativo, de aplicação difícil e restrita, também vai receber ampliações, abrangendo os fisicamente anormais, os retardados de inteligência e os inadaptados morais". Embora a promessa não fosse cumprida, o presidente continuou sem clareza quando à esfera própria desse atendimento, visto que prescreveu quem no "ensino dos anormais de inteligência, a ação do poder público se exercerá de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de Assistência a Psicopatas" e os "inadaptados morais" ficariam a cargo do Ministério da Justiça (MEC/INEP, 1987, p. 149-150, apud JANNUZI, 2012, p. 60).

Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto do cargo de presidente após eleições presidenciais que elegeram Eurico Gaspar Dutra. Com a abertura política, houve uma reorganização dos partidos e foi eleita a Assembleia Constituinte, que resultou na nova Constituição. E, em 18 de setembro de 1946, uma nova Constituição foi promulgada, a qual segue as mesmas diretrizes das Constituições anteriores, como a educação é gratuita e obrigatória no ensino primário e é um direito de todos.

Saviani (1998) relata que o então Ministro de Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de dezoito educadores para iniciar os trabalhos do novo ministério, o qual deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desse processo iniciado resultou uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961.

As décadas de 40 e 50 foram intensas em relação à criação de institutos e Leis para normalizar a educação no país. Segundo Jannuzi (2012):

> Em 1047, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo de centralizar as informações e promover estudos sobre educação; em 1951, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ); em 1954, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942. As providências mais específicas sobre o ensino elementar têm suas manifestações em 1942 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que começou a operar em 1946 (decreto nº 4.558 de 14 de outubro), regulamentando a distribuição de verba. (JANNUZI 2012, p. 68).

Nesse viés de mudanças, a educação da pessoa com deficiência também mudou, a educação emendativa foi mudando ao longo desse tempo, uma vez que o cenário nacional sofreu algumas transformações e acabou demandando outras necessidades. Ler e escrever é uma delas: uma nova necessidade para quem precisava trabalhar nas indústrias e morar nas cidades. Nesse sentido, a escola vai ganhando espaço.

Foi só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que houve uma atenção às pessoas com deficiência, a qual ganhou uma área prioritária, conforme definido nos artigos a seguir:

> Art. 88. No que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimo e subvenções. (CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 1961)

Pode- se dizer que a década de 1960 foi a busca da normalização da pessoa com deficiência, isto é, buscando a ideia de que a pessoa com deficiência estava apta a viver em sociedade. Assim, “da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. Esta concepção modelo denominou-se de Paradigma de Serviços” (MEC/SEESP, 2004).

Os serviços referentes ao atendimento das pessoas com deficiência em instituições, as quais eram segregadas da sociedade com a justificativa de serem tratadas e protegidas, para se ajustarem à sociedade e parecerem normais aos padrões sociais. Nesse período começa, então, a concepção de que a pessoa com deficiência deveria participar da vida em sociedade. Começa aqui o Serviço de

Reabilitação, para que esse sujeito seja incluso na sociedade e possa também contribuir para o trabalho.

Assim, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAES), ação da sociedade para promover as escolas especiais, em 1961- Lei nº 4.024. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, no texto, chamadas de excepcionais. O trecho traz que "A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade."

> A partir de 1960 até 1974, manteve-se uma média de uma unidade de crescimento por ano. Provavelmente os fatos de os hospitais particulares não terem investido nesse sentido advém de que as camadas sociais favorecidas financeiramente, geralmente usuárias de hospitais particulares, têm outras formas de suprir o atendimento terapêutico, através do atendimento individual por profissionais especializados e/ou das clínicas organizadas para tal. Já os hospitais públicos funcionam muitas vezes como locais de aprendizagem junto às escolas de medicina, atendem populações indigentes, daí uma possível pressão para a criação desses serviços de atendimento a crianças deficientes (JANUZZI, 2012, p. 72).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71 pelo Congresso Nacional, o qual modificou as estruturas do ensino no país. Segundo Saviani (1998),

> Em Lugar de um curso primário com duração de quatro anos seguidos de um ensino subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, com regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, institui-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. (SAVIANI, 1998, p. 31).

No que diz respeito à educação especial, a LDB nº 5. 692/71, no art. 9º, diz que os alunos com deficiência[12] ficam submetidos aos conselhos estaduais de educação. Segundo Jannuzi (2012), os alunos que apresentam deficiência física e

12 A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, 2007. Onde o ponto de destaque foi a alteração da definição do texto para Pessoa com Deficiência.

mental, com atraso na escolaridade, deverão receber tratamento especial de acordo com normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425/1973, a fim de promover em todo o país a expansão e melhorias do atendimento às pessoas com deficiência, conforme Jannuzzi:

> Art. 2º O Cenesp atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (JANNUZZI, 2012, p. 123).

Segundo Jannuzi (2012), a criação do CENESP define metas específicas para a educação especial, oficializando ações do governo, assim como para organizar e oficializar instituições especializadas para o atendimento de crianças com necessidades especiais e a formação de professores especialistas para atuação em instituições públicas e privadas.

A esse respeito temos que, em 1975, os investimentos da União em educação não ultrapassavam 4,31%. Ou seja, um pouco mais de um terço do valor anteriormente estabelecido há quatorze anos. Os investimentos em educação eram destinados a assegurar o ensino técnico, para preparar os profissionais para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008).

A década de 1980 foi marcada pela ruptura da visão assistencialista e ações de 1981 que comemoraram o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela ONU como o pontapé inicial que desdobrou na elaboração de planos e ações para os deficientes. Para Jannuzi (2012), em 1985 houve a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de estar atendendo às reivindicações advindas da sociedade civil.

Foi na Constituição de 1988, em seu art. 208 que o atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência foi incluído no ensino regular, que prevê em seu art. 208 os seguintes dizeres: “Art. 208 - O dever do Estado com a educação

será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Como se pode perceber, a expressão, preferencialmente no art. 208, diz respeito à inclusão no sistema educacional do ensino regular, já que o atendimento era feito em escolas e classes especiais. Então, sem a garantia de inclusão total na Constituição, a possibilidade desses alunos com deficiência serem atendidos na rede regular fica precarizada, pois não atende às demandas da luta de inclusão no Brasil.

Logo em seguida da Promulgação da Constituição de 1988, foi aprovado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Especificamente o ECA estabelece a proteção à pessoa com deficiência na questão de saúde e educação, conforme consta do Art. 11:

> § 1o A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.
> § 2o Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.
> Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança a e ao adolescente:
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2017, p.14/37)

Dessa forma, podemos perceber que as garantias em forma de Lei sobre a educação da pessoa com deficiência estão bem pautadas, no entanto, ainda há brechas nas Leis que dificultam a inclusão, quando se trata de ensino regular.

Em se tratando de direito à educação, Aranha (2004) destaca a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, a qual passou a assegurar o direito à educação para todas as crianças dos países na conferência.

A Conferência assegurou a promulgação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, acompanhada de Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, que os países membros se comprometeram a realizar.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990),

> Art. 3º […] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. […] (UNESCO, 1990)

A Declaração de Jomtiem (1990) é um importante documento para reafirmar a educação como direito fundamental para todos, independentemente de gênero e idade. No art. 5º, aponta a aprendizagem dos pequenos na forma de atendimento às crianças e às suas necessidades, falando da Educação Infantil como direito. No entanto, a Declaração não garante a participação do Estado na efetivação da proposta. Ao contrário, ela responsabiliza a família e a comunidade.

Para Fonseca (1998), esse tipo de proposição é característico do movimento de descentralização do Estado ou a redução do seu papel quanto aos serviços educacionais que deveriam ser ofertados por ele.

Tratando ainda do cenário internacional, em 1993, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, reafirmou a universalização dos direitos humanos, educação, independência, trabalho, acesso a todo e qualquer lugar mediante a eliminação de barreiras (ARANHA, 2004). Nesse mesmo ano, a ONU promulgou o documento sobre Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Segundo Aranha (2004), neste documento, foi estabelecido o compromisso moral e político dos estados de adotar medidas que garantissem igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para crianças, jovens e adultos com deficiência de todos os tipos e graus, assegurando que a educação destes fosse considerada como parte do sistema de ensino.

Em 20 de dezembro de 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a LDB nº 9.394/1996, que estabelece como princípio básico de ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

> Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada, quando se quer

> acentuar a sua importância, de "carta magna da educação", ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira (SAVIANI, 2007, p. 2).

Na LDB, há um capítulo específico para a educação especial, o qual a estabelece como modalidade de educação escolar, a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para a criança com deficiência (art. 58). Também neste mesmo artigo, determina-se o serviço de apoio especializado, o atendimento educacional e quando ela deve ser iniciada.

Assim como altera-se a nomenclatura, como constava na Constituição Federal "portadores de deficiência", agora, estabelece-se o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais.

O termo "portador de necessidades especiais" é um conceito introduzido pela primeira vez no Relatório Warnock[13] (1978), englobando não só alunos com deficiência, mas aqueles que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem.

O conceito foi abordado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), em que foi discutida a educação especial passando a abranger tanto as crianças e adolescentes com deficiências, como os superdotados, os de rua, os pertencentes a minorias étnicas ou culturais, os desfavorecidos ou marginais, os com problemas de conduta ou de ordem emocional.

Para Ferreira (1998), os parágrafos 1º e 2º na definição ao apoio especializado e serviços especiais ainda se encontram separados do segundo do ensino regular, quando não for possível de acordo com as condições dos alunos. Demonstrando ainda as restrições impostas com base nas características do aluno especial.

> [...] o art. 58, ao mencionar '[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]', pode gerar equívocos, se sugerir, indistintamente um atendimento em classes que não as 'comuns', ou seja, em 'classes especiais'. Isto leva a indagar, por exemplo, se os alunos

---

13 Em 1978 o Relatório Warnock/ Warnock Report— elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978,o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales— propõe que se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objectivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente. Disponível em: www.diaadiaeducação.pr.gov.br.ed.esp\\1999

> indisciplinados, hiperativos, agressivos ou apáticos, enfim, aqueles que extrapolam os comportamentos tidos como normais, continuariam a ser encaminhados para 'classes especiais' (MINTO, 2000, p. 9-10).

Deste modo, no art. 59 da LDB, asseguram-se as condições de permanência do aluno especial no ensino regular, como:

> - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19).

Assim, a fase de transição pós LDB, apesar de ter sofrido ajustes, possibilitou o ensino especial e suas modalidades:

> Segundo o Art. 60 da LDB, temos que:
>
> Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 20).

Considerando a educação especial, apesar das especificações de inclusão na LDB, as instituições de educação especial continuarão atendendo as pessoas com deficiência, com incentivo técnico e financeiro, como relata Mendes:

> A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de

> um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. (MENDES, 2010, p. 105).

Isso amplia o número de alunos e tenta incluir uma camada de crianças que estão fora da escola, uma imensa dívida social que estão em desvantagem, haja vista o elevado número de crianças que ainda não tinham efetivado seu direito de frequentar a escola. Num país com enormes desigualdades sociais, um termo pode estar embutido em uma forma de estratégia intencional, para continuar com a segregação e exclusão escolar.

O documento Educação para Todos da UNESCO (2000) reafirma o compromisso e prioridade de educação para os pobres e desfavorecidos, principalmente crianças atingidas pela fome, deficiência de saúde e pessoas com necessidades especiais de aprendizagem. Também reforça o cuidado e educação de crianças pequenas, especialmente as mais vulneráveis, com difícil acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015. De acordo com o documento:

> Começando na primeira infância e estendendo-se por toda a vida, os educandos do século XXI terão necessidade de acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, que atendam a suas necessidades, sejam equitativos e levem em conta os gêneros. Essas oportunidades não devem excluir nem discriminar. Uma vez que o ritmo, o estilo, a linguagem e as circunstâncias da aprendizagem jamais serão uniformes, deve haver espaço para abordagens diversificadas, formais ou menos formais, na medida em que assegurem um aprendizado de boa qualidade e confiram status equivalente (UNESCO; CONSED, 2001, p. 15).

As Conferências Internacionais e a construção de documentos definiram o panorama das políticas públicas aqui no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a LDB em 1996, todos com a finalidade de proteção e democratização do acesso à educação na infância.

No ano de 2001, houve a promulgação da Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação, reservando um capítulo específico para a Educação Especial, cobrindo metas que deveriam ser alcançadas ao longo de dez anos. O documento traz os seguintes apontamentos:

> As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:
> . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
> . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
> . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
> . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.
> Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

Em consequência, o Plano Nacional da Educação também estabelece várias ações que definem o processo de inclusão no sistema de ensino. Podemos citar desde as adaptações curriculares, adaptações físicas das escolas, qualificação dos professores até a sensibilização dos demais alunos e comunidade escolar.

Percebe-se uma mudança de postura em relação ao aluno com deficiência, pois, por muito tempo, considerou-se que a criança deveria moldar-se à escola e aos seus padrões preestabelecidos. No entanto, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, encontramos novos caminhos, em que a escola também é responsável pela inclusão e seus resultados:

> Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 6).

Com a promulgação da Lei nº 10.845 em 2004, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, tivemos o complemento da meta do art. 208. O citado programa

complementava a meta do art. 208, III, da Constituição Federal, ao garantir o atendimento universal às pessoas com deficiência em salas especiais, desde que sua necessidade exija isso, assim como buscar sua posterior inserção no ensino regular, ainda que de forma progressiva (BRASIL, 2004). Seu objetivo, juntamente à origem de seus recursos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), está previsto logo no art. 1°:

> Art. 1 o Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:
> I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
> II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.094, que estipulou a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, trazendo em seu artigo 2°, IX, a necessidade de garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais:

> Art. 2 o A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:
> IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (BRASIL, 2007).

Em 2008, um ano depois da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, houve a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação por meio do Ministério da Educação. O documento emitido pelo Ministério da Educação explica os motivos e princípios do PDE, criticando o modo pelo qual a Educação é vista pelo país, apontando essa visão como fragmentada, ou, nas palavras do documento:

> Foi com base no PDE que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão lançou, no mesmo ano, a versão inicial

> do que seria posteriormente denominada de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Apesar de prever uma inclusão total e a substituição de classes especiais por salas com atendimento e recursos especializados, bem como a transformação das instituições voltadas para educação especial em centros de atendimento educacional especializados, tal projeto não foi adiante por conta de falta de repasse do governo, que priorizava instituições especializadas através de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Contudo, a falta de recursos financeiros do Ministério da Educação levou a elaborar uma nova versão do projeto, com modificações em relação à versão preliminar. Foi lançada, então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propunha o oferecimento de atendimento e recursos especiais da seguinte forma, além de citar de forma literal o autismo como forma de:

> Nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centro de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares [...] Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.11-15)

O Decreto nº 6.571/08 foi revogado pelo Decreto nº 7.611/11, no art. 2º “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar

as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Assim, mantêm-se as matrículas na rede comum (em sala regular ou especial) ou rede especial (com a inclusão de instituições especializadas comunitárias, filantrópicas e sem fins lucrativos com atuação específica na educação especial) dentro da contagem total de matrículas, para fins de distribuição dos recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2011).

Destaca-se, ainda, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), responsável pela mobilização de vários setores da sociedade em nível nacional acerca da discussão sobre os objetivos, metas e diretrizes a serem observadas durante a vigência do novo Plano Nacional de Educação, que passaria a ter vigor durante os próximos dez anos e que colocou em destaque a educação especial. E a versão final da CONAE 2010 aborda a educação especial no sentido de garantir o pleno acesso das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência e altas habilidades/superdotação ao sistema de ensino. Dessa forma, o acesso seria garantido por meio da implementação de uma Política Nacional de Educação Inclusiva a ser adotada pelo Estado e apoiada pelas comunidades familiares e instituições educacionais (CONAE, 2010, p. 132).

> A necessidade de trabalhar com as diferenças em todos os níveis e modalidades do ensino, de reconhecer e valorizar a diversidade, de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de formar professores na perspectiva da inclusão, de estudar e difundir conhecimento sobre todos os temas que dizem respeito às diferenças, de alocar recursos financeiros de maneira diferenciada, de acordo com prioridades preestabelecidas e de atender toda a demanda educacional em instituições públicas. (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 925-926).

Nesse caso, o texto do CONAE foi a diretriz para a elaboração do Projeto de Lei Ordinária nº 8.035/2010, do Plano Nacional de Educação, cuja vigência corresponde ao decênio de 2011/2020. O Projeto sofreu algumas alterações até ser aprovado, o que ocorreu quatro anos depois, em 25 de junho de 2014, com a conversão na Lei 13.005/14, cujo Anexo contém as metas e estratégias a serem seguidas acerca da Educação Especial:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A Lei trouxe em seu eixo dezenove tipos de estratégias com a finalidade de alcançar a Meta quatro, dentre as quais se destacam:

> 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
> 4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
> 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
> 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014).

Diante do que já foi citado sobre as Leis que tratam sobre inclusão, salienta-se que estas foram sendo solidificadas e abrangeram as pessoas com necessidades especiais, e em 2012 a Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o que foi um marco entre os direitos das pessoas com Transtorno

do Espectro Autista. Foi chamada de Lei Berenice Piana, homenageando uma mãe de criança e sua luta pelos direitos das pessoas autistas.

Vale destacar que o autismo passou a ser considerado como uma deficiência a partir da promulgação dessa lei, que prevê em seu artigo 1° a definição de autismo e considera como pessoa com deficiência aquela diagnosticada com TEA em seu §2°:

> Art. 1o Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
> § 1o Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II
> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
> § 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

A Lei apresenta as Diretrizes da Política Nacional de Proteção, com ações que são desenvolvidas no âmbito das políticas públicas em conjunto com outras áreas. Destacando a importância da participação da comunidade para participar do processo de formulação dessas políticas públicas.

Outra diretriz importante que a Lei traz é com relação a atenção integral à saúde do TEA, garantindo o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o amplo acesso a medicamentos e nutrientes necessários.

Nessas diretrizes, diz respeito à ampliação de informações a capacitação de profissionais e a pesquisa científica, como forma de inteirar a sociedade sobre o assunto, assim como diminuir o preconceito.

Percebe-se que a lei é bem ampla e traz todo o suporte necessário para prestar e garantir os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Resta saber se tais disposições estão sendo efetivas no sentido de cumprirem o que se dispõem a fazer: garantir acesso aos direitos fundamentais da pessoa com

deficiência, bem como incluí-la na sociedade, sem qualquer tipo de discriminação por sua condição.

3. A INCLUSÃO E O AUTISMO

Neste capítulo, será tratado o movimento da inclusão no Brasil, que aconteceu no final dos anos noventa, com a pressão dos órgãos internacionais e da sociedade civil em nosso país. Foi quando se falou em educação para todos[14], universalizando o direito de todos a terem uma escola de qualidade.

> A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

No Brasil, o direito à educação é para todos, segundo a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, o qual prescreve a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, o artigo 206, Inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 2008). Deixando, assim, que o dever da escola é receber a todos sem distinção e discriminação.

Contudo, a realidade que se apresentou foi a de escolas, pois a mesma Constituição que dizia que a educação é para todos, no artigo 208, garante o atendimento educacional especializado, com escolas e classes especiais, deixando a educação excludente para as pessoas com necessidades especiais, constituindo-se num sistema paralelo ao sistema educacional, ficando claro o contexto histórico e social.

A Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, prescreve orientações de passos a serem seguidos para o processo de inclusão, inclusive que, a partir do mesmo ano, todas as escolas deveriam oferecer matrícula aos educandos com deficiência.

Conforme a Lei n°. 7.853, no art. 2°, inciso I,

---

14 Expressão utilizada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990.

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
> d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência (BRASIL, 1989, p. 2).

A inclusão de educandos com deficiência perante a Lei supracitada garante o acesso de todos os educandos em todos os níveis, desde a pré-escola até o ensino médio, bem como a inserção desses alunos nas escolas especiais, privadas e públicas. A mesma Lei esclarece o oferecimento obrigatório aos educandos com deficiência nos níveis da educação infantil em hospitais, e que estejam há um ano ou mais internadas (BRASIL, 1989).

Para Mantoan,

> [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2004, p. 81).

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, foi discutida a educação como garantia da cidadania. Durante o evento, o Estado brasileiro concordou, como signatário, com o documento fazendo a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. Mas é na Declaração de Salamanca, em 1994, que encontramos o movimento de inclusão da pessoa com deficiência, tomando-se concreto e provocando discussões importantes. A Declaração sugere e recomenda que governos e organizações olhem para a educação, para que esta seja a porta de entrada para a cidadania, que o aprendizado seja de qualidade e com significados, de uma maneira que cada criança possa ter oportunidade de aprendizado e se manter na escola. Além disso, acrescenta a sugestão de que os

sistemas educativos possuam diversidade, a fim de que cada criança ou jovem tenha acesso às escolas regulares. A concepção de inclusão no seu sentido amplo, por meio da Declaração de Salamanca, é:

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

Nesse sentido de alinhamento com as Conferências Internacionais, o Brasil dá mais um passo importante para a concretização da inclusão em nosso país, deixando claro o que pretendia para a educação nos próximos anos. E assim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, se consolidou a inclusão como direito adquirido na forma da Educação Especial, redistribuição de verba, recursos e nas ações educativas.

> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, Título IV– Da organização da Educação Nacional, a qual abre caminho para as políticas de descentralização que conduziram ao processo de municipalização da educação; no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; na priorização do Ensino Fundamental que ficou clara quando, em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2003, no início da gestão de Luís Inácio Lula da Silva. O FUNDEF, ao privilegiar a ampliação da rede pública de ensino fundamental e os professores deste segmento, excluía a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos e também não foi capaz de elevar a qualidade do ensino fundamental. O FUNDEB pretende assistir e integrar a Educação Básica, o seja, da educação infantil ao ensino médio. Embora isso seja um avanço do governo Lula, as restrições orçamentárias do governo federal, que limitam os gastos com educação, ainda são evidentes. (COSMOS; FERNANDES 2003).

Observa-se que, no Art. 58, a palavra “preferencialmente” deixa uma lacuna para que a inclusão não avance em definitivo, pois os atendimentos em classes especiais e escolas especiais continua, e, com isso, acentuam-se as desigualdades em seus processos, inclusive no campo da educação. Nesse sentido, no sistema

educacional, os objetivos são implícitos à integração, não preconizando a inclusão no sistema educacional.

Ainda que a LDB contribuísse teoricamente e legalmente para a implantação da inclusão, houve a ausência de ações efetivas para que as barreiras fossem quebradas e de fato se consolidassem.

> As oportunidades educacionais tornam-se mais desiguais em um sistema escolar institucionalmente mais complexo e heterogêneo, menos igualitário e mais polarizado, segmentado e diferenciado, formado por uma teia de aranha de circuitos nos quais os bens educacionais, longe de se constituir em sua condição de direitos iguais e inalienáveis. (GENTILI, 2009, p. 1069).

Essa mesma Constituição, que assegura o direito à educação como seus princípios de "igualdade de condições para o aceso e permanência na escola" (art. 206), não assegura, por vezes, a inserção do aluno na escola. É importante que haja o envolvimento da escola e da sociedade, a fim de atender realmente às necessidades de uma inclusão com qualidade.

Diante do conceito de inclusão, pode-se dizer que o sistema educacional está avançando a passos lentos, pois ainda há uma certa resistência, com pensamentos retrógrados, por exemplo, de que a pessoa com deficiência é incapaz e não consegue se adequar ao sistema educacional, conceito de décadas de práticas de exclusão.

O termo "inclusão" passou a ter importância no Brasil na última década com o Governo de Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), que teve como diretriz: "Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social". Já no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o termo permanece e coloca a educação como elemento para minimização da pobreza.

Os anos de 2007 e 2008 são marcantes para a política de educação inclusiva, pois houve a elaboração do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual reitera a matrícula dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento. Esses pressupostos estão ajustados à Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Com a finalidade de garantir a inclusão escolar, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, tem como objetivo garantir a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 15).

O sistema de ensino para garantir a inclusão escolar dos alunos com deficiência elabora o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), com as seguintes orientações:

> 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. 15).

O movimento pela inclusão social está junto à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania; a diversidade é respeitada e há o reconhecimento político das diferenças. Conforme aponta Aranha:

> A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. “Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. (ARANHA, 2001, p. 2).

Conforme tratado anteriormente neste capítulo, as políticas neoliberais estão presentes na concepção das políticas públicas brasileiras, inclusive as políticas educacionais, desde a década de 1990 até a atualidade, norteando e contribuindo para a construção de um consenso, conforme já foi abordado, e permitindo o sucateamento da educação.

3.1 BREVE HISTÓRICO DO AUTISMO E A EDUCAÇÃO

Conforme Kanner (1969),

> Eu não descobri o autismo. Ele existiu antes. Aliás, eu não saí do meu caminho para encontrá-lo. É um caso de serendipity. Vocês sabem o que é isto? Um príncipe de nome Serendip se foi, e encontrou um tesouro maravilhoso sem tê-lo procurado. Pois é! Eu não procurei nada! Eu vi uma certa quantidade de crianças que me impressionaram por causa da forma com a qual se apresentaram, que é particularmente característica e que eu discuti em 1943...Eu senti que eu via alguma coisa única (KANNER 1969, apud SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011, p. 19).

Segundo Ferrari (2012), o termo “autismo” se originou do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço E. Bleuder, para detalhar os sintomas dos pacientes com esquizofrenia. Contudo, foi apenas em 1943 que o psiquiatra Leo Kanner publicou os primeiros estudos relacionados ao autismo. Ele descreve o distúrbio relacionando-o ao contato afetivo, foi a primeira vez que se constatou uma nova síndrome na Psiquiatria Infantil. A observação clínica de crianças não se enquadra em nenhuma categoria desta especialidade (CUNHA, 2019).

Em Schwartzman; Araújo (2011), o artigo publicado por Kanner, em 1943, intitulado *Autistic disturbances of affective contact* (Distúrbios autísticos de contato afetivo), na revista *The Nervous Child*, descreve seu trabalho com 11 crianças de idades entre 2 anos e meio e 8 anos, diferenciando uma síndrome autística e suas características clínicas. O artigo inicia com:

> Desde 1938, veio à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcantemente e unicamente de qualquer coisa relatada até o momento, que cada caso merece – e espero, eventualmente receberá – uma condição detalhada de suas peculiaridades fascinantes (…). (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011, p. 22).

E, para Orrú (2007), em 1948, Kanner escreveu sobre a falta de carinho dos pais, desenvolvendo, assim, algumas características do autismo nas crianças. Ele observou que a maioria das crianças eram filhos de médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos que apresentavam uma inteligência acima da média e que também apresentavam certa obsessão no ambiente familiar. O psiquiatra permaneceu com essa teoria por alguns anos. Esse conceito foi chamado de “mães geladeiras”.

> Responsabilizar a mãe ainda é muito comum hoje em dia por diversos profissionais da área de saúde, que ficaram parados no tempo e reproduzem a teoria de Kanner. É uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde esse mesmo psiquiatra veio a público para retratar-se por essa consideração (SILVA; GAIATO; REVELES; 2012).

E, finalizando os autores Schwartzman e Júnior (1995), trazemos Kanner, que continuou a estudar o autismo no decorrer de sua vida. Em 1949, passou a referir-se ao quadro com o nome de Autismo Infantil Precoce, em que descreve: a dificuldade no contato com pessoas; obsessão de preservar as coisas e situações; ligações especiais com objetos; inteligência preservada; alterações de linguagem, que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função comunicacional, refletindo nas dificuldades no contato e na comunicação interpessoal. A síndrome citada por Kanner é aceita como um padrão psicopatológico. Nesse momento, são estabelecidas as seguintes considerações:

> a) o Autismo Infantil Precoce é uma síndrome bem definida, passível de ser observada com pequenas dificuldades no curso dos dois primeiros anos de vida;
> b) sua natureza básica é intimamente relacionada com a Esquizofrenia Infantil;
> c) o Autismo Infantil poderia ser uma manifestação precoce de Esquizofrenia Infantil; (SCHAWARTZMAN; ARAÚJO, 1995, p. 4).

Cunha (2019) salienta que, em 1944, o pediatra Hans Asperger desenvolveu uma tese na Alemanha na qual expôs um conjunto de sinais semelhantes aos descritos por Kanner em crianças na idade de três anos, chamando-o de “psicopatia autista”. Em seu livro “A psicopatia autista na infância”, Asperger descreveu os casos de várias crianças atendidas por ele na Clínica Pediátrica da Universidade de Viena, as quais apresentavam falta de empatia, pouca habilidade para fazer amigos, conversas unilaterais, abstração intensa em um interesse especial e movimentos desorganizados.

Em síntese, Kanner descreveu o autismo como uma condição mais severa e comprometida, relacionando-o com a psicose infantil e definindo sua prevalência como quatro em cada dez mil pessoas. Já Asperger relacionou tanto aspectos

clínicos quanto pedagógicos em seus estudos, o que constrói um quadro clínico bem mais amplo do que aquele definido posteriormente por Kanner.

De acordo com Ferrari (2012), apesar de todas as pesquisas de Asperger, ele continuou praticamente desconhecido até 1980. Em compensação, Kanner popularizou seus estudos no decorrer dos anos, evidenciando outros fatores de ordem psicológica ou ambiental no prejuízo de fatores orgânicos, aos quais irá recorrer como possibilidade explicativa do autismo nos anos 1960. No entanto, até parte de 1970, houve uma série de influências teóricas, descrições clínicas e denominações, a concepção psicogenética era hegemônica na psiquiatria. Ou seja, o Autismo era visto como transtorno do psiquismo infantil.

Atribui-se aos dois austríacos, Kanner e Asperger, o reconhecimento do autismo, apesar de encontrarmos estudos de ambos com especificações ligeiramente diferentes.

As descrições detalhadas por Kanner do comportamento das crianças Autistas são consideradas até hoje. Ele começou suas pesquisas com o fator afetivo e as relações sociais do autista, mas o que vemos hoje na literatura científica atual e nos estudos é que o autismo tem fatores em diversas causas, mas ainda sem uma definição.

Em 1980, o TEA foi retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e, em 1994, mudou-se o termo, de “Globais” para “Invasivo” (OMS, 2007)[15].

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID-10)[16] 2 e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) 3 são os principais manuais de diagnósticos que fazem referência ao Autismo. No CID-10, o Autismo é assinalado como um

---

15 Organização Mundial de Saúde é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça. O diretor-geral é, desde julho de 2017, o etíope Tedros Adhanom. A OMS tem suas origens nas guerras do fim do século XIX.

16 A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

Transtorno Global do Desenvolvimento e, no DSM-IV, como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) (OMS, 2007).

> A expressão “transtorno invasivo do desenvolvimento” agrupa o conjunto de desvios e retardos do desenvolvimento das grandes funções psicológicas, especialmente aquelas envolvidas na aquisição de aptidões para as relações sociais e para a utilização da linguagem. Nesse quadro, o autismo infantil é considerado a forma principal e mais bem caracterizada desses distúrbios (um terço dos casos), ao lado das formas de autismo atípico, de sintomatologia menos completa e surgimento mais tardio, que muitas vezes implica um acentuado retardamento mental, também acompanhamento de um conjunto de distúrbios mais vagamente definidos e qualificados como transtornos invasivos do desenvolvimento não específicos. (FERRARI, 2012, p.18).

Os sintomas do TEA aparecem por volta dos três primeiros anos de vida e implicam no comprometimento das três áreas básicas, o comportamento, a interação social e comunicação.

Segundo Cunha:

> O Transtorno do Espectro Autista manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce. Tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte das pessoas. Não há padrão fixo para sua manifestação, e os sintomas variam grandemente (CUNHA, 2019, p. 20).

Das três áreas afetadas, a que se destaca é a habilidade social. Exibindo um enorme obstáculo para que o autista possa interpretar as regras e normas sociais, impossibilitando que a pessoa com autismo veja corretamente as intenções sociais no ambiente em que está inserida. A segunda área é a comunicação verbal, onde a criança não fala ou tem uma fala incompreensível com ecolalias. E a terceira é o comportamento inadequado, o interesse ou mesmo obsessão por objetos com atividades restritas e movimentos repetitivos.

Para Keinert & Antoniuk (2012),

> o autismo, em todas as suas formas é, e sempre foi, um dos diagnósticos mais complexos que os profissionais se deparam em seus consultórios, como também um dos mais difíceis de ser comunicado aos pais, inclusive pela

> aceitação destes, pois trata-se de crianças com características físicas dentro dos padrões da normalidade" (inclusive muito bonitas), e na maioria das vezes sem qualquer exame clínico comprobatório (KEINERT; ANTONIUK, 2012, p. 9).

A escola deve ser meio sociocultural essencial à constituição dos sujeitos, adequando-se às necessidades e interesses dos educandos com Autismo, investindo nas relações interpessoais e nas trocas midiatizadas pelos seus pares. Poderá desenvolver tanto nesses educandos quanto nos demais valores como: respeito, cooperação e solidariedade.

Para Ferreira e Guimarães:

> O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, sem distinção, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo "real" (Grifo do autor) (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Com a utilização do termo "transtorno" de uma forma ampla, compreenderam-se os comprometimentos relacionados à tríade. Pode-se, portanto, encontrar diferentes níveis de comprometimentos na comunicação, tanto na habilidade verbal quanto não verbal, que variam desde a ausência de linguagem oral até a presença de monólogos incessantes e profusos.

Das características do autismo, a interação social está entre as que mais afetam o indivíduo e suas capacidades. E pode ser o fio condutor para o desenvolvimento das capacidades dos educandos com TEA. A escola poderá trabalhar numa perspectiva inclusiva, respeitando os ritmos de aprendizagem e as limitações de cada educando com Autismo, patrocinando possibilidades de experiências socializadoras.

> O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente. Pode haver um prejuízo marcante e múltiplos comportamentos não verbais (p. ex., contato visual direto, expressão facial, posturais e gestos corporais) que regulam a interação social e a comunicação. Pode haver um fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares que sejam apropriados ao nível de desenvolvimento, os quais assumem diferentes formas, em diferentes idades (KEINERT; ANTONIUK, 2012, p. 25).

As pessoas com transtorno autista conforme, assinala o DSM-IV, podem demonstrar uma série de sintomas comportamentais, nos quais incluem-se hiperatividade, impulsividade, agressividade e acesso de raiva. Excesso de estímulos sensoriais podem levar a patamares elevados de dor, hipersensibilidade aos sons ou ao ser tocado, reação exagerada a luzes e odores, fascinação por certos estímulos.

No que se refere aos comportamentos repetitivos e restritos, evidenciam-se maneirismos e rituais motores imutáveis, podendo ocorrer também a busca espontânea apenas em relação a fatos e informações sobre tópicos incomuns e altamente circunscritos.

O diagnóstico de autismo, normalmente, é realizado entre os dois ou três anos de vida, entretanto, o diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar, e se baseia-a na análise clínica, anamnese da criança e exames clínicos para descartar outras patologias.

> O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada (CUNHA, 2019, p. 24).

De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas (ONU), a prevalência é de 70 milhões de pessoas no mundo que são acometidas pelo transtorno, sendo que no Brasil são dois milhões, porém, essa estimativa não tem confirmação, visto que o Brasil não tem dados estatísticos sobre a população com TEA.

O educando com Autismo necessita de um ambiente que transmita e ofereça segurança, afeto e compreensão. A escola pode proporcionar momentos nos quais educandos desenvolvam sua comunicação, habilidades e potencialidades. Para isso, o desafio está na necessidade de formação de professores.

Segundo Orrú (2016),

> A frase “não estamos preparados” não cabe como justificativa para que a comunidade escolar não se debruce em estudos e pesquisas para a construção de estratégias e metodologias que alcancem seus alunos, cuja a diferença é mais saliente do que os demais (ORRÚ, 2016, p. 34) (Grifo do autor).

Para que aconteça a aprendizagem significativa dos educandos com Autismo, o diagnóstico precoce e a intervenção são de suma importância, bem como o contexto familiar. Cabe salientar que o diagnóstico, por vezes, pode trazer fatores negativos, como fixar rótulos e exclusão, principalmente, quando o professor toma a deficiência como sinônimo de incapacidade ou de limites, no sentido de não ter avanços.

Cunha (2009, p. 101) reflete que o professor tem um importante papel na inclusão de educandos com TEA, uma vez que:

> É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos (CUNHA, 2009, p. 101).

Outra característica importante que pode limitar a criança com autismo é a comunicação, que se caracteriza, também, por anomalias na área da comunicação e linguagem. Na comunicação não verbal, com falas espontâneas não ajustadas ao contexto, assim como repetitivas e com ecolalias.

> O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem. Em indivíduos que chegam a falar, pode haver um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma comunicação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática (KEINERT; ANTONIUK, 2012, p. 25).

A linguagem está relacionada ao ambiente social e à condição da criança autista em estabelecer essas conexões. Seu progresso para o desenvolvimento reflete nessa combinação de potencialidade e estímulo.

Segundo Schwartzman e Assumpção Jr.,

> Embora o entendimento da linguagem do autista, em suas manifestações de maior ou menor prejuízo, esteja ainda longe de ser completo, a percepção de que a grande variedade de sinais pode ser pontuada por padrões típicos de reciprocidade social, de comunicação, e do brincar, e de que a evolução destes comportamentos permite um melhor reconhecimento da extensão do distúrbio, indica a possibilidade de ajuda para cada criança.(SCHUWARTZMAN; ASSUMPÇÃO JR., 1995, p. 108).

A inclusão é uma ação que vem ganhando espaços em diferentes segmentos da sociedade, num processo permanente de debates sobre as questões práticas e pedagógicas, visando à formação de professores para que estes se sintam capazes de responder às tarefas decorrentes do processo de inclusão.

Cruz (2014, p. 35) ressalta que “O trabalho educativo com alunos especiais exige, também, profissionais preparados para enxergar e compreender o sujeito além de suas limitações e comprometimentos e que apostem nas possibilidades dele”.

O trabalho para a inclusão necessita de apoio de todos os envolvidos na escola (gestores, orientadores, professores, administrativos, serviços gerais e família), para que o aluno seja respeitado e atendido conforme suas necessidades. Esta inclusão deve considerar o todo da escola, alunos e professores.

3.2 LEI NACIONAL DE PROTEÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO

Trazemos aqui a Lei que foi sancionada em 27 de dezembro de 2012, pela, então, Presidente Dilma Rousseff, como Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro autista ou Lei Berenice Piana. Esta foi apresentada como uma sugestão na Comissão de Direitos Humanos e Associação em Defesa do Autismo e, por sua vez, defende a necessidade de estabelecer a garantia do pleno exercício dos direitos fundamentais dos autistas, uma vez que são sujeitos dotados de direitos.

Embora se tenha instrumentos legais, tais como a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a elaboração de um dispositivo específico representa

um avanço, pautado na dignidade da pessoa autista, possibilitando o distanciamento da segregação, seja educacional, estrutural ou atitudinal.

A Lei nº 12.764, art. 1, inciso 1 (BRASIL, 2012), considera com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a pessoa que apresenta as seguintes características:

> § 1o Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Com a promulgação da Lei, passou a ser dever do Estado, como está descrito no art. 03, a garantia ao acesso a estabelecimentos de ensino regular, assim como acesso à saúde, informação, emprego, dentre outros que são de suma importância para o desenvolvimento pessoal.

> I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
> II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
> III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
> a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
> b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
> d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
> IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 12.764).

Os avanços legais como a responsabilização do preconceito perante a pessoa com deficiência são outro avanço visível e eficaz por parte do Estado, partindo do princípio da educação inclusiva, em que instituições educacionais que recusarem a matrícula de alunos com alguma deficiência serão punidas, como é assegurado na Lei nº 7.853, art. 8 “Constitui crime punível de reclusão de 2 (dois) a 5

(cinco) anos e multa" (BRASIL, 1989). Embora os avanços quanto à educação inclusiva no Brasil, junto à efetivação do Estado perante o papel que lhe cabe, caminhem de forma lenta e tímida, aspectos como penso que não seja o caso de normatização, mas aceitação das diferenças, de convívio com indivíduos que eram vistos como diferentes e sempre de forma distante, se dão por meio dessa modalidade de inclusão e da proteção legal.

Para que a inclusão seja mantida de forma coerente, o Estado deve efetuar todas as diretrizes que competem ao desenvolvimento educacional dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista, oferecer o suporte necessário e efetivo de seu papel, para a existência do pleno desenvolvimento de seus cidadãos no âmbito educacional quando necessitam de um suporte singular.

Entendemos que é fundamental que pessoas com autismo possam continuar usufruindo dos direitos adquiridos a partir dos vários documentos legais instituídos a seu favor: frequentem a escola e outros espaços que proporcionem aprendizagem.

Com o objetivo de regulamentar as leis que envolvam o bem-estar e o acesso das pessoas com TEA ao tratamento, em 2015, o Ministério da Saúde divulgou o documento a partir do qual faz orientações e recomendações para o TEA. Este documento, intitulado "Linha de cuidado para a Atenção às pessoas com transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde", reforça os princípios básicos do SUS que permeiam o cuidado com a pessoa com TEA no Brasil. O documento também reforça a importância e a obrigatoriedade da adoção de um Projeto Terapêutico Singular (PTS) na atenção a essa criança, que leve em consideração sua história de vida e aspectos pessoais, direcionando essa criança a um tratamento que melhor se adeque à sua realidade, de maneira que a singularidade de cada pessoa seja levada em consideração, propiciando a ampliação de seus laços sociais e suas possibilidades de circulação. Visto isso, são previstos o acesso a ferramentas terapêuticas, como: o Tratamento clínico de base psicanalítica, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), Integração Sensorial, Tratamento e Educação para Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo (TEACCH), Acompanhamento Terapêutico e tratamentos medicamentosos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, deve-se levar em consideração que as características de uma criança com autismo, muitas vezes, se confundem. Por isso, há a relevância de que se faça um acompanhamento profissional, para que obter um diagnóstico preciso. Muitas vezes, a falta de um acompanhamento específico para essas crianças acaba por criar dificuldades cotidianas, não apenas no espaço de suas casas, mas afeta também sua rotina nos espaços educacionais. A necessidade do acompanhamento especializado se coloca na medida em que o autista necessita um olhar diferenciado, uma abordagem educativa direcionada e intencional, afinal, os autistas indicam várias alterações neurológicas, indicando em parte, sua maneira própria de ver o mundo e interagir com ele.

Dentro dessa especificidade a Lei 12.764/12 regulamenta os direitos do público autista. Cabe ao Estado proporcionar a inclusão dos mesmos em todas as esferas que permeiam a educacionalidade. A Lei Federal nº 7.853/89, art. 2, I, assegura mais especificamente:

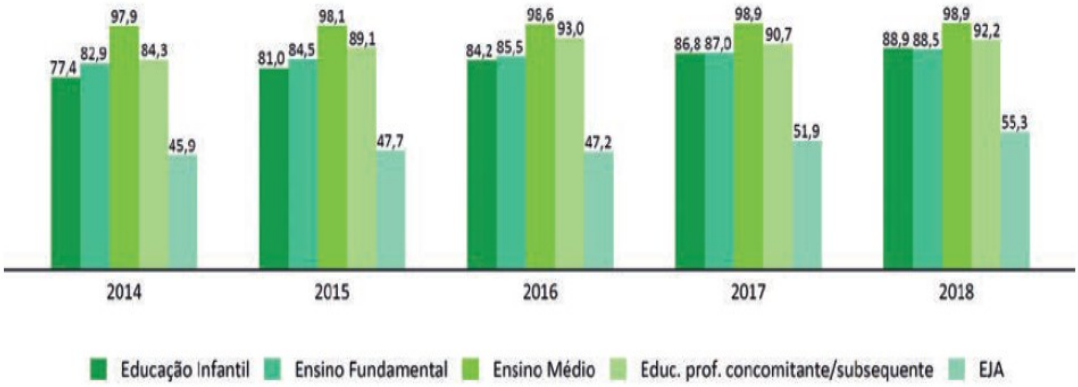
> [...] a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1o e 2o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios (BRASIL, 1989).

O caminho da inclusão é longo e complexo, perpassa, primeiramente, pelo direito à cidadania e seu pleno exercício, pois não se resume apenas à colocação do aluno com necessidades especiais em sala de aula, mas à sua efetiva participação dentro do contexto de ensino-aprendizagem e na presença nos espaços escolares. Quando se entende que a inclusão não é apenas a presença das pessoas com deficiências nestes espaços, o processo está fadado ao fracasso.

Segundo o Censo anual da Educação Básica, publicado pelo Inep (2018), em 2018, ano vigente da pesquisa, foi contabilizada uma média nacional de 105.842 alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados na rede regular de ensino.

Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino-Brasil- 2014 a 2018.

Gráfico 1: Percentual de alunos com TEA por etapas de ensino.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Tais dados possuem um acréscimo significativo quando comparados com os anos anteriores, resultando, teoricamente na inclusão dessas crianças. É válido destacar que entende-se “inclusão” como as práticas de “mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos, com respeito às diferenças” (LAGO, 2017, p. 15).

A modalidade de Educação Especializada, que se difere da Educação Inclusiva, é um termo comumente usado na temática sobre a pessoa com deficiência.

Todavia, deve existir certo cuidado na educação compreendida como especializada, para não adentrar um viés de exclusão. Camargo e Bosa (2009) consideram que a inclusão das crianças com TEA no âmbito educacional regular é de suma importância, uma vez que tal processo pode concretizar um melhor desenvolvimento a partir dos contatos sociais e favorecer para as outras crianças que não possuem deficiências a convivência com as diferenças.

A inclusão do TEA não está na modalidade de Educação Especial, mas, sim, na inclusão no ensino regular, o que, na verdade, são dois conceitos distintos. Inclusão, portanto, é: “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.01).

Percebemos como Políticas Públicas as ações realizadas pelo Estado, que possuem a finalidade de atender aos vários setores da sociedade civil, colocando em prática os direitos e garantias a serem efetivamente assegurados aos cidadãos de uma nação (VIEIRA; 2001). De acordo com Oliveira (2010), a palavra Política significa aquilo que é relacionado ao cidadão ou Estado, mostrando que ele faz parte da sociedade e pode participar dela, dando opiniões e decisões sobre o rumo da cidade ou território. Já a definição de termo Público significa bem comum ou vida em coletividade. Nesta perspectiva, a Política Pública se refere à participação do povo nas tomadas de decisões para o bem comum da comunidade em que está inserido.

Então, em se tratando da Educação, percebemos que o número de ações envolvendo diversos setores da sociedade mostra-se cada vez mais articulados, na medida em que novas reivindicações sociais em torno da melhoria do sistema de ensino surgem. No caso da Educação Especial, sua configuração foi sendo paulatinamente construída, estando ainda muito aquém do que se espera em termos de possibilitar uma real inclusão dos sujeitos à sociedade.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e privadas do convívio social, por uma aparente inadequação aos padrões de pensamento da época (FRIAS, 2009). Em se tratando do Brasil, Saviani (2013) relata que esses sujeitos foram pouco lembrados no leque da Política Nacional de Educação. Consequentemente, produziu-se um muro social que dividia os acessos.

> O direito à educação torna-se a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual soa benefícios educacionais como o resultado natural do mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. (GENTILI, 2009, p. 1070).

Mas é por meio das Políticas Públicas que há a possibilidade de solucionar as falhas existentes na educação inclusiva. Não se pode ter uma educação inclusiva como sinônimo de integração, quando esperamos que o aluno se adapte ao ambiente escolar, já estruturado, sem que haja uma atitude da escola em se adaptar ao aluno.

Diante disso, a legislação afirma que toda criança tem direito à educação, e para as crianças com deficiência não é diferente. Elas devem ter esse direito garantido, junto às demais crianças a receber educação, num sistema de ensino de

qualidade. As estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação 2011-2020 reafirmam as propostas para a Inclusão:

> - Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
> - Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
> - Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
> - Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
> - Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
> - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Neste aspecto das práticas inclusivas, vê-se a necessidade de destacar a importância da formação do professor porque, até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial se interessavam para a formação específica e depois, evidentemente, faziam escolhas profissionais ou não que envolviam a Educação Especial. E com a crescente demanda da inclusão, a formação do professor torna-se primordial, e os programas de formação continuada imprescindíveis para o fortalecimento da inclusão nas escolas.

Para Bueno (1999), é fundamental capacitar dois tipos de professores: professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para enfrentar a diversidade e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

> Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação

> especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características" (BUENO, 1999, p. 162).

Vimos que, durante a história do Brasil, a Legislação sobre inclusão foi mudando e sendo ampliada, mas continua excludente, pois deixa brechas, não abrangendo de forma efetiva as Leis e Decretos, criando barreiras para que o processo de inclusão não aconteça.

E para continuar analisando o processo de inclusão do aluno com TEA no sistema escolar, o próximo capítulo tratará da educação no Município de Colombo, em especial a Inclusão do TEA na educação infantil, e como o município realiza a inclusão segundo a Legislação Brasileira.

4. O MUNICÍPIO DE COLOMBO E A EDUCAÇÃO

Inicialmente, decidiu-se fazer um breve histórico do Município, para melhor entender e apresentar algumas características importantes dessa cidade da região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná.

De acordo com as informações do *site* da Prefeitura de Colombo, foi em setembro de 1878 que um grupo de italianos, um total de 40 famílias, recebeu do Governo Provincial terras demarcadas em 80 lotes, 40 urbanos e 40 rurais, localizados a 23 km de Curitiba. Assim, nasceu a maior colônia italiana no Paraná, atual Município de Colombo.

Colombo foi o município com maior taxa de crescimento nas décadas de 1970 e 1980 da Região Metropolitana de Curitiba. Décadas que recebeu um grande contingente populacional vindo do imenso território brasileiro, mas principalmente do interior paranaense. Hoje a maioria da população mora em áreas loteadas contínuas a Curitiba, em bairros como Alto Maracanã, Guaraituba e Jardim Osasco, porém preserva uma grande característica agrícola herdada dos imigrantes italianos que aqui chegaram ao final do século XIX (PREFEITURA DE COLOMBO, 2020).

Nota-se que o município de Colombo mudou suas características populacionais nas últimas décadas do século XX, não sendo apenas composto por descentes de imigrantes Italianos, mas por várias famílias que vieram em busca de oportunidades na Capital Paranaense.

Com relação aos alunos, segundo dados da Secretária Municipal de Educação de Colombo, no ano de 2020, o município teve 26.200 mil alunos distribuídos em: 16.410 mil no Ensino Fundamental I e 9.799 mil na Educação Infantil; com 43 escolas no Ensino Fundamental I e 45 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

De acordo com a Diretriz Curricular do ano de 2020 do município, as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I devem ter como documentos norteadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018), as normas emanadas do Conselho Nacional de

Educação e do Conselho Estadual do Paraná e demais legislações específicas. Assim como a Constituição Federal (1988), em seu artigo 225:

> Art. 225. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sob essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) determinam que a Educação Básica, de qualidade, é considerada um

> [...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania, é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo, emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p.17).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incluiu e regulamentou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, passando esta primeira fase da educação a integrar definitivamente o sistema de ensino, deixando de ser um curso livre, passando à condição de curso regular na organização do sistema de ensino.

A Diretriz Municipal se respalda, conforme a DCNEB (BRASIL, 2013, p. 113), nos currículos do Ensino Fundamental que têm uma base nacional comum, complementada pela diversidade, com características regionais específicas. Assim como encontra-se vinculada ao Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, a Pedagogia Histórico-crítica.

Conforme a Diretriz Municipal (2020, p. 33),

> A Secretaria de Educação de Colombo adotou a linha de pensamento da Pedagogia Histórico- Crítica, a qual constitui sua base teórico- epistemológica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético, desde as primeiras edições das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação (2008 – 2012).

Para Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, as características especificamente humanas são produzidas historicamente, devendo ser apreendidas por meio da atividade educativa, sabendo ser homem, [...] não nasce sabendo sentir, pensar. Sob este enfoque,

> [...] a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes (SAVIANI, 2016, p. 17).

Nesse sentido, observa-se que a Diretriz Municipal buscou dar uma visão de sociedade democrática, com respeito às diferenças, pensando no indivíduo em formação e o quanto a escola tem uma parcela de responsabilidade sobre isso.

Destaca-se que a Educação Especial no município, em 2020, conta com as seguintes modalidades de atendimento:

- 2 Salas de Recursos com 16 alunos;
- 25 Classes Especiais com 264 alunos;
- Centro de Atendimento Especializado às deficiências auditiva e visual (CAEDAV) com 49 alunos;
- Centro de Atendimento Especializado Emanuel Soares Tozoni (CAEEST) nas áreas surdo/cego com deficiência intelectual com 4 alunos;
- Escola Santa Gema Galgani – Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Modalidade Educação Especial com 220 alunos;
- Centro de Atendimento Especializado à Criança (Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Avaliação Psicoeducacional), com 3 fonoaudiólogas, 3 psicólogas, 2 psicopedagogas e 2 duplas avaliadoras formadas por psicólogas e psicopedagogas;

- O município também tem 16 escolas especiais conveniadas e 7 parceiras em Curitiba e Pinhais, que atendem um total de 365 alunos com deficiência e com transporte fornecido pelo município.

Na sequência, a abordagem versa especificamente sobre a inclusão do aluno com TEA no município.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO MUNICÍPIO DE COLOMBO

Com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo as normas e regulamentos para a Educação Infantil e, principalmente, com a ampliação de seus objetivos básicos – não apenas o cuidar, mas também o educar – esta etapa de ensino, antes quase toda sob a responsabilidade da área social do Município, passou para responsabilidade das Secretarias de Educação de cada município, órgão apropriado e preparado para consecução desses objetivos.

Outro documento que norteia essa etapa educacional é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual estabelece a educação e o cuidado para a faixa etária de zero aos cinco anos de idade. A diretriz do documento considera as ações dos professores para o desenvolvimento da criança dentro das instituições de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 e com duração de dez anos, teve como finalidade e meta a “elaboração de diretrizes nacionais e de padrões mínimos de infraestrutura, para as instituições de Educação Infantil” (2001, p. 65), tendo como pressuposto aspectos quantitativos e qualitativos para essa etapa de ensino.

> A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação dos seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado

> estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada (BRASIL, 2001, p. 31).

De acordo com a Diretriz Municipal (2020), foi no ano de 2004 que a Prefeitura de Colombo desvinculou a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, atribuindo, assim, a responsabilidade à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. E, nesse aspecto, houve a reformulação dos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal por meio da Lei Municipal nº 938/05. Com essa reformulação, foi proposta a reestruturação no quadro funcional, na qual os assistentes de alunos que atuavam no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, desde que tivessem formação correspondente ao cargo, passariam a ocupar a função de educadores infantis. Nesse sentido, a Educação Infantil assumiu um caráter pedagógico, necessitando, portanto, de profissionais capacitados para atuarem na modalidade. Em atendimento à nova legislação, foi realizado o primeiro concurso público para Educador Infantil.

Em 2011, foi promulgada a Lei Municipal nº 1221/11, que dispôs sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Educação de Colombo, revogando a Lei Municipal nº 938/2005. A referida Lei, art. 62 a 64, determinou que os profissionais do magistério tivessem direito a 20% da carga horária trabalhada para realizar as atividades complementares à docência. No entanto, em 2012, a hora atividade dos educadores foi ofertada de acordo com a demanda de cada unidade. A partir de 2013, este percentual passou para 25% e a garantia do direito à hora atividade foi alcançada.

Em 2014, foi iniciado o processo de implementação do cargo de Coordenador, assegurado pela Lei Municipal 1221/11. Inicialmente, cada diretor de CMEI indicou a coordenação; entretanto, este profissional atuava como Apoio Pedagógico. Esta situação perdurou até 2016, quando foi instituída em todos os Centros Municipais de Educação Infantil a função de Coordenador Pedagógico, com direito a remuneração específica, sendo este o mediador das práticas pedagógicas com professores, estudantes e familiares.

Os educadores dos CMEIS também contavam com o auxílio pedagógico de estagiários em sala de aula, como assistentes de alunos. No entanto, com a promulgação da Lei Federal nº 13.1463 de 06/07/15, "[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania", esses estagiários fizeram a função de tutoria com os alunos de inclusão

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual determina a obrigatoriedade do ensino dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, houve a necessidade de alterar a estrutura da Educação Infantil, o que foi feito através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2012, a qual modificou alguns artigos da LDB, em especial os artigos 4º, 29, 30 e 31, apontados a seguir:

> Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> II – educação infantil gratuita às crianças de até5(cinco)anos de idade. Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças até 3(três) anos de idade;
> II- pré-escolas, para as crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 01)

Outra mudança importante diz respeito ao artigo 31 proposto pela Lei nº 12.796/2012, o qual traz profundas modificações e exigências para a educação infantil, em especial para a fase denominada de pré-escola:

> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
>
> I–avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II – carga horária mínima de 800(oitocentas) horas, distribuída por um número de 200(duzentos) dias de trabalho educacional;
> III – atendimento à criança de, no mínimo, 4(quatro) horas diárias para turno parcial e de 7(sete) horas para jornada integral;

> IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2012).

O plano municipal de educação fixou metas para a educação infantil, em que a ampliação da oferta de vagas se daria da seguinte forma: atender, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro e seis anos (ou de quatro e cinco anos). Até o final do plano, o atendimento das crianças de zero a três anos deveria chegar a 50%; das de idade entre quatro e cinco anos, a 80% (BRASIL, 2001).

Contudo, foi apenas em 2018, que se efetivou o atendimento aos alunos de Inclusão na Educação Infantil de Colombo, que também passou a receber o atendimento da Assessoria Pedagógica de Educação Especial e Inclusiva, realizada por uma psicóloga e uma pedagoga que atendiam às especificidades da inclusão nesta etapa escolar. Com a crescente demanda desta modalidade, em 2019, a Educação Infantil nos CMEIS passou a ser realizada com assessoria específica de profissionais, a qual oferece apoio pedagógico e suporte às necessidades específicas de cada unidade educacional.

Em 2020, a Diretriz do município passou por reformulação, na qual as orientações sobre inclusão ficaram restritas ao ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não havendo orientações e referências sobre a inclusão na Educação Infantil, visto que a legislação deixa clara a importância da Educação Infantil e da inclusão para o aluno com deficiência.

De acordo com o MEC, uma educação verdadeiramente inclusiva deve ser desempenhada pelas escolas e assumida integralmente pelos órgãos competentes pelas ações nos municípios, para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 7).

Nos objetivos do caderno introdutório, o MEC propõe:

> • o debate e a análise de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva;
> • compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica;
> • socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva;

> • refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola (BRASIL, 2006, p. 7).

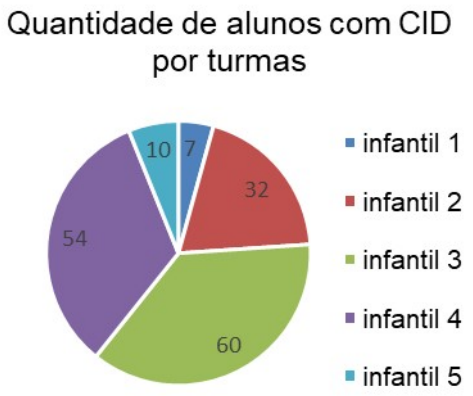
De acordo com tais objetivos, os centros de educação infantil se adequariam às novas propostas de educação e a implantação da educação inclusiva deveria acontecer em seu interior e provocar as necessárias transformações.

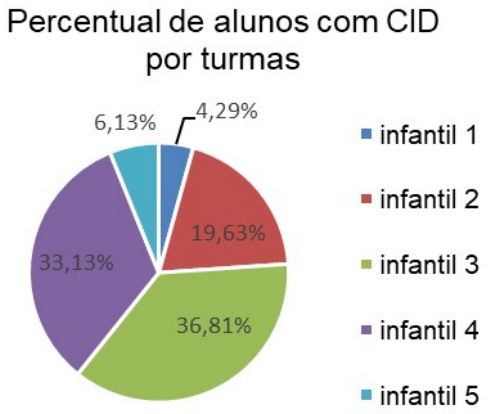
Em seguida, o documento dirige-se aos professores, pais, dirigentes das escolas e profissionais da educação especial, estabelecendo que, juntos, podem e devem criar tempos e espaços de reflexão sobre os êxitos e desafios na construção de uma escola inclusiva.

Além da prioridade para o atendimento no contraturno previsto pelo MEC, vemos um avanço legal para a educação de pessoas com deficiências, inclusive para a Educação Infantil, como um direito garantido a toda e qualquer criança de zero a cinco anos de idade. Esse atendimento educacional especializado deve ser ofertado na própria creche ou pré-escola, como previsto no art. 61 da LDB/96, em especial no inciso 3º: A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Essas conquistas estão atreladas a várias influências internacionais, movimentos estes que impulsionam os países, inclusive o Brasil, a rever suas políticas educacionais.

E de acordo com dados da Assessoria Pedagógica de Educação Especial e Inclusiva do Município de Colombo, em 2020, a Educação Infantil apresentava 170 alunos com laudos, destes, 67 alunos apresentavam laudo de Transtorno do Espectro Autista.

Gráfico 2: Quantidade e percentual de alunos com CID





Fonte: Secretária Municipal de Educação de Colombo/Assessoria da Educação Especial e Inclusiva - Ed. Infantil.

Observa-se nestes gráficos um número elevado de alunos com TEA matriculados na Educação Infantil. Esse aumento pode impactar o sistema de ensino do município se o mesmo apresentar uma defasagem de profissionais e equipe multiprofissional para atender a essa demanda, o que acarretaria na ausência do diagnóstico do aluno.

De acordo com o Decreto nº 8.368/2014:

> […] no âmbito do Sistema Único de Saúde- SUS, O Ministério da Saúde proverá a qualificação e o fortalecimento da rede de atenção psicossocial e

> da rede de cuidados de saúde da pessoa com deficiência no atendimento das pessoas com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2014).

E, segundo o exposto na Lei 12.764/12, o município é o responsável por implementar uma Rede de Atenção Psicossocial do SUS, por meio dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e, sendo crianças, seria no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI). O TEA tem assegurado o direito ao cesso aos serviços de saúde, visando à atenção integral às necessidades, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada e medicamentos.

A respeito da importância deste diagnóstico do aluno com TEA, Sanini e Bosa ressaltam, ainda, que

> É a educação infantil que representa um grande desafio para o professor porque é nessa etapa que geralmente a família recebe o diagnóstico de autismo. Desta forma, é a professora desse nível de ensino quem primeiro deve lidar com o impacto desta experiência (SANINI; BOSA, 2015, p. 03).

Nesse tipo, a tarefa do professor, ao desenvolver o trabalho com alunos com TEA, precisa ter o respaldo de toda a escola a fim de que o aluno não sofra nenhuma espécie de discriminação, rejeição ou marginalização.

> a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Sob os aspectos indicados nos escritos de Mantoan, a escola se vê distanciada do ensinar e do aprender, que são os grandes desafios no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA.

E, para respaldar a atuação do professor, recorremos à Declaração de Salamanca, quando o texto afirma que:

> As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os

> orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (ONU, 1994, p. 27-28).

Outro documento que cabe aqui ressaltar, é a Cartilha de Direitos Das Pessoas com Autismo, criada em 2013, e que teve por objetivo entender e tratar todas as demandas educativas em todos os contextos escolares para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. O acesso ao ensino é garantido a todos, independentemente de deficiências ou transtornos. A inclusão também está prevista em lei, na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), no Estatuto da Criança e do Adolescente, levando em consideração o aprimoramento da inclusão da pessoa com deficiência.

E, nesse sentido, cabe aqui a assertiva de Carvalho (2002, p. 70) ao afirmar que: “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.”

Se retomarmos documentos relativos à inclusão, pode-se observar que uma das características apontadas para que ela se efetive é a formação, a informação e a cooperação de todos os sujeitos da escola, conforme registrado na Declaração de Salamanca, por exemplo, ao marcar que [...] é imprescindível [...] a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator-chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994, p. 27).

Percebe-se que este tem sido um dos problemas relativos à educação há muito tempo, ou seja: falta de políticas de formação de docentes e gestores. Um dos fatores resulta da manutenção, na maioria das escolas, de uma educação de cunho tradicional homogeneizante, que coloca todos os educandos de uma mesma turma no mesmo patamar, sem que a diversidade seja levada em consideração. Isso se reflete em todos os aspectos do contexto escolar, tornando-se o argumento para que a inclusão seja um problema e não um direito das pessoas com deficiência.

Como afirma Mantoan: “Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão”. Segundo a autora, isso é reflexo da “incapacidade” da escola “[...] de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos” (MANTOAN, 2004, p. 50).

A esse respeito, Martins argumenta que,

> [...] a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas, sendo que no atendimento das diversidades se encontra a democracia. [...] É no contexto de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia (MARTINS, 2006, p. 14-49).

A educação inclusiva trata de valores como: equidade social, igualdade, alteridade e respeito pelo outro. No contexto da unidade educacional inclusiva permeia a importância das diversidades, das diferenças e das oportunidades incondicionais a todos os educandos e, nesse sentido, a inclusão dos educandos com deficiência algumas vezes é um processo lento, mas necessário, pois é por meio da inclusão com seus pares que as relações se constroem. Em uma interação positiva, a escola oferecerá oportunidades para o educando, com ou sem deficiência, desenvolver suas capacidades, beneficiando sua adaptação e ação sobre o aprender.

Na afirmação de Orrú,

> A interação social com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até mesmo, eliminando certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas (ORRÚ, 2012, p. 130).

Considerando que a educação escolar, ao privilegiar determinados grupos, acaba por legitimar o processo de exclusão, por meio das políticas e práticas educacionais, temos ações, apontadas neste capítulo, que pedem a mudança de atitudes também da escola, espaço principal da manifestação da diversidade. Por isso, ressaltamos a necessidade de refletir e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos os que não são por ela alcançados.

A escola para ser inclusiva requer transformações que vão desde alterações nas estruturas físicas até mudanças nas práticas pedagógicas. Essas mudanças necessitam da redefinição de papéis dos educadores, adotando uma postura afetiva e humanizada. A educação para a humanização constitui um refletir e um atuar em princípios éticos, responsáveis, solidários e respeitosos com todo o corpo escolar.

Para que isso aconteça, são necessários esforços de todos os sujeitos, uma instituição educacional que objetiva a humanização das pessoas se torna espaço de construção de conhecimento que busca extinguir a discriminação e o preconceito. A educação nessa perspectiva trabalhará em sentido amplo e complexo, favorecendo a personalização do educando.

Mantoan ressalta que

> A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças (MANTOAN, 2007, p. 79-80).

A consolidação da inclusão educacional dos educandos com deficiência nas aprendizagens escolares só ocorrerá em parceria com a família, conjuntamente com a equipe escolar e a multidisciplinar. “A parceria, entendida como processo, não como meta de chegada, assim como a inclusão, implica respeito mútuo, vontade de aprender com o outro, um propósito comum” (MITTLER, 2003, p. 213).

Podemos dizer, então, que a unidade educacional inclusiva não é um espaço com determinações, mas, sim, um lugar de diálogo, cooperação, discussões para encontrar formas de atuação que tenham como princípio a igualdade de direitos. E isso não caracteriza a instituição educacional como espaço neutro, pelo contrário, ela é onde culturas, conceitos, valores e normas entram em contradição, mas acabam por se alinhar quando ajustes são feitos e o respeito à diferença prevalece.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de alunos com deficiência nas unidades educacionais brasileiras deve estar em discussão permanente, tendo em vista que a inclusão apresenta suas contradições, que permeiam todo o processo educacional e assim o processo de inclusão de alunos com deficiência nas unidades educacionais brasileiras deve estar em discussão permanente, tendo em vista que a inclusão apresenta suas contradições, conforme explanado nesta dissertação.

Ao abordar especificamente a inclusão do aluno com TEA na educação infantil, vários pontos foram levantados durante a pesquisa: o binômio da exclusão/inclusão, os desafios da legislação da inclusão na sociedade atual e o Transtorno do Espectro Autista.

Assim, pesquisar a inclusão da pessoa com deficiência na educação básica é uma forma de contribuir para manter uma constante reflexão sobre o tema, pois, considerando a estrutura a qual pertencemos, esses alunos são excluídos duas vezes, primeiramente, pela conjuntura da sociedade e, depois, pela não compreensão do transtorno. Diante disso, não se pode analisar o processo de inclusão como algo estático, fechado e finalizado. Nessa ótica, as políticas públicas de inclusão desenvolvidas para sistematizar esse processo dinâmico ainda estão tão distantes da realidade da escola, assim como a teoria e a prática.

Faz-se necessário o atendimento à legislação, bem como um maior debate sobre as políticas públicas para a inclusão do aluno com TEA, para que sejam efetivadas.

Temos que o compromisso do poder público em relação à educação especial é, por vezes, ausente, apresentando um *status* secundário das políticas públicas para as crianças com TEA.

E quanto à política municipal, vale ressaltar que, diante das análises feitas, embora a política do município de Colombo tenha avançado no sentido da normatização da lei, o atendimento às crianças TEA tem visão clínica posta na lei, mas, em sua maioria, é precário e não atende ao necessário exposto na Lei nº 12.764/12.

Assim, para o atendimento especificado na referida lei, como Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recurso Multifuncionais, inscritos na política nacional como recursos a serem disponibilizados aos educandos com transtorno do espectro autista, entre outras necessidades especiais, necessitam ser oferecidos à população. O planejamento e organização de serviços feitos a partir do diagnóstico da criança com TEA possibilitam ao gestor do município a definição, distribuição e alocação de recursos nos campos da educação e da saúde.

A importância de se criar espaços, promover projetos e assegurar direitos está prevista na Lei nº 12.764/12 e nos demais documentos tratados neste trabalho. Entretanto, apenas as leis não são suficientes para garantir uma verdadeira inclusão, além delas, é preciso ter condições e recursos humanos, pedagógicos e físicos previstos nas políticas públicas, para que a proposta da lei seja realmente efetivada. Destacamos que, ao final desta pesquisa, o município de Colombo contou com eleições municipais que, ao fim, geraram mudanças no governo. Dentro dessa nova perspectiva para o município, espera-se que a inclusão do aluno com TEA possa ser novamente enfatizada, conforme as possibilidades levantadas neste e em outras pesquisas na área.

Ao finalizar esta pesquisa, pode-se concluir que o assunto não se esgota nesta dissertação, pois se trata de um tema que requer outras pesquisas, contemplando diferentes vertentes que o Transtorno do Espectro do Autismo sugere. Espero ter contribuído para as discussões sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil do Município de Colombo.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, J. L. F. **Os primórdios da Psiquiatria Infantil e seus reflexos no Brasil The beginnings of the Child Psychiatry and its reflexes in Brazil.** 2020. Universidade Estadual Paulista Brasil- Memorandum 37, 2020 Belo Horizonte: UFMG 1 ISSN 1676-1669

ALMEIDA, V. M. M. **Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança.** Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61 - jan./dez. 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (trad. Cláudia Dornelles) **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMY, M. D. **Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.** Tradução, Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ARANHA, M. S. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. p.160-173. Disponível em: http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: Sadao Omote. (Org.). Inclusão: intenção e realidade.** 1 ed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004, v. , p. 3760.

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. **Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituições pública estatal e não-estatal,** em MS, 2004.

ASSIS, R. M. de. A **educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos sete aos quatorze anos.** *In*: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

ASSUMPÇÃO J.R, F.B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. (Série de psiquiatria: da infância à adolescência). 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015.

BARBOSA, M. C. S. **Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil.** *In*: FRANCISCO, D. A.; MENEZES, M. S. R Reflexões sobre as práticas pedagógicas. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BELISARIO F., José F.; CUNHA P.: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento-** Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010. v. 9 (Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BOSA, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28(1), 47-53.

BOSA, C. e CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**.*Psicol. Reflex. Crit [*online]. 2000, vol.13, n.1 [citado 2020-09-30], pp.167-177. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.PhpScript=sciarttext&pid=S010279722000000100017&lng=pt&nrm=iso. ISSN1678-7153.https://doi.org/10.1590/S010[79722000000100017].

BOSA, C.A. **Autismo**: intervenções Brasileira de Psiquiatria, 28(1), 47-53.2006. psicoeducacionais. Revista.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 23 de jun. de 2020.

BRASIL. Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Apoio às pessoas portadoras de deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília,1961.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 04 de jun. de 2020.

BRASIL, **Lei N° 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 10 de jul. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Congresso Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.** Disponível:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2020

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961**. BRASIL. Constituição (1967). Brasília: Planalto do Governo. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.

Acesso: 13 de jul. de 2020.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.** Brasília, 1990.

BRASIL, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto n° 6.571 de 17 de setembro de 2008, **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 23 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1940214novemb1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 21 de maio de 2020.

BRASIL. Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011, **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso: em 30 jun. de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 05 de jul. de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva. Direito à Diversidade. Curso de formação de Gestores e Educadores** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde.** 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 96 p. – (Série E. Legislação de Saúde)

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 8.035 de 2010, Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.**

Disponível: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=490116. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/reGS2_b.pdf. Acesso em: 15 jul. de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/01. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. (Série Institucional, 1).

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. **A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** Em BICUDO, M.A e SILVA, J>C.A da (orgs). Formação de Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999

COLOMBO. **Lei Municipal nº 1221/ 2011. Dispõe sobre o Plano De Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério e demais trabalhadores da Educação do Município de Colombo**. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/colombo/lei- ordinária /2011/122/1221/. Acesso em: 08 de maio de 2020.

Colombo – Prefeitura Municipal. 2020. Disponível em: http://www.colombo.pr.gov.br/. Acesso: 02 dez. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF, 2010

COSMO, C. C.; FERNANDES, S. A. S. **Neoliberalismo e educação**: lógicas e contradições. 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf. Acesso em: 20 de out. de 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3a.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 144p.

CURY, C.R.J. **A Educação e a nova ordem constitucional**. Revistada Associação Nacional de Educação - ANDE, São Paulo, ano 8, n. 14, p. 5-11, 1989.
CRUZ, T. **Autismo e inclusão**: experiência no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FALEIROS, V. P. **Inclusão Social e Cidadania**. 32ª International Conference on Social Welfare. Brasília: 2006.

FERRARI, P. **Autismo Infantil**: O que é e como tratar. Tradução de Marcelo Dias Almada. 4. ed. São Paulo: Paulinas 2012. - (Coleção Caminhos da Psicologia).

FRIAS, E. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: Contribuições ao Professor do Ensino Regular. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: Gentili, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 3.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995, p. 169-195.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo:Cortez, 2004. p. 71-90.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Caderno de Educação** - faculdade de Educação/UFPel nº 37. Pelotas, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1593. Acesso em: 10 mai. 2020.

GAUDERER, C. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento** – Guia Prático Para Pais e Profissionais. 2. ed. revista e ampliada. Revinter, 1997.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 01-16.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. **O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina.** Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, P. **O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina.** Ed. Soc. Campinas, vol. 30, n.109, p.1059-1079, set./dez.2009. Disponível em: http//www.cedes.unicamp.br. Acesso: 03 set. de 2020.

GOUVEIA, A. & SOUZA, A. **Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. 2005. Vol. 9: Los agentes urbanos y las políticas sobre la ciudad. Número extraordinario dedicado al VII Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio)**. Barcelona. Disponível em http:// www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-64.htm. *In*: NERES, C. C.; LANCILOTTI, S. S. P. (Orgs.). **Educação Especial em Foco: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.**

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KEINERT, M. H. J. de M.; ANTONIUK S. A.: **Espectro autista: O que é? O que fazer?** Curitiba: Editora Íthala, 2012.

KLIN. A. (2006). **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria, 28(1), 3-11.Klin, A. (2006). DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor. 2007.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/ bitstream/handle/10183/13077/000638908.pdf?sequence=1.
Acesso em: 28 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais.** In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** *In*: Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MARX, K. **O capital (Livro I: O processo de produção do capital).** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, nº 33, p.387-405, set./dez.2006.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n 57, p. 93-109, mai./ago., 2010. Disponível em: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041. Acesso: 15 jul. de 2020.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. **Um Percurso pela Psiquiatria Infantil: dos Antecedentes Históricos à Origem do Conceito de Autismo**.
DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

RANSON, S. **The new learning for inclusion and capability**: towards community governance in the education action zones. OCDE, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, o paradigma da próxima década.** Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. **História das ideais pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Do Campo.** *In*: Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SCHMIDT, C., & BOSA, C. (2003). **A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo.** Interação em Psicologia, 7(2), 111-120

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAUJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo** – TEA. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S.; JÚNIOR F. B. A. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SHIROMA, E. O. **A outra face da inclusão**. Teias: Rio de Janeiro: ano 2, n. 3, jan./jun., 2001

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIFUENTES, M. **Coparentalidade em pais de crianças com autismo em idade pré-escolar.** 2007. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SILVA A.B.B, GAIATO M.B, REVELES L.T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SZABO, C. B. **Autismo: um mundo estranho.** 1. edição. São Paulo. Editora EDICON, 1992.

TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2018

UNESCO. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

VAZ, C. D. **A educação no Brasil na década de 1990.** Porto Alegre, 2010.

VECHIA A.; FERREIRA A. G. **A criança e a Escolarização**: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX e XX. Curitiba, PR. UTP, 2016.

VELLOSO, J. **Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor**. Educação & Sociedade, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VIEIRA, S. L. **Política e Planejamento Educacional.** Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001.

WANDERLEY, M. B. **Refletindo sobre a noção de exclusão.** *In*: SAWAIA, B. (org.). As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

YANAGUITA, A. I. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011.