



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ (CCIM)
DEPARTAMENTO DE DIREITO
CURSO DE DIREITO

JÉSSICA DE JESUS SANTOS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TEA: um itinerário pela educação
inclusiva na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA**

Imperatriz

2023

JÉSSICA DE JESUS SANTOS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TEA: um itinerário pela educação
inclusiva na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA**

Monografia apresentada ao Curso de Direito do CCIM
da Universidade Federal do Maranhão como requisito
para obtenção do Grau de Bacharel em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Aparecida Barbosa

Imperatriz

2023

Santos, Jéssica de Jesus.

O direito à educação das pessoas com TEA: um itinerário pela educação inclusiva na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA / Jéssica de Jesus Santos. - 2023.
57 p.

Orientador(a): Conceição Aparecida Barbosa.

Monografia (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Direito à educação. 2. Igualdade material. 3.
Transtorno do espectro autista. I. Barbosa, Conceição
Aparecida. II. Título.

JÉSSICA DE JESUS SANTOS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TEA: um itinerário pela educação
inclusiva na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA**

Monografia apresentada ao Curso de Direito do CCIM
da Universidade Federal do Maranhão como requisito
para obtenção do Grau de Bacharel em Direito.

Aprovada em: 21/07/20223

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Conceição Aparecida Barbosa
(Orientadora)

Prof. Dr. Arthur Antonio Da Rocha

Profa. Dra. Paula Regina Pereira Dos Santos

Dedico este trabalho à adorável Yuana, que transformou completamente a minha forma de ver o mundo.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos a todas as pessoas que colaboraram com este projeto.

Agradeço profundamente às mulheres da minha família, especialmente as que infelizmente não puderam ter acesso à educação. Àquelas que possuem o mesmo vínculo de sangue que eu e vieram antes de mim, tornando este momento possível, meu mais sincero reconhecimento.

À minha mãe que concluiu a educação básica em uma fase tardia, mas que sempre me motivou a estudar e, com seu apoio constante, realizei sonhos que nunca imaginei alcançar. Expresso minha profunda gratidão pela sua dedicação e renúncias.

Aos que estiveram ao meu lado durante minha trajetória acadêmica e tornaram essa jornada mais prazerosa. Obrigada!

À educação que tem o poder de mudar vidas e que, de fato, transformou a minha de maneira significativa.

A diversidade garante que as crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas.

Malala Yousafzai

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema do direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA. Sua justificativa baseia-se nos desafios remanescentes, apesar dos progressos na garantia desse direito na rede pública municipal. O objetivo desta investigação é analisar os obstáculos enfrentados para garantir o acesso à educação de alunos com TEA, inclusive durante o período de pandemia do COVID-19. Essa análise é embasada na perspectiva da Constituição Federal, da Lei Berenice Piana, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa e outros dispositivos normativos relacionados ao tema. Foi realizada uma avaliação da efetividade das legislações no contexto prático da educação, examinando os desafios encontrados e as medidas adotadas pelo Poder Público Municipal para promover uma educação inclusiva, tanto em períodos comuns quanto durante a situação de emergência de saúde iniciada em 2020. Para isso, foi conduzida uma revisão da literatura e pesquisa de campo, utilizando um questionário semiestruturado e entrevista aplicado à coordenação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI). Quanto à metodologia, foi adotada uma abordagem qualitativa, empregando o método dedutivo. O procedimento utilizado foi o levantamento de campo. Dessa forma, esta pesquisa busca compreender e analisar a situação do direito à educação de alunos com TEA na rede pública municipal de Imperatriz, levando em consideração seu histórico, os avanços, desafios enfrentados e as medidas adotadas durante o período de pandemia do COVID-19.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista. Direito à educação. Igualdade material.

ABSTRACT

The present work addresses the theme of the right to education of people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the municipal education network of Imperatriz/MA. Its justification is based on the remaining challenges, despite progress in guaranteeing this right in the municipal public network. The objective of this investigation is to analyze the obstacles faced to guarantee access to education for students with ASD, including during the period of the COVID-19 pandemic. This analysis is based on the perspective of the Federal Constitution, the Berenice Piana Law, the Brazilian Law of Inclusion of the Person and other normative devices related to the theme. An assessment of the effectiveness of legislation in the practical context of education was carried out, examining the challenges encountered and the measures adopted by the Municipal Public Power to promote inclusive education, both in common periods and during the health emergency situation that started in 2020. , a literature review and field research were conducted, using a semi-structured questionnaire applied to the coordination of the Sector for Inclusion and Attention to Diversity (SIADI). As for the methodology, a qualitative approach was adopted, using the deductive method. The procedure used was the field survey. In this way, this research seeks to understand and analyze the situation of the right to education of students with ASD in the municipal public network of Imperatriz, taking into account its history, the challenges faced and the measures adopted during the period of the COVID-19 pandemic.

Keywords: autistic spectrum disorder. Right to education. Material equality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)	14
3 PERSPECTIVA NORMATIVA ACERCA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TEA	17
3.1 Histórico da legislação da educação inclusiva no Brasil	17
3.2 Constituição Federal e o princípio da igualdade e material	25
3.3 Lei Berenice Piana - Lei Federal nº 12.764/2012	29
3.4 Jurisprudência dos tribunais superiores acerca do tema	31
4 AVANÇOS E ENTRAVES PARA EFETIVIDADE AO DIREITO À EDUCAÇÃO... 34	
4.1 Breve histórico da educação inclusiva no município de Imperatriz	34
4.2 Do contexto do local da pesquisa	37
4.3 Dos resultados e discussões	38
3.4 Uma breve perspectiva durante a pandemia do Covid - 19.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE	54

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a temática do direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede de ensino municipal de Imperatriz, no estado do Maranhão. Esse assunto é de extrema importância, uma vez que o direito à educação é considerado um direito social garantido pela Constituição Federal para todos os cidadãos. No entanto, quando se trata dos indivíduos com TEA, tem sido evidente a ineficácia desse dispositivo constitucional, devido à discriminação, falta de suporte educacional especializado e falta de preparo dos professores nas salas de aula regulares. Infelizmente, o direito à educação das pessoas com TEA tem sido prejudicado, especialmente com a interrupção da rotina escolar e a impossibilidade de oferecer aulas presenciais durante período de emergência em decorrência do Covid-19. Essas carências não foram suplantadas pela rede municipal de ensino.

Observa-se que essa questão tem raízes na história da sociedade brasileira, na qual os alunos com transtorno do espectro autista foram marginalizados do sistema educacional, quando não excluídos de maneira total, sequer oferecendo matrícula, o fez parcialmente, ao direcionar esses alunos para turmas especiais segregadas dos outros alunos sem deficiência. Portanto, é de extrema importância persistir no estudo desse tema, considerando que problemas do passado ainda estão presentes, em razão de que esse direito ainda não é garantido em sua totalidade. A igualdade no tratamento das pessoas em todos os aspectos ainda não é aplicada em sua materialidade a às pessoas com TEA.

Acerca do presente tema, é importante apresentar um breve contexto. O direito à educação das pessoas com TEA não se restringe apenas à introdução desse sujeito na escola regular, visto que, os alunos neuroatípicos possuem peculiaridades que precisam ser sanadas por meio de intervenções e metodologias específicas para o pleno desenvolvimento educacional. Com o fim de delimitar o tema desta pesquisa, propõe-se abordar um itinerário pela educação inclusiva de pessoas com transtorno do espectro autista na rede pública de ensino de Imperatriz/MA.

O recorte acima apresentado será importante para melhor compreender o fenômeno, visando evitar, assim, análises generalistas e o estudo aprofundado de um objeto específico.

Com base nessa breve explicação, torna-se evidente a existência de incertezas que cercam o tema em questão. Uma questão importante que surge é a avaliação dos avanços alcançados em relação ao direito à educação de indivíduos com autismo na rede pública municipal de Imperatriz. Além disso, é preciso identificar os obstáculos ainda presentes e

compreender como esse direito foi afetado pela situação de emergência decorrente da pandemia de COVID-19.

O problema discutido no presente trabalho surge devido à discriminação, à falta de suporte educacional especializado, à falta de preparo dos professores nas salas de aula regulares, à ineficiência dos órgãos públicos e à política pública com resultados limitados. As principais vítimas afetadas por essa casuística são os indivíduos com transtorno do espectro autista.

É possível perceber alguns desdobramentos jurídicos em torno dessa questão, como a necessidade de criação de leis específicas para reafirmar os direitos fundamentais das pessoas com TEA, disputas legais para garantir a prestação de ensino a esses alunos ou para garantir os recursos necessários para sua inclusão quando se pleiteia, por exemplo, o direito a atendimento especializado.

Diante do problema de pesquisa levantado, surge a seguinte hipótese: os alunos com autismo enfrentam constantes desafios para acessar o direito à educação, e essa situação se agravou durante o período da pandemia devido à falta de articulação por parte do poder público municipal, da equipe pedagógica e das famílias, o que contribuiu para violações do direito à educação. Essa hipótese é fundamentada pela recente história da educação inclusiva, não apenas no Brasil, mas especialmente no ensino público oferecido pelo município de Imperatriz. Até alguns anos atrás, a oferta de matrícula aos alunos com autismo, era realizada de forma segregada, predominantemente em salas separadas exclusivamente para pessoas com deficiência.

Para fornecer uma explicação mais clara, é importante destacar que o direito à educação é garantido pela Constituição Federal como um direito social essencial para mitigar desigualdades. Nesse sentido, é dever do Estado assegurar o direito à educação, conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição, que prevê a obrigação de fornecer esse direito a todos. O direito à educação, como um dever do Estado, deve ser prestado a toda a população, e um sistema educacional deve ser articulado para atender à pluralidade e diversidade que compõem o Estado Democrático de Direito, em conformidade com o princípio da igualdade.

A igualdade mencionada no artigo 5º da Constituição refere-se à igualdade formal, ou seja, à igualdade estabelecida na legislação, sem necessariamente refletir sua concretização na prática. Nesse sentido, o jurista e doutrinador Pedro Lenza (2020) destaca a importância de buscar não apenas essa igualdade formal aparente, consagrada no liberalismo clássico, mas principalmente a igualdade material. Portanto, é necessário desenvolver políticas públicas

educacionais que afirmem a previsão constitucional de igualdade no que diz respeito ao direito à educação.

Além disso, para alcançar a igualdade formal, é necessário reconhecer as problemáticas sociais que levaram à desigualdade na sociedade e corrigi-las. Esse reconhecimento leva tanto o poder legislativo, por meio da criação de leis específicas, quanto às instituições e a sociedade em geral a agir para superar tais desigualdades.

Nesse sentido, foram publicadas algumas leis que representaram verdadeiros os marcos legais para garantir o direito à educação dos estudantes com TEA, como a Lei Berenice Piana (Lei Federal nº 12.764), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146), a Lei Romeo Mion (Lei Federal nº 13.977) e outras que serão discutidas em maior detalhe ao longo deste trabalho.

Com isso, pode-se perceber qual será o ponto de partida da presente pesquisa e aonde se pretende chegar.

Acerca dos objetivos, este trabalho tem como o objetivo principal, examinar os progressos realizados e os desafios persistentes que acerca do direito à educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de ensino em Imperatriz. Além disso, também será abordado de forma sucinta o impacto do período da pandemia do COVID-19 nesse contexto.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se concentra nos seguintes objetivos específicos: explorar as normas que estabelecem metodologias de ensino específicas para estudantes com TEA; analisar o direito à educação do público-alvo com base na Constituição Federal e no princípio da igualdade material, bem como nas leis como a Lei Berenice Piana, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei Romeo Mion, entre outras; verificar a eficácia dessas legislações no contexto prático da educação pública municipal; examinar os desafios encontrados e as medidas adotadas pelo Poder Público Municipal para oferecer uma educação inclusiva durante o período pandêmico.

Ressalta-se que os objetivos elencados acima serão utilizados para a composição dos capítulos e subcapítulos desta monografia.

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão da literatura e de pesquisa de campo, envolvendo a coleta de informações relevantes. Buscou-se apoio teórico em artigos científicos, teses, dissertações e livros doutrinários sobre o tema em questão.

No que se refere à legislação utilizada, foram considerados documentos como a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei Berenice Piana (Lei Federal

nº 12.764), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146), a Lei Romeo Mion (Lei Federal nº 13.977), entre outras normas pertinentes.

Quanto à metodologia adotada, foi escolhida a pesquisa qualitativa como tipo de pesquisa. Em relação ao método de abordagem, utilizou-se o método dedutivo. Por fim, o método de procedimento empregado foi o levantamento de campo. Esse método revelou-se apropriado, pois buscou-se, junto à coordenação do SIADI - Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/MA, informações por meio de questionários semiestruturados e análise documental, com intuito de compreender o histórico da educação de alunos com transtorno do espectro autista no município, as políticas adotadas, os avanços e os desafios enfrentados.

Esta pesquisa foi estruturada em três partes distintas, da seguinte forma. O primeiro capítulo abordará sobre o transtorno do espectro autista e sua forma de diagnóstico, passando pelo enfoque dos níveis de apoio necessários. No segundo capítulo, o objetivo será discutir sobre o direito à educação das pessoas com TEA do ponto de vista constitucional e do princípio da igualdade material, além de breves aspectos jurisprudenciais. No terceiro capítulo, o foco será em torno das discussões dos resultados da pesquisa.

2 TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do desenvolvimento neurológico que se caracteriza por um desenvolvimento atípico, apresentando sintomas comportamentais, dificuldades na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e estereotipados, além de um possível foco limitado de interesses e atividades.

Com base em um estudo recente divulgado em 2022 pelo *Centers for Disease Control and Prevention – CDC*, nos Estados Unidos, foi observada uma prevalência maior de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em indivíduos do sexo masculino. Além disso, também foi constatado que indivíduos do sexo feminino apresentam maior probabilidade de apresentar deficiência intelectual como um sintoma do TEA. Essa diferença de manifestações pode dificultar o diagnóstico, especialmente quando associada a níveis variados de desafios sociais e de comunicação, evidenciando a necessidade de uma perspectiva de gênero em relação ao transtorno.

Além disso, importante destacar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição caracterizada por uma ampla gama de manifestações, o que torna os sinais de alerta do neurodesenvolvimento da criança bastante diversos. Geralmente, os sintomas do TEA são percebidos durante a primeira infância, por volta dos três anos de idade, quando há uma falta de desenvolvimento da fala ou interação social, além de comportamentos repetitivos, entre outros sinais que podem estar presentes. Nesse sentido, a atenção aos sintomas e a busca de apoio profissional adequado para auxiliar no diagnóstico é fundamental.

Quanto à etiologia do Transtorno do Espectro Autista (TEA), os profissionais ainda não possuem conhecimento completo, não havendo apenas uma única causa identificável e objetiva. Atualmente, acredita-se que uma combinação de fatores genéticos e ambientais possa contribuir para o desenvolvimento do TEA. Devido à falta de um fator biológico específico que determine sua causa, não existem exames ou testes laboratoriais que sejam suficientes para diagnosticar o TEA. Por esse motivo, semelhante à maioria das condições de saúde mental, o diagnóstico do TEA é baseado em uma avaliação clínica abrangente que leva em consideração os sintomas, comportamentos e padrões de desenvolvimento da pessoa em questão.

Atualmente, em âmbito internacional, são utilizados dois manuais para diagnóstico do transtorno do espectro autista, o CID (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Além disso, existem também algumas escalas padronizadas para o diagnóstico e rastreamento do autismo, entretanto, seu uso requer que os profissionais possuam treinamento e qualificação específica.

O CID-10 é o manual adotado no Brasil, sendo utilizado principalmente pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Esse código abrange todas as doenças, incluindo doenças mentais, e foi desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

O CID-10 é a (Classificação Internacional de Doenças) e o número 10 indica a versão, ou seja, este código foi atualizado e revisado 10 vezes, onde descreve o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento como:

[...] grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (Kampbecker, 2010, p. 15)

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) tornou-se uma das ferramentas mais comumente usadas no diagnóstico do autismo. O DSM é publicado e divulgado pela Associação Americana de Psiquiatria desde 1952 propondo padrões que ajudem a uniformizar o diagnóstico de doenças mentais.

A versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais foi lançada em maio de 2012, qual seja, a quinta edição do DSM, sendo introduzida mudanças substanciais, incluindo novos métodos de diagnóstico e mudanças nos nomes de doenças e condições existentes. Com esse manual, o autismo, assim como a Síndrome de Asperger, foi incorporado em um novo termo médico e geral, o transtorno do espectro autista, sendo considerada a Síndrome de Asperger o grau mais leve do autismo.

Destarte, o diagnóstico dos pacientes com TEA passou a ser com base no grau de comprometimento. Para definir sua gravidade, dois aspectos principais passaram a ser considerados: comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Diante das mudanças incorporadas, o diagnóstico se tornou bem mais completo, seguindo os seguintes critérios:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de

comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 2). B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (ver Tabela 2). C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento. (DSM-5, 2014, p. 94-95)

Verifica-se, portanto, que o nível de comprometimento, comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, são a principal base para determinar o nível de gravidade para o Transtorno do espectro autista, inclusive, apontando o grau de apoio necessário que a pessoa com TEA irá demandar. Senão vejamos:

Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial” Comunicação social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.

Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nível 2 “Exigindo apoio substancial” Comunicação social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Nível 1 “Exigindo apoio” Comunicação social: Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. Comportamentos restritos e repetitivos: Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. (DSM-5, 2014, p. 96)

A compreensão do funcionamento do diagnóstico é fundamental para as intervenções necessárias para o tratamento da pessoa com TEA. A partir da identificação do nível de gravidade, será adotado um tratamento para melhora da interação social, fala, dentre outros. O diagnóstico precoce, aliado ao tratamento, corrobora para dirimir as consequências funcionais do transtorno do espectro autista que afetam o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, respaldando os profissionais em sua atuação, inclusive no meio educacional.

3 PERSPECTIVA NORMATIVA ACERCA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TEA

3.1 Histórico da legislação da educação inclusiva no Brasil

O direito à educação nem sempre foi um direito previsto legalmente a todos. Durante a história, para diversos grupos a educação se equivaleria a uma benesse, esta, negada aos menos favorecidos economicamente e socialmente, às mulheres, às pessoas com deficiência, dentre outros grupos vulneráveis. A exclusão de certos grupos era legitimada pela ordem social, que reverberava no âmbito educacional.

Após avanços legais, e a democratização de acesso ao ensino, uma nova dicotomia passou a ser discutida, a dualidade da inclusão/exclusão, quando, embora haja uma previsão legal, ainda perdura a exclusão no ambiente escolar dos grupos historicamente postos à margem.

Com a mudança de paradigmas e o fortalecimento dos direitos humanos no pós segunda guerra mundial e a edificação da cidadania enquanto componente fundamental para um país, o reconhecimento das diferenças, a pluralidade e a participação de sujeitos, passou a ser pressuposto intrínseco de um Estado democrático (Chauí, 1997).

Diante disso, o direito à educação passou a ser visto não apenas como a garantia da matrícula em uma escola regular, mostrou-se necessário também a garantia da permanência do indivíduo na escola, bem como seu pleno desenvolvimento para a vida em sociedade.

No que concerne às pessoas com transtorno do espectro autista, os percalços são ainda maiores. O poder legislativo, enquanto representante do povo, no decorrer da história reconheceu a necessidade da criação de leis específicas a esse público. Ocorre que, para tratar do histórico das leis que promovem o direito à educação das pessoas com TEA, além de outros direitos básicos, atrelado está à evolução das leis e marcos históricos referentes à educação de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a primeira instituição destinada às pessoas com deficiência no Brasil, foi idealizada no período Imperial em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC. Posteriormente, em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Ambas as instituições estavam localizadas no Rio de Janeiro, e deram início à chamada “educação especial” no Brasil, embrião da atual educação inclusiva.

Após a virada do século, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com o objetivo de prestar atendimento educacional especializado em saúde, atendimento social, dentre outros. Com o passar dos anos as APAES foram se expandindo para mais estados do Brasil, chegando inclusive a Imperatriz/MA, sendo fundada em Assembleia realizada em oito (08) de janeiro (01) de Mil novecentos e setenta e oito (1978), hodiernamente, ainda em funcionamento, compondo a estrutura de atendimento educacional especializado no Município.

A partir de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação. A inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar seria preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, ou seja, matrícula em sala regular, contudo, sem previsão de um profissional especializado para atendimento ou exclusão da segregação educacional por meio das escolas especiais.

A Lei nº 5.692 de 1971 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 ao estabelecer a noção de "tratamento especial" para estudantes com deficiências físicas, mentais e aqueles que estavam significativamente atrasados em relação à idade regular de matrícula, além dos alunos superdotados. No entanto, não apresentou um sistema educacional adequado para atender às necessidades particulares dos alunos, o que favoreceu a criação de escolas separadas para aqueles reconhecidos "regulares" e "especiais", provocando um cenário infausto de segregação no sistema de ensino.

No ano de 1973, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, com o objetivo de gerenciar a educação especial no Brasil. No entanto, as iniciativas direcionadas às pessoas com deficiência eram inspiradas em uma perspectiva de integração, em vez de inclusão, consistindo principalmente em campanhas assistenciais e ações minguadas do Estado

Nesse período, as políticas educacionais não tinham caráter universal, ainda sendo o direito à educação para poucos, quiçá, havia a garantia em amplitude às pessoas com deficiência, logo, a educação para pessoas com TEA ainda possuía caráter excepcional tanto na ótica formal quanto material. Somente com a Constituição Federal de 1988 o tratamento igualitário à todos passou a ser previsto “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

A promulgação da Constituição de 1988 reinaugurou um panorama democrático no país, possuindo como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988). Enquanto Estado Democrático de Direito, é essencial estabelecer no texto constitucional um rol de direitos fundamentais e garantias sociais capazes de respaldar o fundamento previsto no art. 1, inciso III.

Nesse sentido, a Carta Magna, no seu art. 6º, garante como um dos direitos sociais, o direito à educação. Assim sendo, define em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, sem exclusão, tendo como propósito o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Prevê ainda, no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III), demonstrando que o Estado Brasileiro reconhece que o direito à educação vai além da garantia da matrícula, a promoção de igualdades de condições e adoção de políticas educacionais que assegurem a permanência na escola para o pleno desenvolvimento da pessoa com TEA, é objetivo que se impõe.

Em consonância, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, corrobora os dispositivos constitucionais ao afirmar o direito à educação às crianças e adolescentes e determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, reforçando o caráter obrigatório e essencial do ensino. Outrossim, ainda na década de noventa, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil.

Não obstante, a evolução legal não se sucedeu de maneira contínua. Como predição de retrocesso na evolução da legislação e das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil, em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, apresentando os conceitos de classe comum e classe especial. A primeira trata-se de um:

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, nos quais também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil, 1994, p. 18)

Tal previsão condicionava o acesso às classes regulares somente àqueles que se encaixassem no programa de ensino comum. Aos alunos com TEA em grau 3, por exemplo, em que há a necessidade de apoio substancial e metodologias específicas, restaria a classe especial, direcionada apenas à alunos com deficiência, demonstrando um verdadeiro *apartheid* no ensino.

Com efeito, o caráter segregacionista e excludente se fazia presente na previsão de escolas especiais, conceituadas como:

Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. (MEC/SEESP, 1994, p. 20)

A temática de natureza integracionista ressurgiu em 2020, quando o então presidente, Jair Messias Bolsonaro, assinou o decreto n. 10.502 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, revogada pelo Decreto nº 11.370, de 2023. O decreto previa escolas especializadas, o que gerou temor aos especialistas e até de Organizações Internacionais, como *Human Rights Watch*, de que a previsão estimulasse uma educação segregacionista. O episódio demonstra que o direito à educação de pessoas com TEA não é um tema acabado.

Em prosseguimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, em seu artigo 58, atualmente em vigor, define como educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Conquanto, há um dispositivo dubitável, o §2, do artigo 58, que prevê o “atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Na atualidade, com o vigor de outras legislações, a prescrição normativa tem pouco efeito.

Medular, a LDB em seu artigo 59, estatui que os sistemas de ensino assegurarão:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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.

Três anos depois, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, versou sobre a política nacional de integração da pessoa com deficiência, definindo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e enfatizou a oferta complementar da educação especial à aprendizagem regular.

Em continuidade às mudanças normativas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, atribuiu aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os alunos, concernente às escolas desenvolver a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurar integralmente as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos os alunos (MEC/SEESP, 2001).

Virado o século, uma legislação federal passaria a ter em seu interior os ideais de uma educação inclusiva e não mais integrativa, preconizando a diversidade no ensino. O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, propondo uma escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial”.

Em 2001, o Estado Brasileiro, ratificou em âmbito normativo, ao promulgar a Convenção da Guatemala (1999), por meio do Decreto nº 3.956/2001, a igualdade entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência, atribuindo às primeiras os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, ratificando a igual formal prevista na Constituição, no entanto, ainda não concretizada no campo material. Além disso, previu a discriminação com base na deficiência, a conceituando-a como toda diferenciação ou exclusão que possa obstar ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Transcorrido três anos, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” demonstrando o compromisso “com a garantia do acesso e permanência de todas as crianças na escola” (2004, p. 03). O documento possui como objetivo principal a “efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade” (2004, p. 03).

Outro marco legal para a garantia da dignidade da pessoa com deficiência trata-se da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. No ordenamento jurídico brasileiro a convenção foi aprovada nos termos § 3º do art. 5º da Constituição Federal, passando a ter status de norma constitucional, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 24 da referida convenção estabelece que, o Brasil, enquanto Estado signatário, deverá reconhecer o direito à educação às pessoas com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, objetivando:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2006, p. 28).

Para o alcance dos objetivos traçados, o Brasil comprometeu-se que:

as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas (...) (ONU, 2006, p. 28).

As metas destinam-se à promoção do direito à educação das pessoas com deficiência. No caso das pessoas com TEA, leis subsequentes e sua aplicação efetiva têm o propósito de garantir o pleno desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, assegurando sua participação igualitária no sistema educacional e na sociedade como um todo.

Para alcançar esse objetivo, foram necessárias mudanças não apenas na estrutura física das escolas, mas também na capacitação do corpo docente para atender aos alunos com metodologias educacionais voltadas ao público-alvo.

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em 2007, teve como objetivo promover o direito à educação das pessoas com deficiência. No escopo desse direito, o plano visou à promoção da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, à implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) e à formação docente para o atendimento educacional especializado.

Simultaneamente, o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece a colaboração entre a União Federal, os municípios, o Distrito Federal e os estados, juntamente com a participação das famílias e da comunidade. Esse decreto busca aprimorar a qualidade da educação básica por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira.

Em seu artigo 2, uma de suas diretrizes é "garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas". Isso tem como objetivo fortalecer a educação inclusiva, rompendo com a visão obsoleta e dicotômica entre a educação regular e a educação especial. Nesse diapasão, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi introduzida com o objetivo de:

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

Antecipando, de forma mais precisa e específica, às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como beneficiárias da educação inclusiva, esse avanço notável reflete a luta pela necessidade de contextualizar as pessoas com deficiência, reconhecendo que elas não podem ser generalizadas sob um único termo ou quadro de deficiência. Cada indivíduo possui especificidades que devem ser consideradas para garantir efetivamente o direito à educação, indo além da simples matrícula e visando ao pleno desenvolvimento educacional do sujeito com TEA.

As diretrizes conjecturadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representam um marco histórico no Brasil ao formalizar um sistema educacional capaz de construir as bases necessárias para o desenvolvimento do conhecimento e o pleno crescimento das pessoas com TEA.

Para isso, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que 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, foi de significativa importância, ao estabelecer a forma de funcionamento e oferta do atendimento educacional especializado nos Estados, do Distrito Federal e Municípios, determinando no seu artigo 3:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

Ademais, a Resolução CNE/CEB N.º 4, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com imperativo de:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (MEC, 2009, p. 1)

O atendimento educacional especializado é de caráter complementar, a ser realizado no turno inverso ao do ensino regular, observando as necessidades do aluno, com objetivo de desenvolvimento integral de suas capacidades.

Ainda, em marco histórico e legal do direito à educação de pessoas com TEA, foi instituído em 2012, a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtornos do Espectro Autista, por meio da publicação da Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, que estabeleceu, dentre outros direitos das pessoas com autismo, em seu artigo 3, V, alínea “a” o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Além disso, a legislação também define as pessoas com transtorno do espectro do autista como pessoas com deficiência, passando a serem incluídos, para todos os fins, em todos os direitos e garantias previstos às pessoas com deficiência em outros dispositivos legais.

Essa mudança é importante porque, como apontado, permite inclusão de pessoas com transtorno do espectro do autismo em leis particulares às pessoas com deficiência, como as diversas leis mencionadas no presente trabalho, assim como em normas internacionais das quais o Brasil é signatário, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ampliando a gama de proteção jurídica às pessoas com autismo, OFERECENDO sustentação legal para o pleito do direito subjetivo à educação na esfera judicial em eventual negativa ou negligência.

Por fim, em 8 de janeiro de 2020, foi aprovada a Lei nº 13.977, também conhecida como Lei Romeu Mion, que promoveu alterações na Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) e na Lei nº 9.265 de 12 de fevereiro de 1996. Essa lei estabeleceu a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e abordou outras medidas com o objetivo de garantir atenção abrangente, pronto atendimento e prioridade no acesso a serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

3.2 Constituição Federal e o princípio da igualdade e material

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu título II, os direitos e garantias fundamentais, que são direitos que objetivam a garantia do mínimo necessário para que o indivíduo viva com dignidade. A título estrutural, os direitos e garantias fundamentais foram distribuídos em cinco capítulos: direitos individuais e coletivos, direitos sociais, nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos.

Nesse sentido, impõe-se destacar que para compreensão da incorporação de tais direitos na lei máxima do ordenamento jurídico brasileiro, faz-se necessário o entendimento da teoria desenvolvida pelo jurista Karel Vasak sobre as gerações ou dimensões dos direitos fundamentais (Marmelstein, 2008)

O jurista versa que a evolução das dimensões dos direitos e garantias fundamentais se desenvolveram a partir das premissas compartilhadas pela revolução francesa, organizando-se da seguinte maneira:

a) primeira geração dos direitos seria a dos direitos civis e políticos, fundamentados na liberdade (*liberté*), que tiveram origem com as revoluções burguesas; b) a segunda geração, por sua vez, seria a dos direitos econômicos, sociais e culturais, baseados na igualdade (*égalité*), impulsionada pela Revolução Industrial e pelos problemas sociais por ela causados; c) por fim, a última geração seria a dos direitos de solidariedade, em especial o direito ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente, coroando a tríade com a fraternidade (*fraternité*), que ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (Marmelstein, 2008, p. 42)

Nesse contexto, de acordo com a teoria, versa Alexandrino (2017) que os direitos fundamentais da primeira dimensão tem seu surgimento ligado à necessidade de se impor

limites e freios ao poder estatal, com intuito de preservação das liberdades individuais, sendo chamados de direitos negativos, posto, o dever de não intervenção estatal.

Quanto aos direitos de segunda dimensão, os intitulados direitos sociais, demandam ações positivas do Estado para que eles se concretizassem, ou seja, não haveria a sua realização apenas com a inércia do Estado em relação aos direitos individuais de primeira dimensão, mas somente com ações efetivas, o que geraria custos e despesas para a população, posto que a liberdade acabou por gerar desigualdades sociais (Marmelstein, 2008)

Diante disso, depreende-se que o direito à educação é um direito e garantia fundamental, pertencente à segunda dimensão e incorporada como um direito social pela Constituição Federal promulgada em 1988, em seu art. 6.º, que prevê, na redação dada pelas Emendas Constitucionais ns. 26/2000, 64/2010 e 90/2015, como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição. Nessa ótica, os direitos sociais, pertencentes à segunda dimensão, dentre eles, o direito à educação:

Apresentam-se como prestações positivas a serem implementadas pelo Estado (Social de Direito) e tendem a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial e social na busca de melhores e adequadas condições de vida, estando, ainda, consagrados como fundamentos da República Federativa do Brasil (Lenza, 2020, p. 868).

Em consonância, o Estado deve garantir o direito à educação, sendo este um dos seus deveres, prevendo em âmbito constitucional a obrigação de prestação do referido direito a todos, como dispõe o art. 205 da Constituição.

Art. 205. 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.

A oferta do ensino, por parte do Estado, será de natureza inescusável e deverá seguir princípios basilares fixados na Carta Magna, de modo a resguardar o pleno desenvolvimento educacional dos indivíduos, sem distinção alguma. Assim, o artigo 206, determina:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Nesse diapasão, a doutrina de Silva (2014, p. 800) ensina:

A educação, como processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado. Tal concepção importa elevar a educação à categoria de serviço público essencial, que ao Poder Público impende possibilitar a todos — daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é meramente secundária e condicionada.

Em respeito a isso, o direito à educação como um dever do Estado que será prestado à toda população, devendo ser articulado um sistema educacional para toda a pluralidade e diversidade que compõem o Estado Democrático de Direito, à luz do princípio da igualdade. Nesse sentido, a Constituição Federal consagra em seu artigo 5, o princípio constitucional da igualdade:

Artigo 5º. 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, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

A igualdade prevista no artigo 5, diz respeito à igualdade formal, isto é, a igualdade conjecturada na legislação, sem necessariamente representar a materialidade dessa previsão legal. Por conseguinte, o jurista e doutrinador Pedro Lenza (2020, p. 772) ressalta que “devese, contudo, buscar não somente essa aparente igualdade formal (consagrada no liberalismo clássico), mas, principalmente, a igualdade material”. É necessário, portanto, a edificação de políticas públicas educacionais capazes de afirmar a previsão constitucional de igualdade no que diz respeito ao direito à educação.

Outrossim, para atingir a igualdade formal, é necessário o reconhecimento das problemáticas sociais que levaram à sociedade à desigualdade de maneira a corrigi-la. Esse reconhecimento, faz com que tanto o poder legislativo, por meio de criação de leis específicas, quanto às instituições e a sociedade em caráter material, aja para dirimir tais desigualdades.

Tratando-se de direito à educação, é primordial ao Estado Democrático de Direito sua previsão na ordem constitucional. Entretanto, há entraves decorrentes das desigualdades sociais que tornam o gozo desse direito árduo ou até mesmo inconcebível para alguns grupos, um deles o das pessoas com transtorno de espectro autista.

A igualdade material no direito à educação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma questão fundamental para garantir uma inclusão efetiva e justa. Essa igualdade, de acordo com Soares (2021), implica em reconhecer que cada aluno com TEA possui necessidades e habilidades únicas, e, portanto, merece receber os recursos e o suporte necessários para alcançar seu pleno desenvolvimento educacional. Isso envolve não apenas o

acesso físico às escolas e salas de aula, mas também o acesso a um currículo adaptado, profissionais especializados, apoio emocional e estratégias pedagógicas individualizadas. A igualdade material busca romper com as barreiras e desigualdades que os alunos com TEA muitas vezes enfrentam, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades e recursos para aprender e se desenvolver em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Além disso, a igualdade material também abrange a necessidade de uma distribuição equitativa de recursos e apoio financeiro. Isso significa que as escolas e sistemas de ensino devem garantir a disponibilidade de recursos adequados, como materiais. Promover a igualdade material no direito à educação dos alunos com TEA é um passo crucial para assegurar que eles tenham acesso a uma educação de qualidade, possibilitando que desenvolvam todo o seu potencial e participem plenamente da sociedade de forma inclusiva (Soares, 2021)

Nesse sentido, o direito à educação não pode ser minimizado a simples oferta de vaga ou frequência escolar, é necessária que seja garantido ao estudante todos os recursos e metodologias que permitam o seu desenvolvimento pleno de acordo com suas capacidades e peculiaridades, visto que, a simples presença do aluno com TEA na escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito, caracterizando a simples integração e não a inclusão do sujeito com autismo (Hattge; Klaus, 2014).

Em estudo dessa problemática, Hattge e Klaus (2014) afirmam que é urgente pensar que os processos de in/exclusão fazem parte da nossa vida social que reverbera no sistema de ensino e cabe, portanto, criar e sistematizar estratégias que atendam às necessidades educacionais dos discentes com autismo, a fim de que o direito à educação seja materialmente garantido.

Para o alcance desse objetivo, em decorrência de amplos debates, inclusive no Direito Internacional e observância à Constituição, é necessário reconhecer a pluralidade dos estudantes do sistema de ensino e suas especificidades, a fim de proporcionar e delinear estratégias, de acordo com as necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo (Crahay, 2013). Desse modo, para atingir a igualdade no exercício do direito à educação das pessoas com transtorno de espectro autista, é forçoso adotar uma perspectiva equânime, capaz de proporcionar o equilíbrio aos desiguais, reconhecendo a individualidades e necessidades desses alunos.

Assim, diante desse panorama, leis infraconstitucionais específicas para as pessoas com TEA foram necessárias para a sistematização da chamada “educação inclusiva”, visando

proporcionar no âmbito fático, o pleno exercício do direito à Educação de alunos com autismo, reduzindo o abismo entre igualdade formal e material, ao propiciar lastro normativo para o poder de agir, “isto é, de prerrogativas para cobrar do Estado as prestações positivas prometidas em seu texto constitucional” (Sarmiento, 2012, p. 17).

3.3 Lei Berenice Piana - Lei Federal nº 12.764/2012

A Lei Berenice Piana - Lei Federal nº 12.764/2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além disso, determina, para todos os efeitos legais, as pessoas com autismo serão consideradas pessoas com deficiência, passando, portanto, a possuírem os mesmos direitos.

A referida lei é resultado da luta pelos direitos das pessoas com TEA encabeçado pela coautora da Lei, a ativista Berenice Piana, que por ter um filho com transtorno do espectro autista, conhece bem os percalços enfrentados por essa parcela da população, dificuldades essas que se estendem aos familiares ao vivenciarem em conjunto tantos entraves.

A normativa prevê uma série de direitos, dentre um deles, de acordo com seu artigo 3º:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: (...) IV - o acesso:
a) à educação e ao ensino profissionalizante (...).

Além disso, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com finalidade de garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Em seu art. 1º, § 2º, a lei considera a pessoa com transtorno do espectro autista, para todos os efeitos legais para fins de proteção jurídica, pessoa com deficiência, provocando a aplicação das previsões presentes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/201.

O estatuto da pessoa com deficiência, em seu artigo 8º, dispõe que:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Ao equiparar as pessoas com TEA às pessoas com deficiência, a lei Berenice Piana amplia suntuosamente a gama de proteção jurídica dos direitos da pessoa com autismo, inclusive o direito à educação.

Nesse sentido, em leitura do artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, entende-se que a educação constitui-se direito da pessoa com transtorno de espectro autista, sendo assegurado ao público alvo, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Ainda, o parágrafo único do mencionado artigo, imputa ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com TEA, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Ademais, o estatuto da pessoa com deficiência, atribui ao poder Público a incumbência de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar uma série de medidas para garantia do direito à educação dos cidadãos com transtorno de espectro autista, quais sejam:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...) V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (...) XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades

recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

3.4 Jurisprudência dos tribunais superiores acerca do tema

Na jurisprudência, o tribunal Supremo Tribunal de Justiça já se pronunciou sobre esse assunto, orientando no sentido de que os alunos com autismo necessitam de atendimento educacional especializado e que no âmbito do Poder Público o profissional deve ser oferecido pelo ente federativo responsável. Senão vejamos:

ADMINISTRATIVO. PROCESSUAL CIVIL. TRANSPORTE PÚBLICO PARA ATENDIMENTO TERAPÊUTICO. CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. DIREITO À SAÚDE E À EDUCAÇÃO. RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA. ACÓRDÃO RECORRIDO COM FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS E INFRACONSTITUCIONAIS. AUSÊNCIA DE INTERPOSIÇÃO DE RECURSO EXTRAORDINÁRIO. SÚMULA 126/STJ. 1. Constata-se que a Corte de origem analisou a matéria quanto ao direito líquido e certo da criança portadora de deficiência ao atendimento educacional especializado, nele incluído o transporte adequado à sua condição física, a ser prestado pelo ente municipal, com base no Direito Constitucional à saúde e à educação, reconhecendo a responsabilidade solidária do Estado e do Município. 2. Ocorre que o recorrente não cuidou de interpor o devido recurso extraordinário ao Supremo Tribunal Federal, de modo a incidir a jurisprudência sedimentada por meio da Súmula 126 deste Tribunal, que assim dispõe: "É inadmissível recurso especial, quando o acórdão recorrido assenta em fundamentos constitucional e infraconstitucional, qualquer deles suficiente, por si só, para mantê-lo, e a parte vencida não manifesta recurso extraordinário". (AgRg nos EDcl no REsp n. 1.463.765/SP, relator Ministro Humberto Martins, Segunda Turma, julgado em 2/6/2015, DJe de 10/6/2015.).

PROCESSUAL CIVIL. ESCOLA DA REDE PÚBLICA. ALUNO. SÍNDROME DE ASPERGER (AUTISMO). MONITOR EXCLUSIVO. ACOMPANHAMENTO. ENSINO ESPECIAL. MATÉRIA FÁTICO-PROBATÓRIA. INCIDÊNCIA DA SÚMULA 7/STJ. RECURSO ESPECIAL NÃO CONHECIDO. 1. Cuida-se, na origem, de Ação Ordinária proposta por Marcus Vinícius Araújo Silva, ora recorrente, contra o Distrito Federal, ora recorrido, objetivando a condenação do réu para disponibilizar um monitor exclusivo para acompanhar o autor nas dependências do Centro Educacional nº 05 de Taguatinga Norte, bem como, inserir o autor em turma reduzida de quinze alunos, e que tenha adequação curricular condizente com suas necessidades especiais. 2. O Juiz de 1º Grau julgou parcialmente procedente o pedido. 3. O Tribunal a quo deu provimento ao reexame necessário, à Apelação do ora recorrido, e assim consignou na sua decisão: "Acresça-se a isso, o fato de que a situação do autor vem sendo atendida de maneira satisfatória, uma vez que o Estado não se negou ou se omitiu no fornecimento de assistência social e educacional ao autor. Suas necessidades especiais foram diagnosticadas, valoradas e providas junto à escola especializada em que estuda, a qual emprega metodologia do Plano de Atendimento Educacional Especializado e disponibiliza serviços especializados ao autor e aos demais alunos em situação similar, por meio da atuação de dois monitores a ela vinculados. Por fim, como já afirmado, cabe ponderar que a necessidade do autor deve ser contrabalançada com a parca capacidade financeira do Estado de prover monitores exclusivos para todos os alunos especiais que demandam judicialmente acerca desse serviço. A monitoria exclusiva deve ser resguardada apenas aos alunos que apresentem dificuldades quanto à locomoção, à promoção da higiene pessoal ou à própria alimentação, situação que não restou descrita no parecer da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem/EEAA (fls. 25/26), e nem demonstrada por

outros meios no bojo dos autos. Além disso, não se pode olvidar que as dificuldades encontradas atualmente pelo autor são, aparentemente, de cunho psicológico, com problemas de adaptação social, carecedores de atendimento médico/psicológico e que não exigem monitoria educacional exclusiva. Diante desse quadro, tenho que, efetivamente, o autor não necessita de monitoria exclusiva, devendo essa assessoria especial manter-se reservada apenas àquelas situações mais graves, em que o aluno apresenta dificuldades motoras, de higienização ou para alimentar-se adequadamente, o que não é o caso dos autos. Cabível, pois, o provimento do apelo e da remessa necessária, a fim de impor a reforma da r. sentença combatida, rechaçando-se o pleito autoral invocado." (fls. 156-157, grifo acrescentado). 4. Esclareça-se, como bem destacado no parecer do Parquet Federal, que modificar a conclusão a que chegou a Corte de origem, de modo a acolher a tese do recorrente, demanda reexame do acervo fático-probatório dos autos, o que é inviável em Recurso Especial, sob pena de violação da Súmula 7 do STJ. 5. Recurso Especial não conhecido. (REsp n. 1.667.748/DF, relator Ministro Herman Benjamin, Segunda Turma, julgado em 27/6/2017, DJe de 30/6/2017.).

Nesse contexto, o tribunal destaca algumas decisões jurisprudenciais relacionadas ao direito à educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Supremo Tribunal de Justiça (STJ) se pronunciou no sentido de que os alunos com autismo necessitam de atendimento educacional especializado, e que, esse atendimento deve ser oferecido pelo ente federativo responsável. O texto também menciona a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na ADI nº 5357, em que foi garantido constitucionalmente o direito à educação adequada e inclusiva para pessoas com deficiência.

Essas decisões ressaltam a importância de oferecer uma educação inclusiva que atenda às necessidades individuais dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Elas colocam a responsabilidade sobre o Estado e a sociedade para garantir esse direito.

No entanto, é importante observar que foi invocada a tese de oferta condicionada pela reserva do possível, o que significaria que a falta de recursos pode obstar o alcance do direito à educação de alunos com autismo.

O princípio da reserva do possível, no âmbito do direito administrativo, de acordo com Lazari (2016), refere-se à compreensão de que a administração pública deve operar dentro dos limites de seus recursos disponíveis para cumprir suas obrigações. Este princípio reconhece que, em certas situações, as demandas por serviços públicos, políticas sociais e direitos fundamentais podem exceder os recursos financeiros e materiais do Estado. Assim, a administração pública tem a responsabilidade de alocar recursos de maneira eficiente e equilibrada, considerando as prioridades e necessidades da sociedade, para garantir a prestação adequada de serviços públicos e respeito aos direitos dos cidadãos.

Ele reconhece que a administração pública deve operar dentro das restrições financeiras e recursos disponíveis para cumprir suas obrigações. No entanto, em relação ao atendimento educacional especializado para alunos com TEA e o suprimento recursos

pedagógicos específicos, a alegação de falta de recursos por parte da administração pública pode ser sensível. Embora a disponibilidade de recursos financeiros seja um aspecto legítimo a ser considerado, o princípio da reserva do possível não deve ser utilizado de forma arbitrária para negar direitos fundamentais, como o acesso à educação inclusiva e de qualidade.

Além disso, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento do Recurso Especial N. 1396263, entendeu que o oferecimento de profissional não fere a Isonomia entre os demais educandos, tampouco haverá violação ao Princípio da Separação dos Poderes, quando o efetivo acesso à educação somente será garantido por meio da disponibilização do monitor exclusivo. Senão vejamos:

APELAÇÃO CÍVEL. DIREITO CONSTITUCIONAL. ALUNO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. SÍNDROME EPILÉPTICA GRAVE. RISCO IMINENTE DE QUEDAS E TRAUMATISMOS. ISONOMIA. SEPARAÇÃO DOS PODERES. PRINCÍPIO DA RESERVA DO POSSÍVEL. ESPECIFICIDADE DA SITUAÇÃO CONCRETA. SENTENÇA MANTIDA. 1. Diante de situações que envolvam a implementação de Políticas Públicas previstas constitucionalmente, o Poder Judiciário poderá intervir a fim de neutralizar possíveis efeitos lesivos a direitos fundamentais. 2. A alegada ausência de previsão legal para a disponibilização de monitor exclusivo não impede o acolhimento do pedido quando o estudante necessita de acompanhamento permanente, diante das particularidades de seu quadro de saúde, a fim de diminuir o risco a sua integridade física. 3. A Isonomia entre os demais educandos não será ultrajada, tampouco haverá violação ao Princípio da Separação dos Poderes, quando o efetivo acesso à educação somente será garantido por meio da disponibilização do monitor exclusivo. 4. Não prevalece a tese de observância ao Princípio da Reserva do Financeiramente Possível, quando não for demonstrada a concreta dificuldade orçamentária ou institucional para o atendimento da necessidade do educando. 5. Apelação conhecida e não provida. Sentença mantida. (ARE 1396263. Relator(a): Min. Nunes Marques. Julgamento: 14/09/2022. Publicação: 23/09/2022).

A abordagem trazida no julgado, embora pareça um tratamento desigual, se fundamenta essencialmente no princípio da equidade, buscando a verdadeira igualdade por meio de intervenções necessárias para atender às especificidades do caso. Nesse contexto, a decisão reforça a ideia de que a igualdade pode exigir diferenciação justificada para garantir a aprovação dos direitos fundamentais, respeitando a individualidade e assegurando o acesso pleno à educação inclusiva.

Outrossim, é crucial que a compreensão dessas limitações não enfraqueça o direito à educação dos alunos com TEA. É fundamental que os sistemas educacionais e as políticas públicas sejam desenvolvidos para garantir a inclusão e a permanência desses estudantes nas escolas, assegurando o pleno exercício do direito à educação. A sociedade como um todo deve se empenhar em criar condições para que os alunos com TEA tenham acesso a um ensino de qualidade, adaptado às suas necessidades individuais.

Ao realizar uma análise, é necessário destacar que essas crianças também possuem o direito de participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que os professores, tanto da turma regular quanto do AEE, se articulem.

Nessa ótica, defende Anjos (2011, p. 5) que:

Os professores devem trabalhar em colaboração com o professor da classe regular, buscando definir estratégias pedagógicas que facilitem o acesso da criança com deficiência ao currículo e promovam sua interação com o grupo, além de tomar outras medidas para promover a inclusão desse aluno.

Assim, é essencial ressaltar que a verdadeira inclusão não se resume apenas à matrícula em escolas regulares, mas requer a disponibilização dos recursos necessário e profissionais especializados para atender as demandas do aluno com TEA para o desenvolvimento cognitivo e social desses discentes, como se infere a partir dos entendimentos dos tribunais superiores. Portanto, para alcançar esse objetivo, é fundamental a criação de políticas públicas específicas, juntamente com a capacitação pedagógica especializada, acompanhamento educacional e outras medidas relevantes. No contexto da pandemia, tais medidas precisaram ser reavaliadas e recordenadas.

4 AVANÇOS E ENTRAVES PARA EFETIVIDADE AO DIREITO À EDUCAÇÃO

4.1 Breve histórico da educação inclusiva no município de Imperatriz

A estrutura da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz reflete diferentes perspectivas, conflitos e desafios, influenciados por diversos fatores históricos, políticos, econômicos e sociais (Cunha *et al.*, 2013).

A implementação inicial da educação inclusiva na cidade de Imperatriz ocorreu em 8 de janeiro de 1978, quando a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em assembleia e estabeleceu o Centro Educacional Melvin Jones (ARGUS, 2023). Esse centro oferecia turmas destinadas à então chamada educação especial, com corpo docente mantido pela prefeitura de Imperatriz. Atualmente, a instituição ainda está presente na rede, mas atua como centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferece turmas especializadas para pessoas com deficiência que apresentam uma grande defasagem de idade/série, ou seja, para alunos com mais de dois anos além da idade esperada para aquela série.

Em 2002 foi publicada a Lei Ordinária n. 1.057 de 23 de dezembro de 2002, que dispunha sobre o Plano decenal de Educação para o Município de Imperatriz/MA, resultante do I Congresso Municipal de Educação de Imperatriz (Imperatriz, 2002). Durante as discussões

realizadas no Congresso, a Secretária Municipal de Educação adotou a construção de uma escola feliz como princípio central em seu processo de planejamento. Com base nesse conceito, foram estabelecidos os princípios básicos da Escola Feliz, estruturados da seguinte forma:

1.1 Por uma educação: a) democrática onde se veja a construção democrática desde a sala de aula, nas relações professor/aluno; onde haja uma relação dialógica de troca de saberes; uma relação democrática na gestão da escola e da educação; uma relação democrática que valoriza os Conselhos, vendo-os como elementos de garantia da continuidade de ações válidas e que merecem prosseguir - Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEF, Conselho da Merenda Escolar etc.; b) que tem a investigação como princípio educativo, que rejeita a educação rotineira e transmissiva, onde o professor fala e os alunos escutam. Uma educação que considera alunos e professores como produtores de conhecimento; c) que tem o seu foco na escola, mas que não reduz o processo de aprendizagem ao espaço da sala de aula, levando em conta que o conhecimento tem de ser contextualizado, exigindo uma extensão do aprendizado em função da realidade e do momento histórico; d) **inclusiva que evita toda e qualquer discriminação, combatendo a exclusão social, cultural, política e econômica;** e) **unitária, que reconhece o conceito de educação básica como totalidade, que tem início na educação infantil, passa pelo ensino fundamental, chega ao ensino médio;** f) com direcionamento social claro, que reconhecendo a existência de uma sociedade de classes, propugna por um mundo de justiça social, tendo por base o desenvolvimento sustentado com relações harmônicas dos homens entre si e destes com o seu meio ambiente; g) pública e gratuita a serviço dos interesses dos mais necessitados, especialmente (Imperatriz, 2002, p. 8, grifo nosso).

Além disso, entre as diretrizes propostas pelo plano, incluía-se a necessidade de redefinir uma política educacional que garantisse igualdade de oportunidades no acesso à escola e condições adequadas e dignas de permanência para crianças, jovens, adultos e estudantes com necessidades especiais (Imperatriz, 2002). o plano também previa a realização de formação continuada para os profissionais da educação, visando capacitá-los a atender alunos com deficiência.

À época, de acordo com o diagnóstico sobre a então educação especial no município, “o caminho percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar ainda era definido pela organização dos alunos em classes especiais, sendo uma minoria atendida no ensino regular” (Imperatriz, 2002, p. 30). As instituições responsáveis por oferecer educação nessa modalidade eram:

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - entidade filantrópica, fundada em 1978, composta por 10 docentes, 01 diretora geral e 01 coordenadora geral, onde são atendidas 249 crianças na área de Saúde e Educação. É referência no atendimento público às pessoas portadoras de deficiência mental e condutas típicas. ADAI - Associação dos Deficientes Auditivos de Imperatriz - funciona na Unidade Integrada Governador Archer e tem parceria com o Governo Municipal, sendo referência no atendimento público às pessoas portadoras de Deficiência Auditiva. Atualmente atende 158 alunos e possui um quadro de 13 servidores públicos municipais e 09 servidores públicos estaduais, 01 diretora e 08 professoras. CRER - Centro de Reabilitação e Ensino Reviver - entidade privada que atende pessoas portadoras de necessidades especiais nas áreas de deficiência auditiva, deficiência mental, deficiências múltiplas e condutas típicas. Atende aproximadamente 50 alunos e possui um quadro com 1 coordenadora pedagógica, 08 professores e 1 diretora, além de equipe multidisciplinar de técnicos para assessorar a equipe. (Imperatriz, 2002, p. 30)

Naquele período, a educação dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com transtorno do espectro autista, era fornecida de forma segregada em turmas compostas exclusivamente por alunos com deficiência. Raramente ocorria a inclusão desses alunos em turmas regulares. E quando ocorria a transição da turma especial para a turma regular, isso só acontecia com os alunos que se adaptavam às turmas comuns e ao ritmo de ensino. Diante dessa situação lamentável, o plano ratificou em seu texto que “tal processo, no entanto, impede que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcancem os níveis mais elevados de ensino, engrossando a lista dos excluídos do sistema educacional” (Imperatriz, 2002, p. 31).

No ano seguinte à divulgação do plano decenal, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de implementar a política pública de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em 144 municípios-polo, incluindo a Imperatriz. O papel desses municípios era atuar como multiplicadores da política de inclusão (MEC, 2006).

Com base na adesão, conforme descrito por Cunha et al. (2013), foram impulsionadas ações, serviços e atendimentos relacionados à inclusão escolar na rede municipal de ensino em Imperatriz. Nesse contexto, a Secretaria de Educação começou a desenvolver uma proposta de inclusão das pessoas com deficiência por meio do Setor de Educação Especial. Em 2005, foi designado um espaço específico para essa finalidade, chamado Centro Municipal de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais (CEMAPNE), que, anos depois, foi transformado no Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI).

Transcorrido alguns anos, em 2008, Imperatriz aderiu à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No ano seguinte, por meio da publicação do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que tratava do atendimento educacional especializado, o Ministério da Educação (MEC) ofereceu a primeira formação em AEE (Atendimento Educacional Especializado) de caráter semipresencial. Essa formação foi realizada com recursos do governo federal e conduzida pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Como parte da participação do município, a rede municipal de ensino recebeu em 2010 um total de 15 salas de recursos multifuncionais (SRM) destinadas ao atendimento educacional especializado.

Devido às diversas mudanças implementadas, o modelo de educação integrativa para alunos com transtorno do espectro autista já não era mais adequado, exigindo uma mudança de

paradigmas. Naquele período, apenas a APAE continuava oferecendo turmas especiais, com professores pertencentes ao quadro de funcionários ligados à Secretaria Municipal de Educação. Diante desse cenário, por volta do ano de 2010:

Estes professores foram chamados a retornarem à rede municipal e passaram a fazer parte do Setor de Educação Especial, compondo a equipe de itinerância. Neste contexto, as famílias foram estimuladas a matricularem seus filhos nas escolas da rede regular. (Cunha *et al.*, 2013, p. 6)

Dessa forma, o ensino inclusivo para os alunos com deficiência, incluindo aqueles com transtorno do espectro autista, começou a se fortalecer na rede municipal de ensino. Diante de tantas mudanças, a coordenadora do SIADI destacou que nasceu a necessidade da secretaria municipal de educação de reformular o Centro Municipal de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais, a fim de torná-lo mais abrangente e inclusivo. Em 2013, ocorreu a mudança de sua nomenclatura e ampliação de sua atuação, que atualmente constitui o departamento responsável pela promoção da inclusão e atenção à diversidade, denominado Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI).

4. 2 Do contexto do local da pesquisa

De acordo com o último censo escolar realizado em 2022, a rede municipal de ensino de Imperatriz/MA, está estruturada de maneira a conter 132 (cento e trinta e duas) escolas, em que desse número, 5.461 crianças estão matriculadas em creche, 5.808 crianças em pré-escola, 16.221 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e 13. 451 alunos nos anos finais e 1.182 alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 42.133 matrículas.

No que diz respeito à chamada educação especial – assim chamada nos textos legais, logo, termo utilizado na redação oficial expedida pelos órgãos municipais - o sistema educacenso possui campo próprio para registro e quantificação do número de matrículas. Nesse sentido, em conformidade à pesquisa, na educação especial haviam 1.192 alunos matriculados no ano de 2022, em outros termos, cerca de 2,8% dos alunos vinculados ao ensino público municipal possuem alguma condição que demanda atendimento educacional especializado.

Por haver alunos com necessidades de metodologias específicas de ensino, é importante demonstrar se a rede de ensino possui escolas que ofertam atendimento educacional especializado. Em análise das informações referente à estrutura das escolas municipais, o censo de 2022 aponta que 32 escolas dispõem de sala de recurso multifuncional – SRM em suas dependências.

Outro ponto importante a ser verificado, diz respeito ao quantitativo específico de alunos com transtorno de espectro autista. Para isso, foi realizada entrevista com a coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade - SIADI, a qual forneceu dados e informações pertinentes ao presente trabalho.

De acordo com o que foi levantado, no ano de 2022 haviam 278 alunos na rede municipal de ensino diagnosticados com transtorno de espectro autista.

No ano de 2023, ainda que não tenha sido finalizado o Educacenso, o SIADI, por meio da tabela de controle dos cuidadores escolares por escola, aluno e tipo deficiência, estima que estejam matriculados 496 alunos diagnosticados com transtorno de espectro autista na rede municipal de ensino. Demonstrando um aumento de 44% desses alunos no ensino público municipal de 2022 para 2023, e a necessidade de análise sobre o fenômeno.

4.3 Dos resultados e discussões

Com a finalidade de verificar a aplicação das legislações referentes ao direito à educação das pessoas com TEA em Imperatriz, especificamente na rede pública municipal de ensino, primeiramente foi solicitada autorização junta à coordenação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade – SIADI, para levantamento documental e aplicação de um questionário semiestruturado (Apêndice A).

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro para a pesquisa quantitativa do número de matrículas de alunos com TEA nas escolas públicas municipais e nas Salas de Recursos Multifuncionais desde a adesão do Município de Imperatriz à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008 até o ano de 2022.

Nesse momento apriorístico, foi informado pela equipe administrativa que não havia possibilidade de fornecer esses dados, visto que, possuíam apenas os registros de matrículas dos anos de 2022 e do registro em andamento do educacenso de 2023, consequência de um evento fortuito ocorrido em 2021 que ocasionou na perda dos arquivos registrados no computador de uso administrativo do setor. Desde então, a equipe registra os documentos no google drive. No tocante às matrículas nas SRMs, salientaram que o controle é desempenhado pela escola em que a sala de recurso está instalada, não sendo viável naquele momento o fornecimento dos dados.

Disponibilizadas as tabelas de registros de alunos com deficiência estruturado por escola e identificados por tipo de deficiência, sendo o número 9 (nove), de acordo com a legenda, o marcador do TEA, o documento referente ao ano de 2022, apontou o quantitativo de 278 (duzentas e setenta e oito) alunos matriculados com diagnósticos de transtorno de espectro

autista na rede municipal de ensino de Imperatriz. Se comparado com o total de números de alunos matriculados na “educação especial”, os estudantes com transtorno de espectro autista representam aproximadamente 24% do total desses estudantes, demonstrando a importância de um olhar voltado para o grupo.

Já no ano de 2023, ainda que não concluído o censo escolar, o controle básico do SIADI - mantido por meio de tabela no excel com registros dos alunos de acordo com a escola de matrícula regular e classificação da deficiência - apontou 496 (quatrocentos e noventa e seis) alunos com TEA, de um total de 948 (novecentos e quarenta e oito) alunos na educação especial, representando, mais da metade dos alunos na modalidade.

Esses números expressivos, de acordo com exposto pela coordenação do SIADI em resposta ao questionário, representam os avanços que a educação inclusiva alcançou, consequência de uma série de políticas introduzidas no sistema público municipal de ensino. Esse itinerário teve seu grande marco de progresso com a adesão do Município de Imperatriz à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, que possui como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

Para o alcance do objetivo norteador da política de educação especial na ótica inclusiva, o seu texto traça diversos meios para seu alcance, determinando que a educação inclusiva ocorrerá com acesso das pessoas com transtorno de espectro autista no ensino regular, por meio da promoção da educação especial de maneira transversal em todos os níveis, além de oferta de atendimento educacional especializado a ser ofertado nas salas de recurso multifuncional. Para isso, a oferta de formação do corpo docente para o atendimento em AEE, tal qual, formação aos demais profissionais da educação, família e comunidade, é fundamental para uma mudança de paradigmas em formato integral.

Nesse prisma, após a adesão à política, as primeiras mudanças ocorreram em decorrência do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispôs sobre educação especial. Esta modalidade, de acordo com o artigo 2, 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 (Brasil, 2011). Para garantir os serviços antevistos, serão denominados atendimento educacional especializado:

§ 1º (...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Dentre os serviços de apoio especializado, o principal deles, e os primeiros a serem implementados na rede municipal de ensino em Imperatriz/MA, foram as salas de recurso multifuncional. Nesse ínterim, o decreto, em seu artigo 5, §3, define como sala de recurso multifuncional os ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Para a instalação das SRMs, a Política Nacional de Educação Especial atribuiu à escola regular o encargo de dispor o espaço físico para abertura da sala de recurso multifuncional e inclusão da SRM no projeto político pedagógico, pois, segundo Ropoli (2010, p. 22):

Há ainda certa dificuldade de se articular serviços dentro da escola. O que se entende equivocadamente por articulação entre a Educação Especial e a escola comum tem descaracterizado a interlocução entre ambas. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum. A efetivação dessa articulação é ensejada pela inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas. Uma vez considerado esse serviço da Educação Especial como parte integrante do Projeto, os demais eixos de articulação entre ensino comum e especial serão envolvidos e contemplados, e o ensino comum e especial terão seus propósitos fundidos em uma visão inclusiva de educação. O PPP já contém em si as premissas dessa articulação, que podemos apreciar no que ocorre quando o AEE torna-se um de seus tópicos.

Ainda, ao governo municipal, recaiu também dever de disponibilizar o profissional formado em pedagogia de um dos seus quadros para formação e ensino em AEE, enquanto que o governo federal se responsabilizou pela formação dos profissionais das primeiras turmas e instalação e envio de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, dentre outros.

A primeira turma de formação em Atendimento Educacional Especializado foi realizada pelo município de Imperatriz em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e já no ano de 2010 foram inseridas 15 salas de recurso multifuncional na rede municipal de ensino (Alves, 2015).

Para o financiamento, o Decreto n. 6.571/08 conjecturou a dupla matrícula, ou seja, os alunos público alvo da educação especial são contabilizados duplamente no FUNDEB. No educacenso do ano anterior, os alunos são vinculados tanto à turma regular, sendo esta a

primeira matrícula e de caráter obrigatório, e vinculados à turma de atendimento educacional especializado, esta de caráter complementar, porém, ressalta-se, essencial, em turno oposto ao da sala comum.

Quanto à forma que acontecerá esse atendimento, fica a critério do professor titular da Sala de recurso, que após avaliação pormenorizada do aluno, definirá as atividades necessárias a serem desenvolvidas, quantidade de dias por semana e tempo de duração do atendimento.

Após as primeiras salas de recurso multifuncional instaladas na rede de ensino e a reestruturação da educação especial no município de Imperatriz, com a fixação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, que passou a ter o enfoque integralmente inclusivo, disserta Cunha *et al.* (2013, p. 8):

Cabe ao SIADI, enquanto uma coordenação da Secretaria Municipal de Educação, grande responsabilidade com a implementação da política inclusiva, principalmente, quando se leva em consideração a função que o município assume enquanto município polo, responsável pela implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

A partir da mudança de enfoque e a detenção de um setor específico para promoção da inclusão no âmbito educacional em Imperatriz, foi possível a realização de formação continuada dos professores da sala de recurso. Não somente isso, a atuação do SIADI, em exposição de declaração da sua atual coordenação, passou a conduzir a formação de professores de turmas regulares e profissionais que atendem as crianças com TEA, por meio da oferta de curso em atendimento educacional especializado, que capacita de modo geral os profissionais em relação à educação inclusiva, ao trato no ambiente escolar de alunos com deficiência. Formação livre com enfoque em deficiências ou transtornos específicos, a exemplo o transtorno de espectro autista, por esses alunos, desde 2010, compõem significativamente a rede municipal de ensino.

Para o atendimento dos alunos com TEA, além da equipe de profissionais comuns às escolas regulares e o professor da turma de atendimento educacional especializado, há também, o artigo. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Outrossim, de acordo com previsão presente no parágrafo único do art. 3, da lei Berenice Piana “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a

acompanhante especializado” (Brasil, 2012). Contudo, a lei não conceitua esse profissional, além de que não determina um rol de atividades das quais seria responsável, não estabelece formação mínima exigida, forma de atuação, ou como seria comprovada a necessidade para o direito ao atendimento pelo profissional.

Devido ao crescimento do debate acerca da educação para pessoas com deficiência e a inserção desse público nas escolas, no Brasil, por volta dos anos 2000 passou a ser discutido a inclusão dos alunos com TEA com mediador escolar, profissional com formação na área da saúde ou educação que atua em conjunto com o professor, desenvolvendo o papel central de atuar como intermediário entre a criança e as situações que ela enfrenta, nas quais encontra dificuldades para entender e agir promover a compreensão do estímulo do ambiente, direcionando a atenção para seus elementos essenciais, atribuindo sentido à informação recebida, permitindo que a mesma compreensão de regras e princípios seja aplicada a novas experiências, tornando o estímulo do ambiente relevante e significativo, facilitando o progresso e desenvolvimento cognitivo (Mousinho *et al.*, 2010).

Com a entrada em vigor da lei Berenice Piana e o direito do aluno com TEA de ser acompanhado por um profissional especializado em caso de comprovada necessidade, muitos profissionais entenderam essa como uma grande passo para previsão legal da ocupação profissional, entretanto, além da omissão da supracitada lei, o Decreto n. 8.368/14, que regulamentou, que a regulamentou, nada disse sobre parágrafo único do art. 3, da lei Berenice Piana ou mediador escolar.

Semelhantemente, o artigo 2, inciso XIII, do estatuto da pessoa com deficiência, com intuito de promover a oferta de serviço de suporte aos estudantes com deficiência que não possui autonomia em atividades diárias, estatui e define o profissional de apoio escolar, sendo ele considerado:

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil, 2015)

Na rede municipal de ensino, o profissional responsável pela prestação de apoio quanto às atividades diárias é o cuidador social, que possui como espaço de atuação o ambiente escolar.

A profissão de cuidador ainda não possui regulamentação própria, existem projetos de lei com essa finalidade, a exemplo o Projeto de Lei do Senado n° 228, de 2014 e Projeto de Lei da Câmara n° 11, de 2016. O último chegou a ser aprovado no Planalto, no entanto, quando remetido à sanção, foi vetado integralmente sob o argumento de ofensa ao direito fundamental

previsto no art. 5º, XIII da Constituição da República, por restringir o livre exercício profissional a ponto de atingir seu núcleo essencial, nos termos da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário n. 414.426, de relatoria do Min. Ellen Gracie, Plenário, julgado em 1º de agosto de 2011 (mensagem nº 289, de 08/07/2019, publicada no DOU de 09/07/2019, pág. 9, coluna 1).

No ano de 2012, foi realizado concurso público para ingresso nas carreiras do funcionalismo público do Município de Imperatriz. Pela primeira vez no município, houve a oferta de 07 vagas para o cargo de cuidador social com exigência apenas de ensino fundamental completo. Os participantes aprovados, convocados e que assumiram o cargo, caso ainda permaneçam no quadro da prefeitura, são os únicos cuidadores atuantes em regime efetivo.

Por muitos anos, e cenário que ainda permanece, porém de maneira mais isolada, como ressaltado pela coordenação do SIADI, os auxiliares de magistério/sala, profissionais de ensino médio atuantes nas turmas da educação infantil, supriram a necessidade de cuidadores nas escolas diante do crescimento gradativo de matrículas de alunos com TEA na rede municipal de ensino, em decorrência da insuficiência da quantidade de cuidadores no quadro efetivo.

Além disso, foi esclarecido ainda, que durante muitos anos, mais especificamente até o ano de 2021 -ano em que foi aprovada a Lei nº 1793-19 que regulamentou a contratação de serviços terceirizados na administração pública do município de Imperatriz, o preenchimento das necessidades de cuidador nas escolas municipais, ocorria por meio de contratação dos aprovados em seletivo realizado anualmente pela Secretaria Municipal de Educação. Pela execução, às vezes, anual, era comum as escolas ficarem alguns meses do ano letivo sem cuidador para as crianças com transtorno de espectro autista.

Àquelas com exigência de apoio nível 2 ou 3 tinham totalmente sua permanência na escola prejudicada, posto que, a professora da turma regular ficava em situação intrincada, sem a possibilidade de ministrar aula para um aluno com vultosa demanda de apoio, mais vinte cinco, trinta, ou até quarenta alunos, a depender da etapa de ensino. Nessas circunstâncias, caso houvesse sala de recurso multifuncional na escola, o estudante com TEA era encaminhado pela equipe pedagógica para o atendimento educacional especializado, caso não houvesse, era encaminhado para escola mais próxima que ofertasse o serviço, se possível fosse levar a criança para o atendimento, restando manifesto atento ao direito à educação das pessoas com TEA ao ponto que o ente estatal responsável não garantia as condições necessárias para a permanência do aluno na escola.

Desde o segundo semestre letivo do ano de 2021 os cuidadores presentes na rede municipal de ensino são funcionários terceirizados do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento da Vida Humana – IADVH.

No mesmo panorama, em exame do controle desempenhado pelo SIADI de quantificar os alunos com TEA e registrar a necessidade de destinação de cuidador escolar, atualmente, de acordo atualização feita durante o mês de maio para os preparativos do censo escolar, havia nove alunos com transtorno de espectro autista sem cuidador, na contramão do montante de noventa e seis alunos com TEA sem cuidador escolar no início do ano letivo de 2023.

Sobre isso, a coordenação do setor de inclusão evidencia que:

É um grande desafio anual administrar o deslocamento dos alunos dentro da rede. Isso gera uma consequente troca de lotação dos profissionais. São muitos interesses a serem observados, tanto dos alunos quanto dos profissionais. Primeiramente buscamos atender os alunos com transtorno de espectro autista que tem nível 3 de necessidade de apoio, logo, são prioridade. Aos que não possuem uma demanda urgente, ou seja, possuem certa autonomia, verbalizam, interagem com os colegas, deixamos para as últimas destinações. Sabemos que há falhas e escassez na rede, tentamos da melhor forma saná-las.

Quanto à preparação dos profissionais encarregados pelo atendimento dos alunos com TEA, os professores da sala de recurso multifuncional obrigatoriamente possuem formação em atendimento educacional especializado. Contudo, no tocante aos professores da sala regular, demais profissionais da equipe pedagógica da escola e cuidadores escolares, ao ser questionado se esses profissionais estão preparados para receber os alunos com transtorno, a coordenadora do Setor de inclusão que não poderia afirmar de modo geral, mas que há a oferta de formação anual aos professor da SMRs, e aos demais professores, são ofertados curso no SIADI abertos para inscrição, formações com a temática da educação inclusiva, articulação com as equipes pedagógicas tanto da Secretaria Municipal de Educação quanto das escolas, na tentativa de instruir o corpo docente e cuidadores a conceber um ambiente escolar inclusivo, capaz de viabilizar a participação, o desenvolvimento e a habilitação das pessoas com TEA para vida em sociedade.

3.4 Uma breve perspectiva acerca da educação dos alunos com TEA durante a pandemia do Covid - 19

A expressão do espectro autista varia de pessoa para pessoa, esse entendimento é fundamental para criação de uma rotina não ambiente escolar, considerando que a maioria das crianças com transtorno não enfrenta dificuldades em todas as áreas de desenvolvimento e que muitas apresentam comportamentos disfuncionais apenas por curtos períodos de tempo ou em

situações específicas, essas pessoas apresentam déficits nas funções executivas. Esses déficits estão relacionados à capacidade de se engajar em ações voluntárias, independentes, autônomas e auto-organizadas com objetivos específicos. Elas tendem a ter uma flexibilidade cognitiva limitada e requerem uma rotina estruturada e direcionada (Souza et al., 2001). Devido a essa e outras peculiaridades, a quebra da rotina pedagógica dos alunos com TEA tem potencial de acarretar diversos danos nos processos de aprendizagem, retrocesso social, estagnação cognitiva, ante a ausência de estímulos.

Nesse ínterim, a rotina no ambiente escolar, indica Zabalza (1998), consiste em um arranjo pedagógico que permite ao professor promover atividades educativas diversas e sistemáticas, de acordo com as experiências planejadas, e também incorporar aquelas atividades que surgem naturalmente a partir das sugestões dos próprios alunos. Assim, por causa da inflexibilidade cognitiva, os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) requerem uma programação escolar estabelecida e seguida consistentemente para promover seu desenvolvimento e bem-estar mental.

Não obstante, com a pandemia do Covid-19 que assolou o mundo, incluindo o Brasil, tornou-se inviável manter a rotina escolar desses alunos, uma vez que o distanciamento social era a principal medida de proteção contra a doença.

Nesse panorama, em 2020, o Brasil enfrentou diversos desafios em vários setores devido à pandemia de Covid-19. Com a publicação do decreto nº 23, em 21 de março de 2023, reconheceu-se a situação excepcional devido à propagação do contágio pelo COVID-19 (COBRADE 1.5.1.1.0 - Doença Infecciosa Viral), resultando na suspensão das atividades presenciais de ensino na rede municipal. A Secretaria Municipal de Educação (Semed), por sua vez, estabeleceu estratégias e novas abordagens de ensino de forma remota.

Dessa forma, a implementação do ensino a distância se tornou uma realidade na cidade de Imperatriz por meio da plataforma virtual de Gestão Educacional - Geduc, adotada na rede pública municipal desde 2019. Conforme descrito por Ribeiro (2021), o sistema Geduc é um ambiente virtual que permite a realização de aulas remotas, o registro diário de atividades e processos administrativos, abrangendo desde a matrícula até a emissão de documentos em nome da instituição educacional. Essa plataforma oferece um serviço integrado e contas de acesso específicas para profissionais da Semed, escolas, professores e alunos.

Nessa ótica, a internet, que em sua maioria é utilizada para socialização virtual e entretenimento, se transformou em uma ferramenta primordial de acesso ao ensino. Refletir

sobre o acesso e domínio das tecnologias digitais, tanto pelos profissionais da educação, quanto das famílias e dos alunos com TEA, foi primordial no período pandêmico.

O atendimento educacional especializado, conforme explicado pela coordenadora do SIADI, já faz uso rotineiro de tecnologias digitais, como jogos e outros recursos. No entanto, durante a pandemia, manter as atividades de ensino de forma remota para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aqueles que requerem nível 2 e 3 de apoio, representou o maior desafio para assegurar o direito à educação desses estudantes.

De maneira geral, o Brasil é um país marcado por diferenças e desigualdades regionais decorrentes de seu histórico e contexto social diverso. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) de 2018, aproximadamente 79,1% dos domicílios tinham acesso à internet. No entanto, quando se observa a análise específica, verifica-se que a região Nordeste apresentou um percentual menos expressivo, com 69% dos domicílios utilizando a internet. Diante desse contexto, é essencial refletir sobre os impactos do ensino remoto em relação à garantia de igualdade de condições educacionais para os alunos com TEA, com o intuito de verificar se o direito à educação desses alunos foi tutelado.

Além da interrupção da rotina escolar, aspecto crucial para o progresso dos alunos com o transtorno, implementar estratégias de ensino específicas para esse público por meio de plataformas virtuais, sem o acompanhamento de profissionais, tornou-se uma tarefa praticamente inviável para as famílias, conforme mencionado pela coordenação do SIADI.

Com o objetivo de mitigar os impactos da falta de aulas presenciais e da ausência de atendimento na sala de recursos multifuncionais, foram estabelecidas algumas estratégias em conjunto pela equipe pedagógica da SEMED e pela equipe do SIADI. Essas estratégias orientaram os professores das salas regulares e das salas de recursos a trabalharem em colaboração para desenvolver atividades que pudessem ser aplicadas pelos responsáveis dos alunos com TEA.

As atividades foram disponibilizadas de duas maneiras: a primeira por meio de grupos de WhatsApp, nos quais os pais dos alunos e o professor titular da turma estavam presentes, utilizando a plataforma Geduc. Isso foi destinado àqueles que tinham acesso contínuo à internet e podiam realizá-las virtualmente. Para os alunos com TEA que apresentavam maior comprometimento na coordenação motora, atenção, fala e etc, a escola disponibilizou blocos de atividades impressas com instruções detalhadas de execução.

Conforme relato da coordenação do setor de inclusão, os principais problemas mencionados pelos pais ou responsáveis dos alunos foram relacionados à falta de acesso à internet, dificuldades com tecnologias digitais, resistência dos alunos em realizar as atividades, impossibilidade de seguir as recomendações de atividades em blocos, e, no caso de alunos com maiores necessidades de apoio, houve alguns pais ou responsáveis que desistiram de implementar as atividades.

Em vista do exposto, no contexto prático, os alunos neuroatípicos, tiveram seu direito à educação prejudicado durante a pandemia da Covid-19. Esse direito, que já era difícil de ser alcançado devido à discriminação, escassez de suporte educacional especializado e falta de preparo dos professores nas turmas regulares, foi ainda mais prejudicado devido à interrupção da rotina escolar e à impossibilidade de oferecer aulas presenciais durante o período de emergência, carências que a rede municipal de ensino não conseguiu suplantar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tratou sobre o direito à educação de pessoas com transtorno do espectro autista apresentando um itinerário pela educação inclusiva na rede pública de ensino de Imperatriz/MA, levando em consideração seu histórico, avanços e desafios. O estudo se mostrou relevante em razão de, embora a educação inclusiva tenha tido avanços, principalmente nos últimos dez anos, após a adesão do município de Imperatriz à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, ainda há entraves para garantia do direito à educação do discentes com TEA.

Com o propósito de examinar a implementação das legislações relacionadas ao direito à educação das pessoas com TEA em Imperatriz e os desafios persistentes, especialmente no âmbito da rede pública municipal de ensino, foi obtida a autorização junto à coordenação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade – SIADI, para a realização de um levantamento documental e a aplicação de questionários semiestruturados (Apêndice A). A pesquisa de campo ocorreu em dois indivíduos distintos. O primeiro estágio visou a pesquisa quantitativa sobre o número de matrículas de alunos com TEA, e a segunda etapa destinada à aplicação do questionário e realização de entrevista.

Quanto à primeira, a avaliação dos registros fornecidos pela Coordenação do SIADI de alunos com deficiência, tanto no contexto do censo escolar quanto na alocação de cuidadores escolares, se mostraram reveladores no que diz respeito ao desafio da inclusão educacional. Os números apresentados para os anos de 2022 e 2023 na rede municipal de ensino de Imperatriz

evidenciaram que os alunos com TEA constituem uma parcela significativa dos matriculados na “educação especial”, representando 24% e mais da metade, respectivamente. Esta constatação enfatiza a necessidade de uma abordagem focalizada, respeitando as particularidades desse grupo.

Nesse sentido, a partir da efetivação da segunda etapa da pesquisa, foram identificadas as seguintes restrições em relação à garantia do direito à educação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): falta de oferta de cuidadores escolares, quantidade ainda insuficiente de salas de recursos multifuncionais e professores sem a devida formação para lidar com alunos com TEA. Essas questões foram agravadas durante o período de pandemia, interrompendo a rotina escolar desses estudantes e dificultando a aplicação das atividades disponibilizadas pela equipe pedagógica das escolas para aqueles que possuem necessidades de apoio de nível 2 e 3. Isso ocorreu devido a ausência de preparação da equipe pedagógica para elaboração de atividades para os alunos com autismo, de acordo com sua necessidade de apoio, à falta de conhecimento dos pais em relação às metodologias de ensino remoto e ensino inclusivo, e ausência de apoio na aplicação das atividades repassadas em bloco ou de maneira virtual.

Não obstante, apesar das dificuldades enfrentadas, depreende-se que, o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) surge como um agente vital na promoção da inclusão desses alunos. Através de formações contínuas, tanto para professores das turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto das turmas regulares e demais profissionais do setor educacional. O setor reconhece as necessidades da rede e busca supri-las da melhor forma possível.

Outrossim, em relação à eficácia das políticas públicas, mostra-se a necessidade de intensificação, primordialmente, no investimento de formação docente e oferta de material didático especializado, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para lidar com as especificidades dos alunos com TEA.

Para isso, as leis possuem significativa importância para a promoção da igualdade material do direito à educação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é inegável. As leis desempenham um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e garantias para a inclusão desses estudantes no sistema educacional. Elas buscam assegurar que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, com recursos e apoios adequados às suas necessidades individuais.

Além disso, as leis também visam combater a discriminação e o preconceito, promovendo a igualdade de oportunidades e o pleno exercício do direito à educação. Ao fornecer um arcabouço legal sólido, as leis servem como instrumentos para sensibilizar a sociedade e orientar as políticas públicas, impulsionando a criação de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores para todos os alunos com TEA. É fundamental que essas leis sejam efetivamente implementadas e fiscalizadas, a fim de garantir que os direitos desses alunos sejam respeitados e que eles tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional.

Nesse sentido, a Constituição Federal e a Lei Berenice Piana desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade material do direito à educação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Imperatriz, no Maranhão. A Constituição Federal estabelece princípios e direitos fundamentais que garantem a inclusão e a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Ela reconhece a necessidade de políticas públicas que assegurem a educação inclusiva, respeitando as peculiaridades de cada aluno com TEA.

Além disso, a Lei Berenice Piana, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, trouxe importantes avanços para a promoção da inclusão escolar desses alunos. Ela estabelece diretrizes claras sobre o direito à educação inclusiva e prevê medidas específicas para garantir a igualdade de oportunidades, como a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação adequada de professores.

Ambas as legislações têm como objetivo principal assegurar o direito à educação de qualidade para os alunos com TEA em Imperatriz, estabelecendo o arcabouço legal necessário para a inclusão desses estudantes. No entanto, é fundamental que essas leis sejam efetivamente implementadas e acompanhadas por políticas públicas que garantam recursos, formação de professores e estrutura adequada nas escolas municipais.

A efetivação da Constituição Federal e da Lei Berenice Piana em Imperatriz é essencial para que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação inclusiva, que atenda às suas necessidades individuais e promova seu pleno desenvolvimento. Somente através da plena aplicação dessas leis, em conjunto com o compromisso de todos os atores envolvidos, será possível aproximar-se da igualdade material e garantir a inclusão educacional dos alunos com TEA em Imperatriz, proporcionando-lhes uma educação digna e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Cláudia de Sousa. O ensino desenvolvido a formação de professores que atuam na sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino.) - Centro Universitário da UNIVATES do Rio Grande do Sul, Lajeado, 2015. p. 105. Disponível em: <<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/9ec2e5ed-37e3-4176-a9d2-a3e130efa08f/content>>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial -MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

CDC - Centers for Disease Control and Prevention, maio, 2006. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/ Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores, autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p.

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.

IBGE. Censo Escolar 2022 (Brasil). Disponível em: < <https://qedu.org.br/municipio/2105302-imperatriz> >. Acesso em: jun.2023.

_____. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2018. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

IMPERATRIZ. Lei Ordinária n. 1.057 de 23 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o Plano decenal de Educação para o Município de Imperatriz/MA. Imperatriz, MA, 2002. Disponível em: <https://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/upload/leis/Lei_n%C2%BA_1057-02.pdf>. Acesso em: jun. de 2023.

_____. Lei nº 1793 de 2019. Normas que regulamentam a contratação de serviços terceirizados na administração pública do município de Imperatriz. Imperatriz, MA, 2019. Disponível em: < <https://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/upload/leis/965bd7e772a2f904c058c06d7769dd79.pdf> >. Acesso em: jun. de 2023.

Centers For Disease Control and Prevention (CDC). Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo em Crianças de 8 Anos - Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos - 2014. MMWR Surveill Summ, 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: abril de 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas . São Paulo: Editora Cortez, 1997.

Crahay, M. (2013). Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?. *Cadernos De Pesquisa*, 37(130), 181–208. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/378>. Acesso em: jun. de 2023.

Cunha, Angélica, et al. *Política de inclusão escolar na rede municipal de Imperatriz/MA*. 2023. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasseedesafiosdaspoliticadepoliticasdeeducacao/politicadeinclusaoescolarnaredemunicipaldeimperatriz-ma.pdf>. Acesso em: jun. de 2023.

Hattge, M. D., & Klaus, V. (2014). A importância da pedagogia nos processos inclusivos. *Revista Educação Especial*, 27(49), 327–340. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2020, 1627.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2023.

MARMELSTEIN, George. *Curso de direitos fundamentais*. -5. ed. São Paulo: Altas, 2008.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, nº 82, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jul. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

PAULO, Vicente; Alexandrino, Marcelo. *Direito Constitucional descomplicado*. 20.ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2021.

RIBEIRO, Sara. **Profissionais da educação recebem instruções para uso da Plataforma Geduc**: É o ambiente virtual das aulas remotas e diário on-line. Imperatriz, 14 nov. 2021. Disponível em: <https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/profissionais-da-educacao-recebem-instrucoes-para-uso-de-plataforma-geduc.html>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]*. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARMENTO, George. *Direitos Humanos. Liberdades Públicas, Ações Constitucionais e Recepção dos Tratados Internacionais*. 1ª. ed., São Paulo, Ed. Saraiva, 2012.

SOARES, Laís Antônia. Os desafios do direito à educação dos alunos com transtorno de espectro autista no município de Goiás. / Laís Antônia Soares. - 2021. LXV, 66 f.

SOUZA, R. O. Ignácio, F. A., Cunha, F. C. R. Oliveira, D. L. G., & Moli, J. (2001). Contribuição à neuropsicologia do comportamento executivo: Torre de Londres e Teste de Wisconsin em indivíduos normais. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59 (3- A), 526-531.

ZABALZA, Miguel A. . Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p

APÊNDICE

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA O COORDENADOR (A) DO SETOR DE INCLUSÃO
E ATENÇÃO À DIVERSIDADE (SIADI)**

Eu, _____, na condição de coordenador(a) do SIADI, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela discente Jéssica de Jesus Santos, aluna de Graduação do curso de Direito na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Fui informado (a) do objetivo geral da pesquisa que é “analisar a garantia do direito à educação de alunos com TEA na rede municipal de Imperatriz”.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa fará uso de observações de dados e de entrevistas semiestruturada previamente combinadas.

E que a participação deste setor é fundamental e feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para o mesmo.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas em qualquer momento acerca da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação das observações, da análise de documentos e das entrevistas geradas no setor para fins exclusivos de produção e divulgação científica.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) COORDENADOR (A) DO SIADI

- 1 – Houve alguma mudança de cenário no tratamento dos estudantes com TEA após a adesão do município à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008? Quais?
- 2 – Quais profissionais são responsáveis pelo atendimento desses estudantes na rede municipal de ensino? Esses profissionais estão preparados para receber alunos com TEA?
- 3 – Existem projetos pedagógicos/metodológicos para a formação dos profissionais que atendem esses estudantes? Quais?
- 4 – Durante a pandemia da Covid – 19 qual ação foi adotada em relação aos estudantes com TEA?
- 5 – Quais avanços a educação pública municipal precisa realizar para garantir a plenitude do direito à educação dos alunos com TEA?

FORMULÁRIO SIADI - LEVANTAMENTO TEMPORAL E QUANTITATIVO

1 - Quando foi criado o Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade - SIADI? Descreva brevemente o contexto da implantação, por gentileza.

2 - Em qual ano foram implementadas as primeiras salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino? Quantas foram?

3 - De acordo com o educacenso de 2022. Quantas SRMs há na rede municipal de ensino?

4 - Desde a adesão do Município de Imperatriz à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, quantos alunos com TEA estavam matriculados em escolas municipais nos anos de 2009 a 2022?

2009		2014		2019	
2010		2015		2020	
2011		2016		2021	
2012		2017		2022	
2013		2018			

5 - Desde a implementação das SRMs na rede municipal de ensino, quantos alunos com TEA estavam matriculados nas SRMs nos anos de 2009 a 2022?

2009		2014		2019	
2010		2015		2020	
2011		2016		2021	
2012		2017		2022	
2013		2018			