

AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DO TEMA À LUZ DE NOVOS DIPLOMAS NORMATIVOS E PROPOSTAS DE AÇÃO

AUTISM AND INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY OF THE THEME IN
THE LIGHT OF NEW REGULATIONS AND PROPOSALS FOR ACTION

Nicolle Mattos Corrêa

*Analista do Ministério Público de Santa Catarina
Especialista em Direito Civil pela Universidade Gama Filho e em Direito
Penal e Processual Penal pela Universidade do Vale do Itajaí
Pós-Graduada em Direito Contemporâneo pela Universidade Cândido
Mendes*

RESUMO: O presente artigo trata da educação inclusiva do indivíduo autista, tema muito em voga nos últimos anos e que convida à reflexão toda a sociedade contemporânea. Procede-se a uma abordagem contextual do assunto, sob o viés conceitual, histórico e normativo, com destaque para os recentes marcos legislativos que o disciplinam no ordenamento jurídico brasileiro. A partir destas medidas legiferantes, também são abordadas medidas de outra natureza, de caráter judicial bem como atitudinal, mediante experiências contrapostas, vivenciadas em dois Estados brasileiros, Paraná e Santa Catarina, evidenciando demonstrar a possibilidade da efetivação da inclusão escolar. Por meio da metodologia de revisão de literatura e do estudo de casos práticos pontuais e decisões jurisprudenciais, além de circunstanciar pontos elementares do assunto; ao traçar alternativas à concretização da inclusão escolar de alunos com deficiência sem descuidar do superior interesse que os assiste, o estudo busca responder em que medida a inclusão escolar na rede comum de ensino contribui para o educando diagnosticado com autismo, resultando nas constatações decorrentes da experiência pessoal de um indivíduo sob tal condição, e dos impactos positivos promovidos na vida deste.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação. Inclusão.

ABSTRACT: : This article aims to deal with the inclusive education, a topic that was very fashionable in the recent years and which invites the whole contemporary society to make a reflection. The present work deals with a contextual approach of the subject, under the conceptual, historical and normative bias, emphasising the recent legislative frameworks that discipline it in the Brazilian legal system. From these legal measures, some efforts of different nature are also considered, according to a judicial perspective as well the approach based on the behaviour; in addition through some contrasted experiences, that has happened in two Brazilian States, Paraná and Santa Catarina, it was evidenced the possibility of demonstrating the accomplishment of the school inclusion. By means of methodological review of literature and the study of specific practical cases, and jurisprudential decisions, besides detailing elementary points of the subject, outlining alternatives to the accomplishment of the school inclusion for the autistic person; the study intends to answer (to what extent) the inclusion in the regular educational system contributes to the evolution of the pupil diagnosed with autism, and if this experience can result in the personal findings for a person under such condition, and if it promotes positive impacts in his/her life.

KEYWORDS: Autism. Education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar a educação inclusiva do indivíduo autista, um tema que tem se mostrado de suma relevância social, especialmente após a recente promulgação da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que intuiu a Lei Brasileira de Inclusão e, de modo mais antecedente, a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, sendo essa parcela populacional, qual seja, a de pessoas com deficiência aquela em que se enquadram os sujeitos com autismo.

Para tanto, a metodologia empregada no estudo consiste na revisão de literatura e na abordagem de experiências pontuais que bem ilustram as vias possíveis para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes sob tal condição, objetivando circunstanciar pontos elementares do assunto, buscando responder em que medida a inclusão escolar de alunos na rede comum de ensino contribui para o educando diagnosticado com autismo.

O caminho percorrido parte do tema sob o viés conceitual, histórico, normativo e jurisprudencial para, em seguida, problematizá-lo mediante a análise de ações práticas vivenciadas nos Estados de Santa Catarina e Paraná.

Nessa senda, a seção 2 parte da aceção conceitual e histórica do autismo, desaguando na descrição das normas que trataram da educação inclusiva no ordenamento brasileiro, transitando-se pelos principais diplomas nacionais e internacionais que se ocuparam de regulamentar essa temática, culminando na Constituição Federal de 1988.

A seção 3 adentra no estudo das leis que, posteriormente à Carta Magna, mais recentemente passaram a integrar o arcabouço normativo sobre o assunto, abarcando o diploma de singular contribuição ao seu avanço, qual seja, a já mencionada Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e medidas legislativas dela decorrentes, plasmadas nas Leis n. 12.764/2012 e n. 13.146/2015, que ensejaram a consolidação da educação inclusiva no Brasil, dentre outras garantias nelas estabelecidas.

Em decorrência das citadas medidas legislativas, a seção 4 aborda medida de outra natureza, de cunho judicial, atinente à recente decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no âmbito de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade.

A seção 5 prossegue analisando medidas de outra natureza, desta vez, cuidando de abordar experiências contrapostas na seara da inclusão educacional, o que é feita mediante a exposição de duas alternativas diversas de efetivar a inclusão escolar, encontradas em dois Estados brasileiros, quais sejam, Paraná e Santa Catarina, que optaram por concretizá-la por meio de modelos aparentemente antagônicos.

Nas Considerações finais, busca-se responder ao questionamento que propulsiona o presente estudo, a partir das constatações decorrentes da experiência pessoal da signatária deste artigo, a qual, por ser irmã de um autista, pôde presenciar os impactos que a inclusão escolar na rede comum de ensino promoveu na vida deste.

2 AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS

Para atingirmos o propósito do presente artigo, partiremos de uma contextualização sobre autismo, em perspectiva conceitual e histórica, para situar, no âmbito da educação inclusiva, o panorama normativo precedente à Constituição Federal de 1988.

Deste modo, pretendemos identificar o protagonista do presente estudo bem como o objeto deste, para adentrar no relevante direito fundamental à educação e identificar experiências exitosas neste campo.

2.1 CONCEITO DE AUTISMO

Partindo do marco conceitual do termo utilizado para designar o protagonista do presente estudo, o autismo, recorreremos ao consagrado dicionário Aurélio, que apresenta a palavra como *fenômeno patológico caracterizado pelo desligamento da realidade exterior e criação mental de um mundo autônomo* (AUTISMO, 2018).

A leitura do significado aferido ao termo, que nomeia tal distúrbio neurológico, induz à ideia de isolamento de um indivíduo voltado ao seu interior e seus pensamentos, com forte tendência à introspecção e repulsa ao convívio social.

Tal definição vai ao encontro do imaginário coletivo concebido sobre o autismo, mas, a nosso ver, trata-se de um *pré-conceito*.

Ao se pensar na imagem do indivíduo autista, a tendência é cogitar uma pessoa centrada em seu universo próprio e alheia a fatores externos, sem interes-

se no que a circunda, tanto assim que um estudo etimológico do termo “autismo” evidencia que o conceito se confunde com a semântica da palavra, proveniente da junção de duas palavras gregas: *autos* (“em si mesmo”) e *ismo*, significando “voltado para”. Assim, é possível verificar, mediante exame perfunctório, que o isolamento social é algo intrinsecamente associado ao tema.

No entanto, no mais das vezes, percebe-se o equívoco desta premissa, pois o forte comprometimento da interação social característico do transtorno não significa necessariamente que o indivíduo autista deseje afastar-se daquilo que o cerca para se ajustar a uma rotina própria de isolamento, pois o contato com o mundo exterior poderia ensejar mais perdas do que ganhos.

Ao contrário, conquanto o autista valorize momentos de solidão, podendo tender ao isolamento, isso não indica que deseja, de fato e a todo tempo, viver sozinho e distante dos outros, sobretudo porque estamos falando de um ser humano que, por natureza, é um ser social e, nesta condição, o convívio com outros indivíduos lhe é tão caro a ponto de proporcionar progressos inestimáveis que nenhum tratamento jamais lhe propiciaria.

Neste cenário, afigura-se pertinente associar o tema à educação inclusiva, haja vista a indiscutível contribuição que o ambiente escolar propicia para a interação social.

2.2 HISTÓRICO DO AUTISMO

Analisando o tema sob o viés histórico, impende esclarecer que o termo “autista” foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Plouller, em 1906, empregando a nomenclatura para descrever o sinal clínico de isolamento frequente constatado em pacientes com esquizofrenia (GAUDERER, 1993).

Já em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler fez uso do termo “autismo” para designar um dos sintomas de esquizofrenia, consistente na perda de contato com a realidade e o isolamento exacerbado que dificultava ou até mesmo impossibilitava a comunicação dos indivíduos com esse distúrbio (BLEULER, 1911; GOMES, 2007; LIRA, 2004; MARTINS, 2007).

Se, nesse período, os referidos escritos foram empregados em estudos psiquiátricos dedicados à esquizofrenia, somente três décadas depois, a partir de 1943, é que surgiram as primeiras descrições de forma individualizada, tal como atualmente concebidas. No referido ano, Leo Kanner, psiquiatra austríaco radica-

do nos Estados Unidos, fez uso da expressão *Autismo Infantil* em seu trabalho intitulado *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio autista do contato afetivo), compreendendo o título da obra como a nomenclatura adequada para designar o transtorno de características comportamentais específicas por ele estudado, tais como *perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autista extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino* (KANNER, 1943, p. 217-250).

Segundo Gomes (2007) e Lopes-Herrera (2004) concluíram em seus estudos dedicados ao tema, nesse conjunto de comportamentos, ainda se destacam o extremo isolamento, a dificuldade de relacionamento com outras pessoas, inclusive da própria família, o atraso na aquisição da fala (e, quando esta era adquirida, a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas), a excelente memória, a indiferença pelas pessoas e pelo ambiente a sua volta, a adoção de comportamentos repetitivos e obsessivos e a ansiedade pela preservação de rotinas.

No ano de 1991, Hans Asperger constatou em crianças com inteligência normal algumas características similares ao autismo, no tocante às dificuldades de comunicação social. O referido psiquiatra e pesquisador austríaco, então, propôs a concepção de um distúrbio que denominou “psicopatia autista”, manifestada mediante as características de transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino, já enfatizando a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos (ASPERGER, 1991, p. 37-92).

Ambos os trabalhos repercutiram na literatura mundial, porém, em momentos distintos (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Apesar de os estudos datarem da Segunda Guerra Mundial, a ausência de comunicação entre as comunidades científicas dos Estados Unidos e da Europa contribuiu para que as descrições de Kanner fossem rapidamente absorvidas pela comunidade científica, o que não ocorreu em relação às observações de Asperger, então limitadas à Alemanha e à Áustria e, em menor escala, à Holanda e à União Soviética (KLIN, 2006)¹.

¹ Ademais, outro entrave que pesou na divulgação foi a redação original da obra em alemão, apenas traduzida para a língua inglesa em 1981, pela psiquiatra inglesa Lorna Wing (WING, 1981, p. 115-129).

Nos anos subsequentes, o autismo adquiriu novas denominações, consoante a área de interesse que o estudava. Assim:

- a) em 1947, Bender estudou-o como: Esquizofrenia Infantil, por compreendê-lo como a forma mais precoce desta;
- b) em 1949, Rank empregou a expressão Desenvolvimento Atípico do Ego, baseando-se na sua visão psicanalítica;
- c) em 1952, Mahler utilizou o descritor Psicose Simbiótica, associando a causa do autismo ao relacionamento entre mãe e filho;
- d) em 1956, Bender revisitou-o como Pseudo-Retardo ou Pseudo-Deficiente, buscando diferenciá-lo de retardo mental;
- e) em 1963, Rutter denominou Psicose Infantil, Psicose da Criança ou Psicose de Início Precoce, para designar sinônimos de autismo quando as características eram percebidas antes dos 36 meses de vida. (GAUDERER, 1993, p. 25).

A já referida Lorna Wing, que, em 1981, emprestou o nome de Asperger à Síndrome que denomina o quadro por ele descrito – assim iniciando o uso da expressão que se tornou reconhecida cientificamente para designar um tipo de autismo de alto desempenho –, em 1997, propôs a utilização da terminologia Espectro Autista para referir uma vasta gama de patologias² que comungam a presença de déficit qualitativo na tríade de comprometimentos (linguagem/comunicação, social e imaginação), mas diferem na sintomatologia, etiologia e prognóstico.

O autismo passou a ser situado como categoria de Transtorno Global (ou invasivo) do Desenvolvimento que, por sua vez, agrupa Transtornos com traços característicos comuns, quais sejam, os Transtornos Autistas, de Rett, o Desintegrativo na Infância, o de Asperger e o Global sem outra especificação. Esses mencionados transtornos foram considerados assemelhados pela existência comum de um comprometimento grave e global em algumas áreas do desenvolvimento, como habilidades de interação social recíproca e comunicação, bem como pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, sendo que o comprometimento qualitativo que define tais condições representa um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, conforme o DSM-IV, de 1994. (GOMES; BOSA, 2004, p. 553-561).

Em 2013, sobreveio a 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-V, cunhando uma nova categoria, designada como Transtorno do Espectro Autista (TEA), que reagrupou o Autismo, a Síndrome de

² Além da Síndrome de Asperger, a psiquiatra englobou no espectro autista a Síndrome do X Frágil, a Síndrome de Rett, e a Síndrome de Landau-Kleffner, entre outras (WING, 1997, p. 1761).

Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Então situado no âmbito do Transtorno do Espectro Autista, pode-se sintetizar o conceito atual da expressão como distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação sociais, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, de início na infância, segundo definição concebida pela American Psychiatry Association (APA), no ano de 2013.

Ainda, impende elucidar que o TEA consiste em complexo distúrbio de desenvolvimento, definido de um ponto de vista comportamental, cujas etiologias são múltiplas e apresentam graus variados de severidade, valendo destacar que cada indivíduo autista tem suas características e limitações próprias, de tal modo que dificilmente encontraremos sujeitos sob tal condição com idêntico comportamento.

Em arremate, insta registrar que o autismo não tem cura, mas existe uma melhora significativa com o tratamento e, neste contexto, Rivière (2005, apud GIARDINETTO, 2009, p. 22) considera que “o tratamento mais efetivo com crianças com autismo é a educação”. Não por outro motivo, a educação inclusiva se apresenta como um importante instrumento de socialização e desenvolvimento dos indivíduos autistas, o que enseja a análise deste tema.

2.3 RETROSPECTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ORDENAMENTO BRASILEIRO

No que concerne à educação inclusiva, vale frisar que o movimento de inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade constitui fato recente.

Como cediço, as pessoas com deficiência foram consideradas à margem da sociedade por extenso período de tempo, sendo desprovidas de diversas garantias de ordem fundamental, como o direito à educação.

No Brasil, o resgate dos diplomas normativos que a contemplaram e tiveram o condão de implementar, como regra, a inclusão escolar no Ensino Regular, clarifica que ela ocorreu de modo gradual, consolidando-se com a Constituição Federal de 1988.

Para entender como esse fenômeno ocorreu faz-se necessário o retrospecto dos diplomas normativos relevantes nesse processo, pois o conhecimen-

to destes é indubitavelmente essencial àquela compreensão. Daí a tarefa de resgatar tais marcos que tratam da inclusão escolar no ordenamento jurídico, contribuindo para sua recente implementação em solo nacional, bem como delinear o contexto histórico em que tais documentos foram concebidos, indicando momentos de relevante expressão na história da educação especial.

O primeiro digno de menção foi a criação, em 1854, do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”), e em 1857, do “Instituto dos Surdos-Mudos” (atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”, ambas instituições implementadas por iniciativa do Governo Imperial na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996).

Apesar de esses Institutos terem simbolizado expressivo avanço no atendimento de indivíduos com deficiência, proporcionando o início, ainda que incipiente, da construção de um espaço de conscientização e discussão sobre a sua educação, tal não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois, em 1872, o país contava com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, e, por sua vez, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas entidades” (MAZZOTTA, 1996, p. 29). Ademais, no referido período, a Educação Especial ainda era defendida por indivíduos isolados, priorizando o atendimento de surdos e cegos, em detrimento dos sujeitos com deficiência intelectual.

Não obstante, desde então, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando e, no mais das vezes, seguiu modelos que primavam pelo assistencialismo, numa visão segregativa e fragmentada por deficiências, fato que contribuiu para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens sob tal condição ocorressem de forma apartada dos outros indivíduos.

Em 1948, vislumbrou-se um importante avanço no que tange à salvaguarda do direito à educação dos indivíduos com deficiência, por meio da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)³, que expressamente consignou o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de qualquer condição, em seu artigo XXVI:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (BRASIL, 2006, p. 41-44).

³ BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. In: *Direitos Humanos: documentos internacionais*. Brasília: Presidência da República, 2006, p. 41-44.

A relevância desse documento normativo para a população com deficiência assenta-se no fato de que, pela primeira vez, de modo claro e inequívoco, um diploma internacional, de aplicação nacional, determinou que a educação deveria ser a todos garantida, sem distinções, assim abrangendo aqueles indivíduos deficientes, que até então não contavam com a positivação desse direito.

Apenas seis anos depois, em 1954, outro importante avanço foi concretizado mediante a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, efetivando o direito à educação de pessoas com deficiência intelectual, até então praticamente inexistente.

Portanto, o período compreendido entre 1948 e 1954 denota momento evolutivo do tema no país, pois não apenas o direito à educação de indivíduos com deficiência ficou formalmente garantido como foi criada instituição apta a ofertar o ensino especial apartada do ensino regular, como opção específica ao público com deficiência intelectual.

Entretanto, em 1961, a Lei n. 4.024 desponta como diploma normativo dedicado ao estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional, que teve o condão de garantir, em seu artigo 88, o direito à educação de crianças com deficiência preferencialmente na escola regular, rompendo assim com o modelo de ensino especial até então imposto.

Em nosso país, a inclusão aí nascia de maneira embrionária, pois o supracitado artigo meramente afirmava, de modo genérico e vago, que “a educação de excepcionais, deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (grifo da autora).

Evidentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consistiu em relevante avanço ao tema, não apenas porque o diploma norteou todo o sistema educacional do país, como também porque a alusão à inclusão preferencial de estudantes com deficiência em estabelecimentos de ensino regular sinaliza a mudança de concepção experimentada a partir desse marco normativo. Com efeito, a Lei 4.024/61 deslocou o viés segregacionista então vigente (pautado na educação de pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino especiais), para a concepção integrativa, prevendo a matrícula de alunos com deficiência em estabelecimentos da rede regular de ensino, a ser aplicada de modo prioritário e preferencial.

Posteriormente, há quem considere que a Lei 5.692, de 1971, teria representado um retrocesso no assunto ao determinar que fosse conferido tratamento especial às crianças com deficiência, naquele incluído sua educação, por força do disposto pelo artigo 9º, que preconizava que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Quem sustenta o retrocesso legislativo compreende, a partir desse diploma, que a educação segregada de estudantes com deficiência ficou legitimada, atrasando em mais alguns anos a consolidação da inclusão escolar (AMARAL et al., 2014).

Na esteira desse cenário, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sob o objetivo de integrar ao ensino regular os alunos que acompanhassem o ritmo de estudos ali ministrado, ingressando aqueles que não acompanhassem na Educação Especial.

Somente quinze anos mais tarde a consolidação da inclusão escolar foi concretizada por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, pela primeira vez na história constitucional brasileira, expressamente previu a igualdade no acesso e na permanência na escola.

Este indubitável avanço constou do inciso I do artigo 206 da Carta Magna, ao elencar como um dos princípios norteadores do ensino em todo o país a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Por sua vez, o inciso III do artigo 208 do texto constitucional estabeleceu, como garantia a instrumentalizar o dever do Estado na oferta da educação universal, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Desse modo, em sede constitucional, foi consolidado o dever do Estado em conferir atendimento especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, configurando regra que deve ser buscada em primeiro lugar.

Todavia, o advérbio “preferencialmente” não é sinônimo de “exclusivamente” e, portanto, a referida regra comporta exceção e, como tal, permanece a Educação Especial ofertada em entidades próprias, destinados apenas aos casos excepcionais, nos quais os benefícios perpetrados pela inclusão escolar

sejam menores que os malefícios por ela causados, em uma clara proeminência do princípio do superior interesse infanto-juvenil sobre o preceito da inclusão.

3 AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TERMOS NORMATIVOS HODIERNOS

Após estudar o panorama normativo que antecedeu a Constituição Federal de 1988, bem como o próprio texto constitucional, passa-se ao exame dos principais diplomas que o sucederam, contribuindo de modo significativo à consolidação da educação inclusiva no país.

Para tanto, faz-se necessário recordar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que inspirou a conclusão da tramitação da proposição legislativa que resultou na Lei Federal n. 13.146/2015, disposta sobre a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), também excursando sobre a Lei Federal 12.764/2012, que tratou da Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

3.1 A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu respectivo Protocolo foram homologadas pela Assembleia das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, entrando em pleno vigor internacional somente no dia 3 de maio de 2008, quando ultrapassou o mínimo de vinte ratificações, incluída a do Brasil, que assinara o documento em 30 de março de 2007. Por meio da Mensagem Presidencial n. 711, de 26 de setembro de 2007, os documentos foram enviados ao Congresso Nacional, que deliberou pela aprovação da medida, com o quórum indicado pelo § 3º do artigo 5º da Constituição Federal. Com a edição do Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, os documentos ratificados foram encaminhados para depósito junto ao Secretário das Nações Unidas, passando a surtir efeitos no plano internacional, ao passo que sua incorporação ao plano jurídico interno, irradiando efeitos, teria ocorrido apenas com a edição do Decreto Presidencial n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

O referido Tratado contribuiu de modo substancial ao avanço da instrumentalização protetiva do segmento, mediante uma série de direitos que lhe foram consagrados, dentre os quais a educação.

Ao examinar esse diploma convencional, de incontestável relevância no período pós-constitucional, verifica-se que o mencionado direito foi previsto em seu artigo 24, retratando inclusive premissas aplicáveis à deficiência intelectual, categoria na qual se enquadra o Transtorno do Espectro Autista.

Infere-se do dispositivo colacionado que aos Estados signatários não apenas foi imposta a obrigação de assegurarem um sistema educacional inclusivo que abranja todos os níveis de ensino, inclusive o superior, como também tratou, de modo pormenorizado, dos instrumentos aptos a efetivar a inclusão.

Outrossim, em várias passagens da norma, percebe-se a utilização de expressões como “inclusão plena” e “efetiva educação” que, no contexto da trajetória da inclusão escolar em território nacional, sobreleva importância, pois não são raras as vezes em que equívocos ocorrem na busca da inclusão escolar.

Por vezes, motivados por desconhecimento ou desinteresse, gestores escolares, professores e os próprios pais e responsáveis por estudantes com deficiência empreendem esforços apenas voltados a propiciar que frequentem escolas regulares, em classes comuns, olvidando-se de conceder o aparato pedagógico e social de que necessitam para serem efetivamente incluídos.

Por tal razão, o mérito da Convenção ao atentar para esse fato e buscar combatê-lo mediante o uso dessas expressões de cunho cogente é inestimável, sobretudo, porque, atualmente, cada vez mais vem sendo consolidado o entendimento de que o sentido da inclusão ultrapassa a mera integração do estudante com deficiência à sala de aula.

Não por outro motivo, a referida Convenção consistiu em instrumento de maior relevância no que concerne à proteção das pessoas com deficiência justamente por inovar em dimensionar o desenvolvimento social e de inclusão de modo objetivo (MAZZUOLI, 2016).

O artigo 24 ainda é considerado um dos emblemáticos símbolos de mudança de paradigma tão propalada pelas delegações dos Estados e pela sociedade civil, uma vez que reforça a ideia de que a educação deve ser inclusiva, por princípio, sendo reservada à escola especial um papel residual complementar e nunca excludente (GUGEL; MACIEIRA; RIBEIRO, 2007).

Em arremate, outra característica da Convenção que é digna de destaque consiste em sua aprovação no Brasil com “equivalência de emenda constitucional”, nos termos do artigo 5º, § 3º, da Carta Magna. Logo, ela detém *status*

constitucional, agregando-se às normas dedicadas ao tema na Constituição Cidadã, reforçando ainda mais a regulação do tema na esfera constitucional.

Não se pode olvidar ainda de outro documento internacional de suma relevância ao progresso da inclusão escolar no território nacional, qual seja, a Declaração de Salamanca, que forneceu contribuições singulares ao processo histórico do tema.

Dentre os preceitos por ela defendido, destaca-se a defesa da premissa de que as escolas regulares inclusivas são as que contam com instrumentos mais eficazes para dirimir a discriminação entre estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais e aqueles que não se enquadram nessa condição.

Denota-se, portanto, que todos os textos legais que consolidaram a educação inclusiva no país, tanto no âmbito federal, como no estadual e no municipal, coligam-se intrinsecamente às disposições normativas dessa declaração.

3.2 LEI N. 13.146/2015 (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO)

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi incorporada em nosso ordenamento jurídico num momento em que tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 7.699/2006 (PLS 06/2003, na origem), versando sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Segundo a doutrina:

Tratava-se de uma tramitação 'estacionada', pois o referido Projeto fora tirado da agenda de discussão por conta de mobilização oriunda de segmentos que defendiam o aguardo da aprovação daquela Convenção, para bem conformar um instrumento normativo ao outro, tendo o debate sido retomado por meio da autuação do Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD) n. 4, em 17 de março de 2015, culminando na aprovação do texto e envio para sanção presencial, que promulgou a Lei n. 13.146 em 6 de julho de 2015, com vigência postergada para 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial, o que ocorreu em 6 de janeiro de 2016 (SILVA, no prelo).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência instituído pela Lei Federal n. 13.146/2015 como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), constituiu verdadeiro marco legal em prol da inclusão deste importante segmento de nossa sociedade e ainda que os diplomas antecedentes tenham contribuído de modo substancial à evolução do tema, nenhum tratou de modo tão pormenorizado todas as perspectivas ali consagradas.

No campo que interessa ao presente artigo, os artigos 27 e 28 da LBI disciplinaram a inclusão educacional, ratificando o direito à educação que assiste a toda pessoa com deficiência, tratando de modo expresso e indubitável do conceito de inclusão, ao parametrizar a atuação das unidades escolares para efetivá-la.

Enquanto o artigo 27 assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além do 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; os incisos do artigo 28, por sua vez, estipulam as incumbências do Poder Público na seara da educação, com destaque para aquela inculpada em seu inciso I, no sentido de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o supracitado sistema educacional inclusivo bem como o referido aprendizado.

Uma leitura preliminar do artigo 28 e seus incisos pode dar a entender que todas as obrigações ali contidas são restritas ao Poder Público, mas o § 1º do mencionado dispositivo esclarece que as instituições privadas também devem não apenas garantir todo o aparato necessário à efetivação da inclusão enumerado nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do artigo 28, como não podem cobrar valores adicionais de qualquer natureza a fim de custeá-lo.

A relevância da norma neste particular é latente, pois a inobservância da inclusão escolar ocorre sob várias formas e a cobrança de taxas adicionais ou a negativa de matrícula em razão da deficiência do estudante consistem em claros meios de externá-la. Não à toa, cotidianamente aportavam, no Poder Judiciário, diversos casos envolvendo estabelecimentos de ensino particulares que se recusavam a receber alunos com deficiência, ou mesmo a ofertar a estrutura necessária para assegurar a inclusão destes ou apenas superavam essas barreiras atitudinais ante o comprometimento dos pais desses alunos em arcar com o ônus financeiro desse serviço.

Uma das argumentações comumente utilizadas pelas unidades privadas assentava-se na premissa de que a garantia da inclusão escolar consistiria em obrigação restrita ao Poder Público. Por essa razão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência não poderia ter sido mais acurado ao definir com brilhantismo e clareza que a inclusão escolar é tarefa de todos os estabelecimentos de ensino,

independentemente de sua natureza, e o financiamento de sua estrutura deve ser compartilhado por todos; a sociedade, no caso das instituições públicas de ensino, e os consumidores, nas instituições privadas.

Afora seu mérito inestimável ao fornecer conceitos, estabelecer obrigações, traçar diretrizes e delinear instrumentos a serem utilizados no processo de inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão avançou relevante passo em direção ao referido objetivo, tanto que a questão já foi objeto de enfrentamento pelo Supremo Tribunal Federal, como veremos oportunamente.

Antes, porém, é preciso retroceder para um momento anterior à promulgação da Lei 13.146/2015, para abordar uma lei específica à categorização da deficiência intelectual e, “justamente porque a própria categorização da deficiência em intelectual comporta tipos distintos, em função dos variados padrões de comprometimento da limitação decorrentes da conceituação conferida pela AAIDD” (SILVA; no prelo), sob tal recorte, analisar a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA.

3.3 A POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, PROMOVIDA PELA LEI N. 12.764/2012

Mesmo antes da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, os indivíduos com TEA foram contemplados com um diploma próprio para disciplinar a proteção a eles conferida em diversas esferas de sua vida, dentre as quais estava situada a educação.

Trata-se da Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, denominada Lei Berenice Piana, em referência à mãe de um garoto autista, a qual lutou bravamente pela aprovação desse diploma, sob o objetivo de instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como estabelecer diretrizes para sua consecução.

Além de seu artigo 1º, §1º, incisos I e II e III traçar conceitos bem delineados a nortear a definição dos indivíduos com TEA, o § 2º do mesmo dispositivo deixou muito claro que os diagnosticados com essa espécie de transtorno devem ser considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais.

A lei em comento também concedeu importantes contribuições na seara educacional, conforme se depreende do inciso IV do seu artigo 3º, que elenca,

dentre os direitos assegurados à pessoa com TEA, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como do parágrafo único do mesmo artigo, ao preconizar que, em casos de comprovada necessidade, o aluno sob tal condição incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado.

Depreende-se da norma transcrita que um dos instrumentos da efetivação da inclusão, qual seja, o direito ao acompanhante especializado recebe assento expresso, demandando apenas a comprovação de sua necessidade, apontando para mais um relevante avanço no que atine à inclusão escolar de indivíduos com autismo.

Outra relevante contribuição do novo diploma, a qual se estende não apenas aos indivíduos diagnosticados com TEA mas a todos que possuam alguma espécie de deficiência encontra-se em seu artigo 7º, que teve o condão de estabelecer infração administrativa própria aplicável aos gestores escolares ou autoridades competentes que recusarem a matrícula desses alunos nos estabelecimentos de ensino.

A fim de regulamentar a Lei n. 12.764/2012, ficou promulgado o Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que disciplinou o direito à educação em seu artigo 4º, ao dizer ser

[...] dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL, 2012).

Além de ratificar o direito a acompanhante especializado no contexto escolar, garantia esta estendida a pessoas com outras deficiências, o mencionado Decreto teve o condão de fortalecer a concepção da efetiva inclusão escolar, outrora delineada pela Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, que expressamente lhe embasa, ao fazer uso da expressão “sistema educacional inclusivo” no *caput* de seu artigo 4º.

É consabido, assim como em qualquer espécie de deficiência, que a inclusão efetiva de estudantes com TEA na rede regular de ensino apresenta desafios, sendo amplo o rol de adaptações pedagógicas e pessoais aos que com eles compartilham o ambiente escolar.

Contudo, os ganhos que a inclusão propicia, tanto no âmbito educacional como também social, igualmente são repartidos, sendo essa reciprocidade intrínseca à inclusão escolar definida com maestria pelo psicopedagogo Eugênio Cunha, quando afirma que:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber. (CUNHA, 2014, p. 68).

Consoante visto, para muito além de normas meramente programáticas, a Lei n. 12.764/2012 teve o condão de conferir proteção e inclusão dos autistas no ambiente escolar mediante o estabelecimento de regras claras e assertivas a serem observadas, as quais contribuíram de forma singular à garantia de uma educação adequada às necessidades especiais dessas crianças e adolescentes (PILLONI, 2015).

4 RECENTE POSICIONAMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, À LUZ DOS ATUAIS DIPLOMAS NORMATIVOS

A Seção anterior tratou da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que na alínea 'c' do § 1º do seu artigo 4º determinou que serão adotadas todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias à efetivação dos direitos ali reconhecidos.

Como exemplos de medida legislativa, tratamos da Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, bem como a Lei 12.764/2012, sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

Intencionalmente reservando exemplos de medidas administrativas para a seguinte Seção, neste momento, debruçamo-nos na abordagem de medidas de qualquer outra natureza, aqui situando as de cunho judicial.

Sob tal perspectiva, no dia 9 de junho de 2016, o Plenário do Supremo Tribunal Federal foi palco de uma célebre decisão, capitaneada pelo Ministro Edson Fachin. Nessa oportunidade, a Corte Constitucional valeu-se do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357 para ensinar ao país, de forma poética e sensível, no que consiste a efetiva inclusão de pessoas com deficiência.

A ADI 5357 foi ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, questionando a constitucionalidade do artigo 28, parágrafo 1º e caput do artigo 30 da Lei n. 13.146/2015, sob o argumento de que tais dispositivos afrontavam diversos preceitos constitucionais, como o inciso III do artigo 208, que prevê como dever do Estado o atendimento educacional aos alunos com deficiência.

O Plenário da Corte Suprema não acolheu tais argumentos e julgou improcedente a ação⁴, tendo o Relator Edson Fachin, o saudoso Ministro Teori Zavascki e a Ministra Rosa Weber expressado em seus votos uma sensibilidade extrema com o tema da inclusão, sendo o julgado considerado um verdadeiro paradigma sobre o tema, inclusive no tocante ao posicionamento do Supremo em relação ao *locus* da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência frente ao ordenamento jurídico.

Tamanho é o cuidado, delicadeza e relevância desses votos, nos quais os Ministros transcenderam à mera análise jurídica, centrando seus argumentos em valores caros à sociedade, sob os quais se assenta a inclusão, que alguns excertos servem à conceituação poética de sua essência, sendo dignos de transcrição.

Segundo o Ministro Relator, Edson Fachin:

O ensino inclusivo é política pública estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do tempo em espaços deliberativos nacionais e internacionais dos quais o Brasil faz parte. Não bastasse isso, foi incorporado à Constituição da República como regra. E ainda, não é possível sucumbir a argumentos fatalistas que permitam uma captura da Constituição e do mundo jurídico por supostos argumentos econômicos que, em realidade, se circunscrevem ao campo retórico. Sua apresentação desacompanhada de sério e prévio levantamento a dar-lhes sustentáculo, quando cabível, não se coaduna com a nobre legitimidade atribuída para se incoar a atuação desta Corte. (BRASIL, 2016).

Já a Ministra Rosa Weber assim pronunciou-se:

Tenho uma declaração de voto escrita, vou juntá-la aos autos, Senhor Presidente, mas gostaria aqui, ao afirmar meu voto no sentido e na mesma linha do proferido pelo eminente Relator, *apenas de destacar uma compreensão pessoal de que muitas das mazelas que hoje estamos enfrentando, e de que a nossa sociedade tem se ressentido, no sentido de intolerância, de ódio, de competição, de desrespeito,*

⁴ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5357-DF*. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino. Intimado: Presidente da república e outros. Relator: Ministro Edson Fachin. Brasília, 11 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>>. Acesso em: 1º fev. 2018.

de sentimento de superioridade em relação ao outro – como diz o Ministro Fachin, um legítimo estrangeiro diante de nós –, talvez deitem raízes no fato de nós, a nossa geração, não ter tido a oportunidade, quem sabe, de participar da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, em que valorizada a diversidade, em que as diferenças sejam vistas como inerentes a todos os seres humanos, a tornar a deficiência um mero detalhe na nossa humanidade. É essa sociedade que seria capaz – e que queremos –, de se tornar livre, justa, solidária e promotora do bem de todos, sem qualquer discriminação, em verdadeira reverência ao art. 3º, nos seus incisos I e IV, da nossa Constituição Federal. (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Da lavra do saudoso Ministro Teori Zavaski, vale destacar o trecho no qual reflete que:

Uma escola que se preocupe além da questão econômica, em preparar os alunos para a vida, deve na verdade encarar a presença de crianças com deficiência como uma especial oportunidade de apresentar a todas, principalmente as que não têm deficiências, uma lição fundamental de humanidade, um modo de convivência sem exclusões, sem discriminações em um ambiente de fraternidade. (BRASIL, 2016).

As lições ensinadas pelo órgão de cúpula do Poder Judiciário, no processo em comento, transcendem àquelas descritas nas linhas da lei, ensinadas nos bancos das faculdades de Direito, ou mesmo às mais profundas teorias hermenêuticas.

A decisão transitou em julgado em 28 de março de 2017, data em que o encerramento da discussão processual foi sacramentado, mas as palavras inculpidas em seus votos permanecerão ecoando em todos os cenários em que a inclusão for instaurada.

Para compreender a profundidade desse julgado, mais do que compulsar os diplomas jurídicos nele retratados, deve-se ter em mente o quão relevante é sua efetivação, não apenas como forma de garantir direitos preestabelecidos, mas, principalmente, para que cada um de nós vislumbre o seu papel na sociedade, cômicos de que conviver com o diferente é essencial para o progresso humano em sua caminhada ao longo da vida.

Tal ideia é delicadamente sintetizada por Vera Karam Chueiri e Heloísa Fernandes Câmara em excerto oportunamente citado na decisão apreciada, por referir que, diante da alteridade, uma postura de enclausuramento tolhe-nos da oportunidade de uma cotidiana vivência colorida, privando-nos da estupefação

propiciada pelo novo como diferente. Segundo as autoras, tal estranhamento “não pode nos imobilizar em face dos problemas que enfrentamos relativamente aos direitos humanos, isto é, ao direito a ter direitos” mas, pelo contrário “deve ser o fio condutor de uma atitude que a partir da vulnerabilidade assume a única posição ética possível, a do acolhimento” (CHUEIRI; CÂMARA, 2010, p. 174).

5 ALTERNATIVAS APTAS A EFETIVAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A efetivação da inclusão constitui um desafio enfrentado não apenas nos textos normativos, mas em sua aplicação prática. Mais do que possuir leis que salvaguardem direitos elementares à inclusão de pessoas com deficiência, apenas na vivência cotidiana é possível conceber alternativas práticas para concretizar o espírito da legislação.

Nessa toada, a eclosão de movimentos globais da sociedade civil voltados à inclusão escolar apresenta papel vital à evolução do tema, uma vez que, a partir desse fenômeno, é possível avançar na discussão, bem como na efetivação do processo inclusivo, uma vez que dele provém um novo olhar voltado à concepção de práticas pedagógicas inclusivas.

Por conseguinte, visando à ruptura de barreiras estruturais e atitudinais constatadas no ambiente escolar, a adaptação e a flexibilização da dinâmica de ensino exurgem como instrumentos de efetivação do processo inclusivo dos educandos com necessidades especiais não apenas na vida escolar, mas em sociedade.

Nesse contexto, são promovidas, de forma imediata e indubitável, profícuas discussões acerca da importância que a vida em sociedade tem para o desenvolvimento pleno do potencial humano, bem como de seu senso de dignidade, gerando avanços significativos sobre esse assunto, porquanto tais premissas são de singular relevância quando o propósito em pauta consiste na efetivação da inclusão plena.

Por vezes, experiências aparentemente contrapostas podem exurgir como iniciativas que melhor se adequam a casos específicos e, mais do que isso, são as que melhor se coadunam com o superior interesse da criança e do adolescente com deficiência a ser incluído.

Por essas razões, será de suma importância abordar, nesta Seção, duas experiências distintas, originárias de dois Estados da Região Sul do país, quais sejam, Santa Catarina e Paraná, bem externando a premissa de que, assim

como a inclusão propicia o convívio com o diferente, por vezes a sua efetivação possui faces diversas.

5.1 A EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA

O Ministério Público de Santa Catarina possui um posicionamento amplamente favorável à inclusão escolar em caráter prioritário.

O *Parquet* catarinense defende a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular como regra, estando dispensados de matrícula apenas os casos de severos comprometimentos e baixa funcionalidade.

Além de respaldar seu entendimento pela primazia da inclusão escolar no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, seu posicionamento está assentado nos artigos 58, 59 e 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mas principalmente em Resolução própria, expedida pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Trata-se da Resolução n. 100/2016, que prevê, como regra, a inclusão de estudante com deficiência nos estabelecimentos de ensino, somente sendo admitida a frequência exclusiva em instituição especializada ao aluno sem qualquer condição de enfrentar o ensino comum, mesmo com apoio, complemento ou suplemento às atividades escolares.

É importante destacar que a avaliação mencionada sobre a capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência e as condições de sua permanência não devem ficar a critério de um profissional da saúde isoladamente, consoante defende o Ministério Público catarinense. Ao contrário, estes aspectos devem ser analisados por equipe multidisciplinar, composta por profissionais da psicologia, do serviço social e, principalmente, da educação.

Ainda, denota-se que, além da exigência de estudo específico elaborado por diversos profissionais – a fim de atestar com segurança a impossibilidade de frequência do aluno no ensino regular –, a Resolução deixa claro que tal hipótese excepcional apenas estará configurada quando, no teor do documento, estiver prescrito que a permanência do estudante importar-lhe-á em grave prejuízo.

Além disso, como requisito obrigatório para o reconhecimento da excepcionalidade, a Resolução ainda impõe que a família do estudante e a equipe pedagógica da escola sejam ouvidas, bem como que a Fundação Catarinense de

Educação Especial aprove esse entendimento.

Portanto, fica claro que o diploma catarinense, fortemente defendido por seu *Parquet*, enumerou uma série de critérios a serem observados para autorizar a frequência exclusiva de alunos com deficiência em idade escolar em Centros de Atendimento Educacional Especializado e/ou instituições conveniadas.

A Resolução n. 100/2016 transparece o tratamento conferido ao tema pelo Estado de Santa Catarina, que é refletido no posicionamento do Ministério Público, que, de modo corrente, tem utilizado o retrocitado artigo da normativa para pleitear judicialmente a observância da primazia da inclusão de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino regular e a excepcionalidade da admissão destes em unidades especiais como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) (SANTA CATARINA, 2016).

Ademais, a análise de demandas judiciais que versam sobre o tema permite vislumbrar o firme entendimento do *Parquet* catarinense pela primazia da inclusão, defendendo que os estudantes com deficiência que não apresentam severo comprometimento e se encontram em idade escolar obrigatória não poderão deixar de frequentar a educação regular.

Assim, como decorrência dessa garantia, os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer estudante, organizando-se para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, sempre que isso for possível.

De qualquer modo, por ser o convívio escolar um instrumento apto a efetivar relações de respeito, identidade e dignidade, a inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos.

A análise do assunto no âmbito do Tribunal de Justiça de Santa Catarina também possibilita constatar uma forte tendência à primazia da inclusão, valendo destacar recente decisão proferida nos autos de Agravo de Instrumento 2015.027364-7, originário de Blumenau, tendo por Relator o Desembargador Ricardo Roesler, julgado e publicado em 3 e 17 de dezembro de 2015, respectivamente⁵.

Ao julgar o recurso contra decisão que determinava a matrícula de crianças com deficiência em escolas particulares, bem como a adequação dos educandários

⁵ SANTA CATARINA. Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. Agravo de Instrumento n. 2015.027364-7. Origem Blumenau. Recorrente: Divina Providência Colégio Sagrada Família. Recorrido: Ministério Público de Santa Catarina. Relator: Desembargador Ricardo Roesler. Florianópolis, 17 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://busca.tjsc.jus.br/jurisprudencia/html.do?q=&only_ementa=&frase=&id=AAAbmQAACAANopTAAQ&categoria=acordao>. Acesso em: 1º fev. 2018.

para atendê-las, a decisão proferida invocou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Lei n. 13.146/2015, considerando a necessidade da adoção, pelas instituições de ensino público e particular, de adequação das unidades e, sobretudo, recepção dos alunos sob aquela condição, por compreender que a medida estaria em sintonia com o compromisso internacional firmado pelo Brasil e com os termos da lei regente.

Para o estudo realizado, é oportuno reproduzir excertos do julgado, no trecho em que trata dos direitos consagrados pela Convenção e Lei Brasileira de Inclusão:

Essa afirmação de direitos, portanto, é o contramovimento ao estado de exclusão estabelecido. Embora a fixação de leis não seja apropriada e a mais efetiva forma para reordenar práticas culturais estabelecidas, a urgência da solução dessas rançosas patologias sociais legitima a disciplina de comportamentos como instrumento de correção. O descompasso entre o exercício da aceitação e a necessidade da implementação de políticas mínimas de proteção de direitos fundamentais assim determina. Nenhum ser humano basta a si mesmo, e é preciso que convivamos com a diferença, pois as minorias têm o direito à sua identidade, à sua individualidade e, principalmente, ao respeito e ao reconhecimento de seus direitos mais elementares, como requer qualquer democracia.

[...]

A inclusão, portanto, deve ser posta em primeiro plano, em todos os quadrantes. Somente se deve conceber algum tipo de tratamento distinto (limitador) quando não for possível o esforço de inclusão. Em síntese, tanto quanto possível cabe à maioria adaptar-se às exigências do portador de necessidade, e não fazer dessa necessidade, de modo linear, irrestrito e retórico, cláusula de barramento de seus direitos.

[...]

Como se vê, não há como sustentar que a educação inclusiva tenha caráter subsidiário. Em primeiro plano deve-se primar pela inclusão e socialização do portador de deficiência, física ou psíquica, no ensino regular.

Assim, com as vênias do Relator, tenho que seja imprescindível que se privilegie o modelo de inclusão na educação (SANTA CATARINA, 2015, grifo nosso).

A exposição da vislumbrada atuação do Ministério Público de Santa Catarina evidencia cristalinamente o seu posicionamento em caráter prioritário pela inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, relegando a dispensabilidade de matrícula e frequência apenas a casos pontuais, cuja excepcionalidade esteja cabalmente demonstrada.

Não bastasse isso, o *Parquet* catarinense tem empreendido esforços para propiciar a efetiva inclusão desses alunos, por compreender que não basta

garantir sua matrícula e sua frequência em escolas regulares, se os instrumentos que propiciam a real inclusão não são assegurados.

Desta feita, em sua atuação, percebe-se uma preocupação corrente com o fortalecimento desse aparato inclusivo, seja na conscientização das unidades escolares, no ajuizamento de demandas ou mesmo na busca de orientações que norteiem sua atuação, o que tem feito junto ao Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, sempre pautando na efetivação da inclusão imbricada ao superior interesse infanto-juvenil.

5.2 A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO APAEANO PARANAENSE

No Estado do Paraná, por sua vez, o Movimento Apaeano Paranaense defendeu, junto ao Conselho Estadual de Educação, um posicionamento ligeiramente diverso daquele vislumbrado em Santa Catarina, obtendo o reconhecimento formal da oferta, em suas Escolas, de uma escolarização denominada de Educação Básica na Modalidade Especial.

Pode-se dizer que esse posicionamento defendido pelo Movimento Apaeano Paranaense assentou-se na premissa de que nem sempre é possível a permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino, uma vez que certos comprometimentos cognitivos apenas podem ser trabalhados mediante uma rede de apoio especializada, bem como por meio de adaptações curriculares significativas (PEREIRA, 2017).

O pleito sustentado pelo Movimento Apaeano Paranaense foi acolhido no Conselho, por meio do Parecer CEE/CEB n. 108/2010, favorável à mudança de denominação, aprovando a alteração do nome destas escolas para Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial. (PARANÁ, 2010),

Logo em seguida, o então Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná publicou a “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”⁶, a qual teve o condão de autorizar que a Educação Especial ocorra nas Escolas mantidas pelas APAEs e coirmãs, de modo substitutivo ao ensino regular, apresentando-se assim como alternativa consolidada a essa espécie de ensino.

Alinhando-se a esse entendimento, foi expedida a Resolução n. 3.600/2010 – GS/SEED, que autorizou a alteração da denominação das Escolas de Educação

⁶ “A Política de inclusão nos remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades especiais” (PARANÁ, 2009).

Especial para Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, com oferta de Educação Infantil; Ensino Fundamental (anos iniciais); Educação de Jovens e Adultos – Fase I; Educação Profissional – Formação Inicial, a partir do ano letivo de 2011. (PARANÁ, 2011).

Esse formal reconhecimento acarretou a necessidade de realizar ajustes na organização das escolas apaeanas, mormente em seu currículo escolar. Com o objetivo de disciplinar o assunto, o Conselho Estadual de Educação expediu o Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 07/2014, que aprovou a proposta de adaptação organizacional desses estabelecimentos de ensino, estipulando o prazo de cinco anos para encaminhamento de relatório circunstanciado de avaliação da implementação dos arranjos aprovados. (PARANÁ, 2014).

A partir do ajuste aprovado na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, a oferta da Educação Infantil passou a abranger as seguintes fases e modalidades de ensino: Ensino Fundamental, nos anos iniciais (1º e 2º anos); Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional.

Vale ressaltar que a estruturação dessa modalidade diferenciada de oferta de Educação Básica não se restringiu à mera alteração da nomenclatura dada a essas escolas, mas perpassou pelo reconhecimento de que o ensino que elas ministram possui as características da educação que é ofertada pela rede regular de ensino, todavia, consoante destacado no referido Parecer, com “adaptações curriculares que levem em conta a flexibilidade de tempo, mediante a possibilidade de prolongamento de permanência do educando no ano ou no ciclo escolar em que está matriculado”, por conta de suas características biopsicossociais que demandam maior tempo de aprendizado.

Tendo em conta essa peculiaridade, o ajuste aprovado contemplou, na escola mantida pelas APAEs do Paraná, a organização do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial, em um Ciclo Contínuo, com duração de 10 (dez) anos, organizado em 2 (dois) ciclos, que equivalem, respectivamente, ao 1º e ao 2º anos daquela etapa da Educação Básica. O primeiro ciclo foi subdividido em 4 (quatro) etapas, contemplando um ano letivo para cada etapa, perfazendo um total de 4 (quatro) anos letivos, ao passo que o segundo ciclo foi subdividido em 6 (seis) etapas, igualmente contemplando um ano letivo para cada etapa, totalizando 6 (seis) anos letivos. Ao atingir 16 anos de idade, inde-

pendentemente de concluir ou não o segundo ciclo do Ensino Fundamental, o estudante que integrar esse modelo educacional deve prosseguir sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediante a realização de transferência, de acordo com a legislação que rege o tema.

A partir da consolidação das alterações mencionadas, as escolas mantidas pelas APAEs do Paraná passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino, não apenas participando de todos os programas e políticas públicas da área, como também adotando as matrizes curriculares determinadas pelo então Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, abrangendo os conteúdos dos anos supracitados em consonância com a base nacional comum prevista pelo artigo 26 da Lei n. 9.394/96, porém, com medidas de ajustes de temporalidade e com adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação que atendessem às expectativas de aprendizagem de seus educandos (PEREIRA, 2017).

Em síntese, a modalidade educacional capitaneada pelas APAEs paranaenses como uma opção ofertada às pessoas com deficiência que se interessem por uma escolarização diferenciada daquela encontrada na rede regular de ensino.

Na esfera prática, uma pessoa com deficiência que esteja em idade escolar obrigatória pode escolher frequentar esse modelo, segundo o qual os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) são ministrados em dez anos, com vistas a garantir o aprendizado do estudante nessa temporalidade.

Os benefícios dessa modalidade educacional, segundo argumentam seus defensores, consistem na oportunização de uma apreensão de conteúdos pedagógicos correlatos a essas etapas de ensino mais efetiva do que aquela conferida aos estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

Tal medida acaba por evitar implicações comumente vislumbradas em casos práticos de alunos com deficiência intelectual que são integrados, mas não efetivamente incluídos à rede regular de ensino, de modo que acabam por concluir o Ensino Fundamental sem assimilar de fato o conteúdo ministrado em nove anos.

Há inclusive relatos de casos em que os prejuízos pedagógicos perpetrados por essa condição acabaram por prejudicar de modo irreversível os estudantes com deficiência inicialmente matriculados na rede regular, pois no momento em que obtiveram laudo favorável para a matrícula nas escolas das APAEs, já era

inviável fazê-lo, uma vez que a educação por ela ofertada perdura até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Nestes casos, a matrícula nas escolas das APAEs ficou inviabilizada por representar um retrocesso, o qual é vedado pela legislação vigente. Em razão disso, o aluno acaba por evadir ou então prossegue e conclui o Ensino Fundamental, mas sem avançar para o Ensino Médio, além de não dispor da oportunidade de frequentar o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por já ter obtido o certificado de conclusão no Ensino Fundamental ministrado na Escola Regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do presente exame da inclusão escolar de pessoas com deficiência, mormente aquelas diagnosticadas com TEA, não se restringe ao estudo do percurso histórico e normativo percorrido no decorrer dos anos, convidando-nos a também compreender esse fenômeno, efetivamente, na vida desses indivíduos.

A partir da exposição de duas experiências contrapostas, vivenciadas em dois Estados, tão próximos geograficamente e tão distantes em sua percepção sobre o assunto, objetiva-se repensar a inclusão escolar a partir dessas vivências.

Uma experiência pessoal sobre o tema confere uma privilegiada visão sobre ele. Trata-se do testemunho sobre impactos da inclusão escolar na vida do irmão da autora deste artigo, doravante compartilhado para o encaminhamento das considerações finais.

Sem desluzo da experiência paranaense, que em muito se contrapõe àquela vivenciada no Estado de Santa Catarina, a convivência com um indivíduo autista, cuja inclusão escolar foi acompanhada de modo pleno, inclina a mencionada autora a perfilhar o posicionamento catarinense.

No início da vida escolar do irmão autista, há pouco menos de vinte anos, a inclusão escolar de estudantes com deficiência ainda se principiava, e as unidades escolares careciam de conhecimento e estrutura para tanto. A educação transitou por muitas escolas em que, por inexistência de interesse e disposição para o enfrentamento dos desafios impostos pelo tido como diferente, a inclusão de fato não trouxe benefícios relevantes. Na época, a melhor alternativa apresentada

consistiu no abandono de tais estabelecimentos de ensino, despreparados para a inclusão almejada.

Outras escolas resistiam à matrícula do irmão autista, sob a justificativa de falta de vagas que, na verdade, ocultava o argumento de despreparo estrutural e, para além disso, a inexistência de interesse e vontade de efetivar a inclusão.

Malgrado as tentativas frustradas, a família logrou êxito em encontrar uma escola que, conquanto ciente de sua inexperiência no trato do assunto, mostrou receptividade e disponibilidade para realizar a inclusão. A referida escola não dispunha de sofisticados aparatos pedagógicos e também desconhecia como realizar as adaptações curriculares demandadas pelo novo aluno, mas indicava abertura para enfrentar os desafios inerentes à sua condição.

O contínuo trabalho atento dos pais do educando, junto à coordenação escolar, contribuiu para que os obstáculos pedagógicos fossem habilmente vencidos, mas foi uma conjunção de esforços entre família, escola e o próprio aluno que resultou, por parte deste, na certificação do Ensino Médio, ocorrida no ano de 2014, o que lhe confere a oportunidade de ingresso no Ensino Superior, o prosseguimento em sua qualificação além da inserção no mercado de trabalho por meio da candidatura a vagas de emprego que exigem o nível e instrução já alcançado.

Essa conquista, entretanto, está restrita à seara pedagógica, pois a certificação escolar auferida consiste em formação educacional igualmente conferida aos demais colegas de turma, sem deficiência.

A partir da experiência pessoal, a autora considera que o maior ganho da inclusão escolar ultrapassa a certificação e os conteúdos curriculares assimilados pelo irmão autista, atingindo a socialização.

Buscando ilustrar como o espaço escolar alça tamanha importância em nossa formação no convívio social, transcorridas décadas de conclusão da Educação Básica, por certo fugirá à memória a descrição de fórmulas matemáticas ou de elementos químicos integrantes da tabela periódica, mas certamente haverá a recordação para perguntas que direcionem a uma lembrança vivida, um fato marcante, um(a) professor(a) que deixou saudades ou mesmo uma amizade iniciada e prolongada ao longo da vida.

Tal ilustração não difere do que foi experienciado pelo irmão autista, ainda que aparente haver distinção, em função das especificidades da deficiência.

Ao testemunhar o impacto que as experiências propiciadas pelo convívio social mantido nos tempos de escola lhe causaram, tais como amigos cultivados, festas de aniversário promovidas, passeios e brincadeiras, considera a autora que tais lembranças jamais serão esquecidas junto aos conteúdos pedagógicos.

Deste modo, conquanto o mérito da inclusão escolar perpassa o âmbito pedagógico e a qualificação profissional, sua centralidade reside na inclusão social que, uma vez efetivada, pode e deve resultar em ganhos inestimáveis tanto para o aluno incluído quanto para os demais estudantes que com ele convivem.

Sob tal vertente, conquanto o irmão autista tenha concluído o Ensino Médio, sem atualmente estar empregado ou cursando o Ensino Superior, constituiu no decurso de sua vida escolar um grupo de amigos presentes e que lhe proporciona o avanço em seu desenvolvimento social.

Ao mesmo tempo, as conversas travadas com esses amigos permitem à autora perceber o quanto estes apresentam maturidade que supera a expectativa etária, numa constatação de que conviver com o “diferente”, seja por deficiência ou outra condição, contribui de modo imensurável à formação de pessoas muito mais conscientes e enriquecidas de nobreza no caráter, abertas para a construção de relacionamentos pautados por acolhida e aceitação; de modo natural, positivo, inclusivo e humano.

Indubitavelmente, a inclusão escolar constitui valioso instrumento na construção de uma sociedade mais humana, fraterna e solidária, consciente do valor presente no outro, independentemente de sua condição.

Ao encaminhar o presente estudo para a linha de chegada, mediante a reafirmação de que a inclusão escolar de pessoas com autismo pode salvá-las de si mesmas, superando um isolamento que nem sempre é consciente e, sobretudo, voluntário, a autora reconhece que o irmão autista apreciava a solidão e ainda hoje conserva momentos de solitude em seu cotidiano, mas a convivência social com o diferente apresentou-lhe benesses que lhe acarretaram a estima, a procura por e a valorização deste convívio, proporcionando felicidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. B. et al. Breve Histórico da Educação Inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**: Curso de Pedagogia, [S.l], n. 16, jan./jul.

2014. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-IV**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (DSM-5). Washington DC: American Psychiatry Association, 2013.

ASPERGER, H. Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, v. 117, p. 76-136, 1944. Published in English as ' "Autistic Psychopathy" in Childhood', trans. and annotated by U. Frith. In: FRITH, U. (Ed.). **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 37-92.

AUTISMO. **Dicionário Aurélio online**, 2018. Disponível em: <<https://aurelio.mp.br/aurelio/home.asp>>. Acesso em: 29 maio 2018.

BLEULER, E. **Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias**. New York, NY: [s.n.], 1911.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 64/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Decreto Legislativo n. 186**, de 19 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direitos Humanos: Documentos Internacionais**. Brasília: Presidência da República, 2006.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5357-DF**. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Intimado: Presidente da república e outros. Relator: Ministro Edson Fachin. Brasília, 11 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>>. Acesso em: 1º fev. 2018.

CHUEIRI, V. K. de; CÂMARA, H. Direitos Humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade. **Revista Direito, Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro: PUC, n. 36, p. 158-177, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.jur.puc-rio.br/revistades/index.php/revistades/article/view/210/190>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

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

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. São Paulo: Atheneu; 1993.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa teacch e do currículo funcional natural**.

Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, SP, 2005. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=669>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto_arsb_do_mar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2010.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128>. Acesso em: 10 abr. 2010.

GOMES, V. F.; BOSA, C. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 553-561, 2004.

GUGEL, M. A.; MACIEIRA, W.; RIBEIRO, L. **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 311, 2006. Suplemento 1.

LIRA, S. M. de. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar)>. Acesso em:

26 abr. 2010.

LOPES-HERRERA, S. A. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger**. 2004. 197 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=480>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=10164>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 07**, de 7 de maio de 2014. Aprova a proposta de ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, com implantação simultânea, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional. Curitiba, 2014. Disponível em: <apaep.org.br/fl/normal/85337-parecer_07_14.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB n. 108**, de 11 de fevereiro de 2010. Aprova pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Resolução n. 3.600**, de 18 de agosto de 2011. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educa-

ção Especial. Curitiba: 2011. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69619>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. SEED. Departamento de Educação Especial Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PEREIRA, E. A. **A pessoa com deficiência intelectual e o transcendente: contributo das escolas mantidas por APAEs do Paraná na construção da identidade do ensino religioso**. 2017, 188 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PILONI, Thiago. Lei Berenice Piana e o acompanhante especializado. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, 18 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.53247&seo=1>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensinospecialresolucoes/1359-resolucao-2016-100-cee-sc>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. **Agravo de Instrumento n. 2015.027364-7/Blumenau**. Recorrente: Divina Providência Colégio Sagrada Família. Recorrido: Ministério Público de Santa Catarina. Relator: Desembargador Ricardo Roesler. Florianópolis, 17 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://busca.tjsc.jus.br/jurisprudencia/html.do?q=&only_ementa=&frase=&id=AAAbmQAACAANopTAAQ&categoria=acordao>. Acesso em 1º fev. 2018.

SILVA, A. B.; PEREIRA, E. A. Direitos Fundamentais consagrados à pessoa com deficiência na Constituição de 1988 e sua emenda convencional: preliminares apontamentos sobre o novo marco civil de capacidade legal. In: **Anais do I**

Congresso Direitos Fundamentais na Nova Ordem Mundial. No prelo a.

_____. A alteração no regime de incapacidades promovida pela Lei Brasileira de Inclusão, sob a lente da deficiência intelectual. In: **Anais do XXVI Congresso Nacional das APAEs.** No prelo b.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological medicine**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.

WING, L. The autistic spectrum. **The lancet**, v. 350, n. 9093, p. 17-61, 1997.