

08

O direito ao sistema educacional inclusivo para crianças com transtorno do espectro autista

Rafaela Leite
Universidade Federal de Ouro Preto
leitefrrafaela@gmail.com | [LATTES](#)

Priscilla Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto
priscillaajsoliveira@gmail.com | [LATTES](#)

Adriane Fernandes
Universidade Federal de Ouro Preto
adrianealine38@yahoo.com

Recebido em: 09/03/2022
Aprovado em: 20/12/2023

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781820232167>



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

O direito ao sistema educacional inclusivo para crianças com transtorno do espectro autista

A aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) pelo Brasil em 2008, com status de emenda constitucional, estabeleceu o marco legislativo que deverá orientar a elaboração de políticas e de leis no propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Nesse sentido, a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) em 2015, comprometido com a eficácia e efetividade da CDPD. Ocorre que, o acesso à educação é uma garantia formal cuja eficácia está vinculada à promoção de meios proporcionais e apropriados às circunstâncias da criança e do adolescente com TEA, a fim de garantir o desenvolvimento da sua autonomia, na maior medida do possível. Diante disso, considerando apenas a educação infantil e o ensino fundamental, cuja competência foi atribuída prioritariamente aos municípios, propõe-se a análise da Lei municipal nº 3.833, promulgada pelo município de Congonhas, estado de Minas Gerais, em 08 de abril de 2019, a fim de verificar sua adequação aos propósitos declarados da CDPD e do EPD no que tange às crianças e adolescentes com TEA.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Transtorno do espectro autista; Educação inclusiva.

The right to the inclusive educational system for children with autistic spectrum disorder

The approval of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by Brazil in 2008, with the status of a constitutional amendment, established the legislative framework that should guide the elaboration of policies and laws in order to promote, protect and ensure the exercise of full and equitable access to all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities and to promote respect for their inherent dignity. In this sense, the promulgation of the Statute of Persons with Disabilities (EPD) in 2015, committed to the effectiveness and effectiveness of the CRPD. It happens that access to education is a formal guarantee whose effectiveness is linked to the promotion of means proportionate and appropriate to the circumstances of the child and adolescent with ASD, in order to guarantee the development of their autonomy, to the greatest extent possible. In view of this, considering only early childhood education and elementary education, whose competence was assigned primarily to the municipalities, it is proposed to analyze Municipal Law nº. nº 3.833, in order to verify its suitability for the stated purposes of the CRPD and the EPD with regard to children and adolescents with ASD.

Keywords: People with disabilities; Autism Spectrum Disorder; Inclusive education.

Introdução

O conjunto de distúrbios do desenvolvimento neurológico, caracterizado pelo comprometimento das habilidades sociais e de comunicação é denominado transtorno do espectro autista (TEA) (GRIESI-OLIVEIRA; SARTIÉ, 2017). O TEA aparece na 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID¹), que entrou em vigência em janeiro de 2022, reunindo o conjunto de diagnósticos que anteriormente constavam dentre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e que passaram agora a constar no código 6A02.

O TEA se manifesta, geralmente, na primeira infância, embora os sintomas de déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar interação social recíproca e a comunicação social possam ser apresentados mais tarde, quando a interação social demanda da criança ou adolescente uma habilidade de interação que ele não consegue corresponder (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018).

Diante disso, considerando os impedimentos de longo prazo que poderão obstruir a participação plena e efetiva das crianças e adolescentes com TEA na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas, a Lei n. 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconheceu o TEA como uma deficiência para todos os efeitos legais², a fim de incentivar o fomento políticas públicas para inclusão plena das pessoas com TEA, sobretudo, em âmbito educacional.

O reconhecimento das pessoas com TEA como referenciais de proteção e promoção legislativa tem origem mediata na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) aprovada pelo Brasil em 2008, com status de emenda constitucional e antecede, inclusive, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) promulgado em 2015, correlato imediato da CDPD na legislação ordinária. A CDPD e o EPD visam, dentre outras garantias, a manutenção de um sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

¹ A CID é utilizada para monitorar a incidência e prevalência de doenças, através de uma padronização universal e codificadas que serve para classificar as condições de saúde relacionadas às doenças, transtornos ou lesões, com base em modelo etiológico, anatômico e a partir das causas externas das lesões. (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

² Previsão que consta no parágrafo 3º do artigo 1º, da referida Lei, conforme observa-se: “Art. 1º. Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. [...] § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (BRASIL, 2012)

O sistema educacional inclusivo compreende, para além da garantia formal de acesso à educação para todas as pessoas com e sem TEA, o dever do Poder Público de promover as condições apropriadas e adequadas às circunstâncias pessoais de cada criança e adolescente com TEA que efetivamente acesse a educação infantil e o ensino fundamental, a fim de assegurar que essas pessoas com deficiência possam gozar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, do direito à educação. Em outras palavras, é necessário garantir condições materiais que transformem o acesso à educação em uma oportunidade inclusiva de aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

Assim, apesar da aparente invisibilidade social das pessoas com deficiência e, em especial das pessoas com TEA, destaca-se que as pessoas com pelo menos uma deficiência no Brasil representavam um contingente de quarenta e cinco milhões, seiscentos e seis mil e quarenta e oito pessoas de pessoas, o equivalente a 23,9% da população total em 2010. Destas, aproximadamente três milhões quatrocentos e vinte eram crianças e adolescentes com idade entre 0 e 14 anos (BRASIL, 2010³).

Dessa forma, embora apenas em 2019, por intermédio da Lei n. 13.861, tenha sido determinado que os censos demográficos realizados a partir dela incluíssem as especificidades inerentes ao TEA, estima-se que 1% da população mundial tenha TEA (GRIESI-OLIVEIRA; SARTIÉ, 2017), o que representaria no Brasil o número aproximado de dois milhões de pessoas, para as quais o modelo tradicional de ensino – um professor por turma – pode ser insuficiente à inclusão pretendida pela CDPD e pelo EPD.

Diante disso, considerando apenas a educação infantil e o ensino fundamental, cuja competência é, prioritariamente, dos municípios, na forma do § 2º, do artigo 211 da Constituição da República de 1988, propõe-se a análise da Lei municipal nº 3.833, promulgada pelo município de Congonhas, estado de Minas Gerais, em 08 de abril de 2019, a fim de verificar sua adequação aos propósitos declarados da CDPD e do EPD no que tange às crianças e adolescentes com TEA e o direito à educação inclusiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

A escolha do município decorre da constatação empírica de que a referida norma está

³ Dados obtidos no censo demográfico de 2010 apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e reunidos pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esclarece-se que, como o censo é realizado a cada dez anos, a próxima coleta de dados foi adiada para 2022, em decorrência dos impactos provocados pelo novo coronavírus (covid-19) no Brasil, razão pela qual os resultados não estavam disponíveis até a data de conclusão deste artigo, em março de 2022.

proporcionando o ingresso de maior número de crianças e adolescentes na rede pública de ensino, contudo, a qualidade da inclusão que poderá ser viabilizada pela efetividade do direito fundamental à educação das pessoas com deficiência ainda é uma questão que precisa ser respondida.

A hipótese que será testada é que o município de Congonhas instituiu pela Lei nº 3.833, um sistema educacional inclusivo, que inclui desde o reconhecimento do direito de acesso à educação, ao fornecimento de transporte escolar adequado; sem discriminação, posto que garante a educação da criança com TEA dentro do mesmo ambiente escolar das demais crianças; e com base na igualdade de oportunidades, uma vez que confere o apoio adequado e proporcional às circunstâncias da criança e adolescente com TEA, ao disponibilizar acompanhante especializado para aluno com TEA, bem como a estrutura e o material escolar adaptado para o seu ensino.

Diante do exposto, tem-se como objetivo geral deste trabalho a análise da Lei municipal nº 3.833 de 2019 à luz dos propósitos declarados da CDPD e do EPD no que tange às crianças e adolescentes com TEA e o direito à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Para satisfação do objetivo geral, pretende-se, inicialmente delimitar os propósitos da CDPD e do EPD e como eles se relacionam com o direito à educação inclusiva. Posteriormente, objetiva-se apresentar os dispositivos da Lei municipal nº 3.833 de 2019 que expressam o sistema educacional voltado às pessoas com TEA no município de Congonhas para, ao final, concluir pela sua conformidade ou inconformidade com CDPD e com o EPD.

A relevância do desenvolvimento do presente trabalho é justificada pelo aumento crescente do número de matriculados com TEA no ensino público e em turmas regulares, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018 (BRASIL, 2018), demandando alternativas inclusivas a fim de se evitar a evasão escolar, bem como o reconhecimento de que um sistema educacional inclusivo deve prover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com TEA no ensino regular em respeito à sua dignidade inerente.

Este é um trabalho eminentemente teórico, a partir do qual esperamos nos envolver e contribuir para debates entre dois grupos: aqueles interessados nos mecanismos jurídicos de garantia e de promoção de uma educação inclusiva que permita que crianças e adolescentes possam alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; e aqueles interessados na análise comparativa de outras legislações municipais

a fim de definir o potencial delas para garantir um sistema educacional inclusivo, endossando sua aplicação ou sugerindo retificações em seu conteúdo.

Por essas razões, esclarece-se que a escolha de um único município não limita o escopo de análise e aplicação deste texto, que poderá ser utilizado como referência para uma base comparativa e/ou de revisão de literatura. Isso posto, esclarece-se a metodologia de seu desenvolvimento foi estabelecida com base na pesquisa e análise bibliográfica, recorrendo-se às fontes primárias para compreensão e análise da CDPD, do EPD, da Lei n. 12.764 de 2012, da Lei municipal nº 3.833 de 2019 e demais leis e decretos que serviram de referência para a discussão proposta e, às fontes secundárias, para interpretação de concepções e conceitos necessários à interpretação das legislações analisadas.

Finalmente, o texto será dividido em duas seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção, pretende-se, inicialmente delimitar os propósitos da CDPD e do EPD e como eles se relacionam com o direito à educação inclusiva. Na seção seguinte, objetiva-se apresentar os dispositivos da Lei municipal nº 3.833 de 2019 que expressam o sistema educacional voltado às pessoas com TEA no município de Congonhas para, ao final, concluir pela sua conformidade ou desconformidade com a CDPD e com o EPD.

O sistema educacional inclusivo para as crianças e adolescentes com deficiência a partir da CDPD

A forma pela qual se perspectivou a pessoa com deficiência no tempo pode ser compreendida substancialmente na passagem do modelo médico de abordagem da deficiência para o modelo social. Esses modelos conferem substrato teórico e social ao contexto de promulgação da CDPD e do EPD. Diante disso, esta seção pretende realizar uma breve contextualização desses modelos de abordagem e delimitar a relação entre o CDPD, o EPD e o direito à educação inclusiva.

A história de segregação que retrata a experiência social, política e jurídica da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo, fomentou o desenvolvimento de um modelo de abordagem da deficiência em oposição ao modelo médico prevaiente entre as décadas de 60 e 70, do século XIX, no qual destacavam-se “[...] as tentativas de normalização e cura que, se frustradas, autorizavam a remoção da pessoa da vida em sociedade” (OLIVEIRA, 2020, p. 26).

O referencial de normalidade (ou tentativa de) foi também utilizado para justificar a exclusão fática das pessoas com deficiência do sistema educacional, incluindo as crianças e adolescentes com TEA. Nesse contexto, falava-se na inserção dos alunos com deficiência, para tanto, eles deveriam demonstrar a capacidade de acompanhar as demais crianças e adolescentes sem deficiência.

Portanto, focava-se na responsabilidade individual em detrimento das discussões relativas ao processo educacional, para justificar a não aprendizagem dos alunos com deficiência (PLETSCH, 2010). A culpa pelos obstáculos da criança e do adolescente que não obtinha uma participação plena e efetiva no sistema educacional em igualdade de condições com as demais pessoas, era depositada sobre o aluno.

Diante disso, o modelo social de abordagem da deficiência emerge na Inglaterra⁴ e posteriormente, repercute pelo ocidente, como um instrumento político para denunciar os equívocos do seu antecessor e transformar a forma predominante de se perspectivar as pessoas com deficiência. Pelo referido modelo, tem-se que:

[...] a deficiência é uma experiência resultante da interação entre características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive, isto é, da combinação de limitações impostas pelo corpo com algum tipo de perda ou redução de funcionalidade (“lesão”) a uma organização social pouco sensível à diversidade corporal. (DINIZ; SQUINCA; MEDEIROS, 2007, p. 108)

Dessa forma, a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional foi reputada insuficiente. O direito à educação de crianças e adolescentes, impulsionado pelo modelo social, passou a fomentar a demanda por um conjunto de práticas inclusivas, pautadas pela necessidade de diferenciação entre a inserção praticada até aquele momento e a integração social pretendida doravante, posto que é a “[...] primeira caracterizada apenas pela presença das pessoas nos espaços sociais e a segunda pela participação de fato. (FRANÇA, 2014, p. 116).

A demanda por práticas inclusivas e integracionistas fundamentou as reivindicações da sociedade civil na elaboração da CDPD, que foi aprovada pelo Brasil em 2008 e ratificada em

⁴ Inicialmente, pela base teórica legada por Paul Hunt na publicação de *Stigma: the experience of disability*, em 1966. Posteriormente, pela articulação política das pessoas com deficiência na Inglaterra que culminou na criação da União das Pessoas com Deficiência (*The Union of the Physically Impaired Against Segregation*), no início da década de 1970, também por Hunt, contra a Segregação, responsável pela teorização conceitual da deficiência como objeto de análise social. (FRANÇA, 2013) No Brasil, uma percepção similar motiva uma movimentação política no fim da década de 70 e que é consagrada em 1980, quando ocorre o 1º encontro nacional de pessoas com deficiência em Brasília, com o objetivo de reunir uma pauta emancipatória em comum (MAIOR, 2017).

2009, com status constitucional. Sucessivamente, motivou a promulgação do EPD, elaborado sobre os propósitos e objetivos da CDPD. Contexto, no qual afirma-se a “[...] a emergência de um Microssistema Jurídico de proteção e promoção da pessoa com deficiência, fundado no respeito pela sua dignidade inerente [...].” (OLIVEIRA, 2020, p. 82).

Nesse sentido, tem-se o propósito da CDPD (BRASIL, 2008): “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.”

A promoção, proteção e garantia de exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, inclui o direito à educação, formalmente assegurado no artigo 6º da Constituição da República de 1988, dentre as garantias fundamentais. A razão pela qual o referido propósito é relacionado com o respeito pela dignidade inerente das pessoas com deficiência decorre da sua importância para uma formação autônoma e autodeterminada destas pessoas e que pode ser assim explicada:

Deveras, a dignidade foi reivindicada como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, razão pela qual qualquer discriminação à pessoa com deficiência configura uma violação da sua dignidade. Dessa forma, a promoção e proteção da dignidade das pessoas com deficiência emerge como uma condição para correção das profundas desvantagens sociais que impuseram sua segregação histórica. Assim, a dignidade é ainda pautada como conteúdo para a autoconscientização da pessoa com deficiência e daqueles que com ela se relacionam, notadamente na promoção da sua educação e saúde. Diante disso, não se pode olvidar que a dignidade assume a regência para fundamentação e aplicabilidade das normas derivadas da CDPD, cuja interpretação desse ser pautada pelo protagonismo da pessoa com deficiência que detém sua titularidade. (OLIVEIRA, 2020, p. 91)

O reconhecimento da dignidade inerente da pessoa com deficiência decorre, ainda, do seu tratamento igual quando perspectivadas as pessoas sem deficiência. Nesse sentido, ao tratar da igualdade a CDPD (BRASIL, 2008) esclarece que:

Artigo 5. Igualdade e não discriminação

- 1.Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
- 2.Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
- 3.A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes

adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.

4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

A ideia de igualdade que está sendo articulada pela CDDP não pode ser confundida com a noção tradicional de igualdade formal, cunhada no ideal liberal do século XVIII⁵ e limitada ao igual tratamento de todos perante a lei (isonomia). Tratar as crianças e adolescentes com TEA com igual consideração é reconhecer a sua diversidade como parte da diversidade humana e da humanidade, oferecendo-lhes, sempre que necessário, apoio proporcional e adequado às suas circunstâncias pessoais. Nesse sentido:

[...] o direito de igualdade, há muito, não pode ser mais compreendido apenas como direito à isonomia de tratamento (seja perante o Estado, seja perante os indivíduos/empresas em seu trato privado), nem apenas como igualdade "material" como oposição à diferença (o que chamaremos de equidade), mas que vai significar, por vezes, o reconhecimento da diversidade como elemento essencial àquele direito.

Se a igualdade fosse, ainda hoje, compreendida apenas como isonomia, o Estado poderia se desvencilhar das prestações públicas a que está sujeito desde a criação dos Estados Sociais em meados do século passado. Ser "cego" às diferenças pode significar o sacrifício dos econômica e socialmente desfavorecidos e a manutenção de situações inaceitáveis de desigual acesso a bens e direitos. (BAHIA, 2014, p. 75)

O reconhecimento da diversidade como elemento essencial à educação de crianças e adolescentes com TEA compreende, sempre que necessário, a adaptação razoável do ambiente e do sistema educacional, pela qual entende-se, nos termos da CDDP (BRASIL, 2008):

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

Diante disso, estabelecidas as premissas de que devem nortear um sistema educacional inclusivo, explora-se as disposições da CDDP (BRASIL, 2008) acerca da educação, para a qual dispõe, dentre outros compromissos, que:

⁵ Como proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948)

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- 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.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

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

Dentre as condições pressupostas para implementação de um sistema educacional inclusivo, destaca-se a impossibilidade de que crianças e adolescentes com deficiência, incluindo TEA, serem excluídas do ensino básico ou das turmas regulares; o direito de que sejam exigidas adaptações e medidas de apoio proporcionais e individuais às circunstâncias singulares de cada criança e adolescente, a fim de facilitar seu aprendizado e inclusão plena.

Algumas dessas condições foram articuladas pelo Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que estabeleceu o atendimento educacional especializado, embora de forma não tão abrangente⁶. Por outro lado, a Nota Técnica do Ministério da Educação n. 24 de 2013 (BRASIL, 2013), refletido as noções da CDPD, específica como deverá ocorrer a formação de profissionais de educação visando à inclusão de alunos com TEA e as diretrizes de avaliação da necessidade de apoio.

⁶ O referido Decreto tratou apenas do conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma 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 e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Não obstante, os propósitos da CDPD foram finalmente ratificados pelo EPD (BRASIL, 2015) que, ao dispor sobre a educação, estabeleceu ainda que:

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;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

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;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

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.

Assim, além de corroborar com a CDPD, o EPD especifica algumas condições mínimas para efetivação do sistema educacional inclusivo, merecendo ênfase a implementação de projeto pedagógico relativo às características dos estudantes com deficiência; a adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência e a oferta de profissionais para apoio escolar, os quais subentende-se fundamentais para articulação das medidas individuais e individualizadas de ensino, fundamentais ao maximização do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA.

Diante do exposto, conclui-se pela emergência de um conjunto de objetivos e condições para implementação de um sistema educacional inclusivo que, de forma mais ou menos coordenada, impescinde de um apoio especializado, individual e adequado para cada criança ou adolescente com TEA, a fim de que a proposta pedagógica que viabilizará o seu desenvolvimento cognitivo, na maior medida do possível, seja apropriada e adequada às suas circunstâncias pessoais, em respeito pela sua dignidade inerente.

A Lei Municipal n. 3.833 de 2019 e a educação das pessoas com TEA

Apresentado os parâmetros mínimos para consagração de um sistema educacional inclusivo na seção anterior, esta seção pretende analisar a Lei municipal de nº. 3.833 de 2019. A referida legislação está sendo utilizada como um modelo de referência para julgar a conformidade ou desconformidade jurídica de um sistema educacional em relação à CDPD e ao EPD.

O município de Congonhas, estado de Minas Gerais, promulgou a Lei n. 3.833 que instituiu no dia 8 de abril de 2019 a política municipal de atendimento integrado às pessoas com TEA, no âmbito do município. A referida Lei não menciona explicitamente a CDPD ou o EPD, embora seja posterior a ambos, fazendo menção tão somente a Lei n. 12.764 de 2012, que garante o acesso das crianças e adolescentes com TEA à educação, contudo, não disciplina as condições para que esse acesso seja efetivado.

Ao dispor sobre a educação, a Lei municipal n. 3.833 de 2019 (CONGONHAS, 2019), estabelece que:

- Art. 5º. É garantida a educação da criança com TEA dentro do mesmo ambiente escolar das demais crianças e, para tal, o Município se responsabiliza por:
- I – capacitar todos profissionais que atuam nas escolas do município para o acolhimento e a inclusão de alunos autistas;
 - II – disponibilizar acompanhante especializado para aluno com TEA incluído em classe comum do ensino regular;
 - III – garantir suporte escolar complementar especializado (Atendimento Escolar Especializado – AEE) no contra turno, para o aluno com TEA incluído em classe comum do ensino regular;
 - IV – garantir estrutura e material escolar, adaptados às necessidades educacionais especiais dos alunos com TEA;
 - V – garantir o acesso ao ensino voltado para jovens e adultos (EJA) às pessoas com TEA que atingiram a idade adulta sem terem sido devidamente escolarizadas;
 - VI – fornecer transporte escolar adequado a alunos com TEA, sendo obrigatório:
 - a) presença de um auxiliar para o motorista;
 - b) orientação sobre autismo para o motorista e auxiliar; e
 - c) não ocupação do banco dianteiro por alunos com TEA.

Ao garantir a educação das crianças (e aqui entende-se, também adolescentes⁷), dentro do mesmo ambiente escolar das demais crianças, o município primeiro assegura que o acesso à educação seja igual para todas as crianças e adolescentes, não perpetrando qualquer discriminação para o ingresso de todas elas nas escolas públicas. Ao capacitar todos os profissionais que atuam nas escolas para acolhimento e inclusão dos alunos com TEA, manifesta respeito pela sua diversidade e dignidade inerente, conferindo aos profissionais que atuam fora e dentro da sala de aula, um importante papel no combate à evasão escolar.

Sucessivamente, ao garantir suporte escolar complementar especializado (Atendimento Escolar Especializado – AEE) no contra turno, para o aluno com TEA incluído em classe comum do ensino regular; a estrutura e material escolar, adaptados às necessidades educacionais destes alunos e a presença de acompanhante especializado para as crianças e adolescentes incluídos em classe comum do ensino regular, está assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços com adaptações razoáveis àqueles alunos.

Assim, embora a legislação municipal não tenha sido derivada, explicitamente, do CDPD

⁷ Neste caso, justifica-se que a educação básica, a qual compete prioritariamente aos municípios, compreende a fase da infância e da adolescência.

ou do EPD, há uma clara correspondência entre essas legislações. As condições mínimas para efetivação do sistema educacional inclusivo que foram impostas pela CDPD e reiteradas pelo EPD, estão sendo consagradas pela legislação municipal, ainda que de forma mais sucinta.

E, não obstante, as medidas previstas na CDPD e no EPD são igualmente exigíveis e coexistem com aquelas dispostas na legislação municipal, uma vez que complementares e, por essa razão, não excludentes. Diante disso, ao garantir informação, treinamento, formação e especialização em TEA aos professores, especialmente, àqueles que irão acompanhar as crianças e adolescentes com TEA na sala de aula, o município invariavelmente estará garantindo a implementação de projeto pedagógico relativo às características dos estudantes com deficiência; a adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência e a oferta de profissionais para apoio escolar, os quais subentende-se fundamentais para articulação das medidas individuais e individualizadas de ensino, fundamentais a maximização do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA.

A subsunção desses compromissos, presentes na CDPD e no EPD, na legislação municipal está sendo pautada na hierarquia normativa da CDPD que, dado o seu status de emenda constitucional, tem observância obrigatória para as demais legislações ordinárias, não obstante, a competência concorrente dos municípios, Estados e União para legislar sobre educação, na forma do artigo 24, inciso IX da Constituição da República de 1988. Assim, a CDPD estabelece as diretrizes mínimas que devem ser observadas na elaboração de um sistema educacional inclusivo em âmbito municipal, estadual e federal.

Diante disso, relevante evidenciar que a garantia da legislação municipal de acompanhante especializado para crianças e adolescentes com TEA deve ser também interpretada de forma contextual, a fim de definir quem poderá ocupar a referida função pública. Nos termos da CDPD e do EPD, o apoio prestado às pessoas com deficiência em âmbito educacional deve facilitar sua efetiva educação e, portanto, enseja a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a sua aprendizagem em instituições de ensino.

Observa-se que essas competências “desenvolvimento acadêmico” e “aprendizagem” apenas podem ser exercidas por professores regularmente formados e capacitados para educação especial e inclusiva, modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para educandos com deficiência. Nestes termos, o artigo 59, inciso III, da Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] 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.

Dessa forma, possível concluir que a educação de crianças e adolescentes com TEA deve ser orientada pelas adaptações razoáveis e proporcionais às circunstâncias pessoas de cada criança e adolescente incluído no ensino regular. Para tanto, cabe precipuamente aos professores especializados a elaboração de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o seu desenvolvimento e aprendizado e, sempre que necessário, o acompanhamento individual destes alunos no mesmo turno no qual cursam o ensino regular, a fim de adaptar, de forma concomitante, os modelos tradicionais de ensino que estão sendo ofertados para os educandos em geral àqueles com TEA.

Essa, portanto, é a interpretação mais razoável da garantia de acompanhamento especializado para aluno com TEA incluído em classe comum do ensino regular, prevista na legislação municipal. Notadamente, porque é a mais fiel aos propósitos da CDPD e do EPD, uma vez que garante iguais oportunidades de acesso à educação para crianças e adolescentes com TEA, assegurando a sua não discriminação pelo provimento de uma adaptação razoável no ensino regular e que é viabilizada pelo apoio individualizado e adequado às suas circunstâncias pessoas de aprendizagem em sala de aula, no turno regular.

Conclusão

A CDPD e o EPD ofereceram a base legislativa referencial para uma análise adequada da Lei municipal nº 3.833 de 2019 e que foi voltada ao julgamento da sua conformidade ou inconformidade com os propósitos de uma educação inclusiva de crianças e adolescentes com TEA, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Para tanto, inicialmente foram delimitados os propósitos da CDPD e do EPD, bem como de legislações e decretos correlatos, com o objetivo de derivar o mínimo que deve ser observado pelo Poder Público na satisfação do direito à educação inclusiva. Posteriormente,

foram apresentados e confrontados os dispositivos da Lei municipal nº 3.833 de 2019, que modulam o sistema educacional voltado às pessoas com TEA no município de Congonhas, com os propósitos da CDPD e do EPD.

Dessa forma, confirmou-se a hipótese que estava sendo testada, concluindo pela existência de um sistema educacional inclusivo para crianças e adolescentes com TEA no município de Congonhas que é consistente com a CDPD e com o EDP e que inclui desde o reconhecimento do direito de acesso à educação, ao fornecimento de transporte escolar adequado; sem discriminação, posto que garante a educação da criança com TEA dentro do mesmo ambiente escolar das demais crianças; e com base na igualdade de oportunidades, uma vez que confere o apoio adequado e proporcional às circunstâncias da criança e adolescente com TEA, ao disponibilizar acompanhante para aluno com TEA, o qual deverá ser necessariamente um professor com formação especializada, bem como a estrutura e o material escolar adaptado para o seu ensino.

Por fim, apesar deste artigo estar localmente situado, conclui-se pela possibilidade da derivação dos resultados parciais obtidos em raciocínio dedutivo para aqueles que estão interessados nos mecanismos jurídicos de garantia e de promoção de uma educação inclusiva que permita que crianças e adolescentes possam alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; e para aqueles que estão interessados na análise comparativa de outras legislações municipais, a fim de definir o potencial delas para garantir um sistema educacional inclusivo, endossando sua aplicação ou sugerindo retificações em seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

BAHIA, Alexandre Melo Franco de Moraes. Igualdade: 3 dimensões, 3 desafios. In: CLÈVE, Clèmerson M.; FREIRE, Alexandre (orgs.). **Direitos fundamentais e jurisdição constitucional: análise, crítica e contribuições**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014, p. 73-98.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <[BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticasnovoportal/sociais/populacao.html>>. Acesso em 28 abr. 2019.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institu%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990.>>. Acesso em: 22 jun. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. Lei 13.861 de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União**, 18 jul. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 28 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.611 de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24 de 2013**, Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 28 jul. 2020.

CONGONHAS. Lei n. 3.833, de 08 de abril de 2019. Institui a Política Municipal de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno Espectro Autista e dá outras providências. **Diário Eletrônico**, 8 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.congonhas.mg.leg.br/leis/legislacao-municipal>>. Acesso em 28 jul. 2020.

DINIZ, Débora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p. 2589- 2596, 9 nov. 2007.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Rev. bras. Epidemiol.** São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, v. 17 n. 31, p. 59-73, jul-dez. 2013.

FRANÇA, Thiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História**; Ciências Sociais. Rio Grande do Sul, vol. 6, n. 11, p. 105-123, julho de 2014.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIE, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, Jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082017000200233&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 jul, 2020.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Distrito Federal, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Priscilla Jordanne Silva. **A teoria das capacidades na emergência de um microsistema jurídico de proteção e promoção da pessoa com deficiência**: fundamentos de justiça básica para integração do sistema de apoio, 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Direito. Ouro Preto: 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR Editoras, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classification of diseases (ICD-11)**, 2018. Disponível em: <<https://www.who.int/classifications/icd/en/>>. Acesso em 20 jul, 2020.

@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista 
eai educação,
artes &
inclusão