



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOLOGIA**

ANTÔNIO DE PÁDUA DE FREITAS ARAUJO

**A POLÍTICA MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇAS
AUTISTAS EM FORTALEZA – CEARÁ**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

ANTÔNIO DE PÁDUA DE FREITAS ARAUJO

A POLÍTICA MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇAS
AUTISTAS EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. João Tadeu de Andrade

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araujo, Antônio de Pádua De Freitas.

A política municipal de atendimento educacional a crianças autistas em fortaleza ? ceará [recurso eletrônico] / Antônio de Pádua De Freitas Araujo. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 125 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Sociologia.

Orientação: Prof. Dr. João Tadeu de Andrade.

1. Autismo. 2. Sociedade. 3. Escola. 4. Inclusão. 5. Exclusão. I. Título.

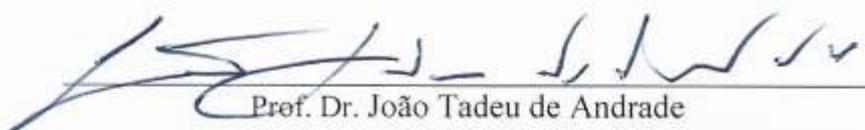
ANTÔNIO DE PÁDUA DE FREITAS ARAUJO

A POLÍTICA MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇAS
AUTISTAS EM FORTALEZA

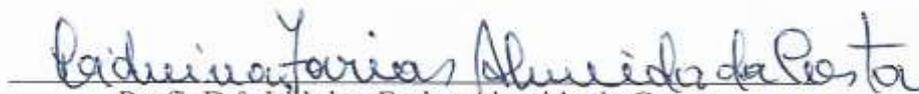
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia.

Aprovada em 30 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Tadeu de Andrade
(Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª. Dr.ª. Liduina Farias Almeida da Costa
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª. Dr.ª. Adinari Moreira de Sousa
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao João, o primeiro, me colocou neste mundo.
O segundo me levou a trilhar os caminhos da
invisibilidade...

AGRADECIMENTOS

A Gratidão é uma das maiores virtudes humanas. Nessas horas nos lembramos das instituições que nos dão sustento na vida.

Em primeiro lugar agradeço a Deus. Sou grato a Deus por ter me dado a oportunidade de estar com o João Heitor de Abreu Araujo, filho e companheiro que me acompanha com seu olhar cobiçoso de atenção e carinho em todos os meus caminhos. Por conta dele é que encontrei uma causa para chamar de MINHA, a causa do autismo.

A minha família, berço que me proporcionou os recursos para seguir em frente. A meu Pai que, com certeza, acompanha meus passos e está muito feliz em qualquer dimensão da vida imortal que temos, a minha mãe D. Júlia, grande guerreira, as minhas irmãs Guaraciara e Yasodara e ao meu irmão João Araujo Junior, meus sobrinhos Amanda, Giulia, João Francisco, Maria Lívia e também meu sobrinho-neto Lucca. A minha família, que muito me motiva a continuar no caminho, a Regina Claudia e ao João Heitor, amor indescritível.

A Universidade Estadual do Ceará, instituição que me acolhe durante estes anos de formação desde a graduação em Sociologia, não direi o ano. A todos os trabalhadores desta instituição, professor@s, secretári@s, técnic@s, pessoal do asseio e conservação, muitas vezes não encontram a visibilidade que merecem.

Ao Professor Doutor João Tadeu de Andrade, meu orientador, meu parceiro na construção deste trabalho que me proporcionou uma visão fundamental sobre a minha produção indicando os caminhos para o aperfeiçoamento, seguimos a lei do progresso.

A Professora Doutora Liduína Farias Almeida da Costa que no curso das disciplinas me proporcionou novos olhares sobre a análise de Políticas Públicas e sobre a importância das lentes da Sociologia na percepção das relações, nem sempre amistosas, entre o Estado e a Sociedade. Suas contribuições estão impressas ao longo de todo este trabalho e permanecerão fazendo parte de nosso olhar sobre a temática.

A Professora Doutora Adinari Moreira de Sousa que muito contribuiu em nossa qualificação dando importantes direcionamentos sobre os rumos que deveriam ser tomados para o alcance da produção desta dissertação e está sempre dedicada a causa do autismo, que compartilhamos.

A Professora Doutora Francinete Giffonni que muito me ajudou com sua luz sobre as questões envolvendo o autismo e que possui todo um trabalho relacionado a causa. Parceira em palestras nas quais aprendi muito e carregarei sempre suas contribuições em minhas futuras produções.

Ao trabalho desenvolvido pela 16ª Promotoria de Justiça Cível do Ministério Público do Estado do Ceará na pessoa de Sua Excelência a Senhora Elisabeth Maria Almeida de Oliveira pela sensibilidade em relação a luta travada por todas as famílias de autistas.

As instituições em que trabalho e luto, pela paciência proporcionada nos últimos dois anos.

Vem mais.

RESUMO

Vivemos em uma sociedade que tende a reagir a todos os que individualmente por alguma situação específica não correspondem aos padrões eleitos para a interação social. Os padrões desta reação social são diversos e se materializam em diversas formas de negação. Esta dissertação se digna a analisar a questão das barreiras ao acesso aos direitos educativos inclusivos para estudantes autistas nas Escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Para atingirmos esse objetivo entendemos ser necessário remontar o histórico que conta essas reações sociais ao longo dos tempos e por isso dividimos nosso estudo em três momentos específicos, a era da exclusão declarada que se estende até a década de 1970, a era da integração, dos anos 70 até finais dos anos 90 e a era da inclusão. Utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental para a reconstrução destas eras e, por fim, para entender como ocorre a inclusão dos estudantes autistas nas escolas municipais faremos uma análise de documentos públicos que atestam as dificuldades enfrentadas por estes alunos e suas famílias para obter o direito educativo. Em nosso estudo o tratamento dos dados passa também por uma análise do conteúdo impresso nos documentos entendendo a dimensão discursiva contida e em muitos casos subsumida que se apresenta a realidade da escola pública em diversas formas de exclusão. A Escola Pública Municipal não é inclusiva para a maioria dos autistas e precisa se transformar em um ambiente de acolhimento das diferenças.

Palavras-chave: Autismo. Sociedade. Escola. Inclusão. Exclusão. Direito a Educação e Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

We live in a society that tends to respond to all who individually for some specific situation do not match the elected standards for social interaction. The patterns of this social reaction are diverse and materialize in various forms of negation. This dissertation deserves to analyze the issue of barriers to access to inclusive educational rights for autistic students in the Schools of the Fortaleza City Hall. In order to achieve this goal, we understand that it is necessary to trace back the history that tells these social reactions over time and for this reason we divided our study into three specific moments, the era of declared exclusion extending to the 1970s, the era of integration, 1970s until the late 1990s and the era of inclusion. We will use the bibliographic and documentary research as a methodology for the reconstruction of these ages and, finally, to understand how the inclusion of autistic students occurs in the municipal schools will make an analysis of public documents that attest the difficulties faced by these students and their families to obtain the educational right. In our study the treatment of data also involves an analysis of the content printed in the documents understanding the discursive dimension contained and in many cases assumed that the reality of the public school is presented in various forms of exclusion. The Municipal Public School is not inclusive for most autists and needs to become an environment of acceptance of differences.

Keywords: Autism, Society. School. Inclusion. Exclusion. Right to Education and Special Educational Needs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Interesse social pela temática do Autismo.....	69
Figura 2 –	Distância Social em Relação ao a um deficiente mental.....	72
Figura 3 –	Motivos para a desistência Escolar.....	79
Figura 4 –	Quadro de Enturmação em vigor até 2017.....	82
Figura 5 –	Slide 9 da Apresentação do Núcleo de Inclusão e Diversidade...	93
Figura 6 –	Slide 2 da Apresentação do Núcleo de Inclusão e Diversidade	95
Figura 7 –	Slide 4 da Apresentação do Relatório “As condições de acessibilidade espacial das Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Fortaleza.....	96
Figura 8 –	Quantidade de estudantes por Necessidades Educacionais Especiais.....	107
Tabela 1 –	Quadro de Carências de Profissionais de Apoio Especial.....	106
Tabela 2 –	Relação de Carências PAE.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Americana de Medicina e Psicologia
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AD	Avaliação Diagnóstica
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARVORE-SER	Grupo de Estudos Aplicados em Direitos da Pessoa com Deficiência
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEDESP	Célula de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CESAL	Célula de Sindicância Administrativa e Acompanhamento de Litígios
CONJUR	Consultoria Jurídica
CORDE	Coordenadoria para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DE	Distrito de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GTEI	Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDE	Ministério do Desenvolvimento Econômico
MDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MPCE	Ministério Público de Estado do Ceará

MPF	Ministério Público Federal
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDD	NOS – Transtorno Geral do Desenvolvimento Não-Especificado
PGJ	Procuradoria Geral de Justiça
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação Especial
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PSE	Programa de Saúde na Escola
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SER	Secretaria Executiva Regional
SETRA	Secretaria Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SOPAI	Sociedade de Assistência e Proteção a Infância de Fortaleza
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	AUTISMO E SOCIEDADE.....	27
2.1	O AUTISMO É UM ENIGMA CONTEMPORÂNEO.....	27
2.2	O AUTISMO DESAFIA A FAMÍLIA.....	30
2.3	O AUTISMO É UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO.....	33
2.4	O AUTISMO É UM DESAFIO PARA A SOCIEDADE.....	37
3	AS LEIS, O ESTADO E A SOCIEDADE.....	46
3.1	A “ERA DOS DIREITOS” E AS LUTAS SOCIAIS.....	46
3.2	O QUE DIZEM AS LEIS?.....	47
3.3	A EDUCAÇÃO “ESPECIAL” NO BRASIL DA DITADURA MILITAR À NOVA REPÚBLICA.....	56
3.4	O BRASIL E SUAS LEIS INTEGRATIVAS E INCLUSIVAS.....	58
3.5	“TRATAR IGUALMENTE OS IGUAIS E DESIGUALMENTE OS DESIGUAIS”.....	64
3.6	O FIM OU O INÍCIO DE UMA ERA????.....	68
4	OS ESTUDANTES AUTISTAS E A ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA.....	71
5	CONCLUSÃO.....	112
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

“O que é que você quer ser quando você crescer?
 Alguma coisa importante
 Um cara muito brilhante
 Quando você crescer” Raul Seixas.

A chegada de um filho, a paternidade, por si já modifica em muito nossas prioridades e a forma de compreender a vivência e põe em reflexão e ação valores partilhados através da formação social. De repente passamos a perceber que “vivemos como nossos pais” e que desejamos para nossos filhos tudo o de melhor segundo a nossa compreensão do que é o melhor.

A paternidade de um filho autista é um acontecimento de grandes proporções nesse processo e implica importantes redefinições pois não existe um manual de instruções de como se tornar um pai, apenas a repetição ou não de experiências vividas com seu pai.

Ser pai de um autista, de um humano que não vai reagir da mesma forma diante das convenções históricas e culturais que desenham a sociedade, é completamente diferente e é preciso aceitar a condição, encarar os desafios. O autismo modificou completamente minha vida. Sua chegada sutil gradativamente provocou um realinhamento de prioridades. De repente um mundo de exames, especialistas, terapias, suplementos, medicações passou a fazer parte da rotina.

O jônico Heráclito afirmava, a mudança é a grande constante. Da mesma forma posso afirmar que a chegada do autismo em minha vida provocou muitas transformações, principalmente um alargamento em relação à observação social através de novos ângulos que possibilitaram a revisão acerca de muitas crenças, grande parte delas construída socialmente.

Como Sociólogo, Professor e Pai, de repente compreendi que não era somente eu que não estava preparado para o meu filho. A sociedade fabrica a exclusão dos autistas que se revela entre tantas situações, por exemplo quando não te mandam mais convites para aniversários infantis, o olhar espantado das pessoas no supermercado quando seu filho está se deliciando no friozinho da geladeira ou mesmo quando esta no chão do mesmo mercado demonstrando sua indignação com o barulho do local, o plano de saúde que limita a quantidade de terapias e a escola, nosso alvo para essa pesquisa, que limita a possibilidade de convivência de seu filho com os outros, e em muitos casos o proprietário, no caso das particulares, ou o gestor, no caso das públicas, desenvolveu argumentos para convidá-lo a sair de sua escola.

Diante de tantos novos olhares e vivências, nossa percepção sobre como vivemos em sociedade muda diametralmente. É necessário redefinir antigas prioridades e novas surgem, nossas práticas sociais e laborais também sofreram transformações. Como professor da rede pública estadual de escolas de ensino médio passamos a questionar onde estavam os autistas. Ao longo de 24 anos de experiências letivas quantos autistas foram meus alunos e eu não os vi em sala.

Calibrando este olhar sobre o interior da escola, percebi poucos autistas estão matriculados. Porém, estudando sobre o tema do autismo, compreendi que o quantitativo de crianças autistas é muito maior do que imaginava e que se na escola estadual em que trabalho pouquíssimos estão matriculados é por conta do fenômeno da exclusão. Para onde vão os estudantes autistas no ensino médio?

Ao fazer uma anamnese sobre todos estes anos de dedicação ao ensino particular e público me questionei sobre a minha formação para melhor atender estudantes como o meu filho e percebi que em nenhum momento destes vinte e poucos anos de trabalho eu fiz algum curso, não participei de nenhuma formação sobre o tema. Como sem formação nenhuma eu poderia reconhecer meus estudantes autistas?

Percebi nessas reflexões que minhas atitudes não são somente minhas, elas são construídas socialmente e desta forma entendi que estava diante de um importante fato social. A sociedade exclui os autistas dos espaços de convivência coletiva.

Todos estes fatos me provocaram um questionamento: Como a Escola Municipal em Fortaleza – Ceará recebe e inclui efetivamente os estudantes autistas? A escolha do tema de pesquisa **“a Política Municipal de Atendimento Educacional a Crianças Autistas em Fortaleza”** se configura em um grande desafio pois me colocou, enquanto pesquisador, diante de situações desfavoráveis que me irmanam com outros pais não pesquisadores, alguns pais silenciosos e outros pais militantes e neste sentido o desafio de separar o pai, do pesquisador e do militante, tem sido um exercício que proporciona grande crescimento.

Confesso que ler e buscar informações sobre o autismo não se configura em um exercício intelectual que provoque prazer, posto que proporciona uma amplificação ainda maior da realidade que se desenha de forma muito cruel a tantos que dispõem de meios de sobrevivência mais restritos.

A própria escolha do tema tem sido uma luta, pois partimos da hipótese de que se a sociedade que construímos em nosso viver é marcada pela exclusão a escola, que é produto desta sociedade, não deve ficar imune a este processo. Para responder a este questionamento

compreendemos ser necessário pesquisar os marcos históricos e sociais da relação entre o autismo e a sociedade desde a “era da exclusão declarada”, passando pela “era da exclusão mascarada” e, por fim, chegando até a atual “era da inclusão”.

A Educação Brasileira é marcada por essas “eras” e na década de 1990 foi muito afetada pelas transformações ocorridas no contexto histórico da adoção pelo Estado Brasileiro do ideário neoliberal, que segundo Gentili (1996) erigiu padrões educativos que adaptaram a formação escolar às condições impostas pelo “mercado” e pela “livre concorrência”.

Essa Escola que joga um papel fundamental para os fundamentos econômicos concorrenciais está moldada segundo a Teoria do Capital Humano de Schultz¹, tem a função de infundir na sociedade os valores da concorrência, da lei do mais forte e imprimir nos mais jovens os valores da disciplina necessária à mão de obra que será empregada.

Nessa escola o que aprendemos deve ser medido através da avaliação que classifica os indivíduos nos padrões do insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente, e este modo de classificar acompanha os indivíduos ao longo de sua trajetória escolar, de forma que aquele que atinge o grau excelente tende a ser agraciado com estrelinhas e medalhinhas, tornando-se o símbolo, o exemplo a ser alcançado pelos que atingiram o grau insuficiente, que devem ser punidos por suas notas.

A produção de profissionais eficientes, eficazes, produtivos e competitivos voltados à obtenção do sucesso de forma oportunista, a qualquer custo, e levando vantagens competitivas em relação ao próximo, é tarefa educativa assumida pelas Escolas Particulares e Públicas.

Em tempos de domínio da lógica neoliberal, a Escola brasileira é voltada a resultados que se materializam em avaliações externas organizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, neste sentido os modelos de gestão escolar visam a melhoria destes rendimentos escolares, consagrando na Escola a finalidade da transmissão de conhecimentos em um processo a separa de uma visão de formação humana.

Em Mantoan (2003) esta concepção de escola é permeada por oposições conceituais, iguais/diferentes, normais/deficientes, típicas dos modelos tradicionais de ensino que marginalizam os que não correspondem aos critérios socialmente construídos de normalidade, através do insucesso e privações constantes, gerando baixa autoestima que resulta na exclusão escolar e social. Vítimas que são de um sistema que segundo Santos (2002) é produtor de

¹Esta visão qualifica a função da escola como fundamental para a geração dos valores humanos apropriados para o crescimento econômico em meio ao capitalismo concorrencial.

“ausências” e que, portanto, os reprova, exclui e rotula. Muitos preferem deixar a escola de lado, abandonam a escola para depois serem colocados de lado pela sociedade.

Em fins do milênio passado os questionamentos acerca desta ideia de escola que rotula, reprova e exclui passaram a ser ouvidos e entraram na pauta das discussões sociais através da emergência do ideário inclusivo. Como veremos adiante, essa emergência do debate sobre a inclusão é produto de um conjunto de transformações que segundo Avritzer (2004) são resultados da transição democrática que permitiu avanços na esfera pública discursiva, que passou a dar ouvidos aos que anteriormente tinham suas reivindicações preteridas.

Essa perspectiva encontra respaldo na constituição de 1988, que em seu artigo 6º menciona os direitos sociais a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e sendo uma garantia fundamental, a educação é direito irrestrito e portanto obrigação do Estado e da Sociedade.

No século XXI o discurso da inclusão que prega a importância do respeito com as características individuais, como uma forma de evolução da sociedade, ganha o status de política pública inclusiva e, desta forma, na atualidade a educação brasileira passou em seu processo organizativo a se moldar aos padrões inclusivos.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca o enfrentamento das situações históricas que envolvem a exclusão escolar e é resultado da assinatura de acordos internacionais pelo Estado Brasileiro que se comprometeu em eliminar todas as formas de discriminação no meio educativo. Será que conseguiu?

Eliminar séculos de exclusão exige o concurso de vários esforços sociais e governamentais. De todos os desafios sociais que se interpõem na vida dos autistas no Brasil a escola tem sido um dos mais importantes. Escolhemos a questão educacional como fonte de nossas reflexões para este trabalho que tem o objetivo geral de estudar como ocorre a inclusão de estudantes autistas na rede municipal de escolas de Fortaleza – Ceará. Para alcançarmos nosso objetivo, nós partimos da ideia inicial de que a escola é produto da sociedade que partilhamos, um espaço de grandes limitações que se revelam através de barreiras engendradas para impedir ou limitar a matrícula e também a permanência inclusiva.

Entendemos ser necessário, de forma específica e inicial, estabelecer a compreensão histórico-social sobre o autismo e suas decorrências sociais até meados do século XX, época em que a exclusão se dava através de mecanismos de isolamento social orientado pelo saber

médico de época. O autismo é um fenômeno complexo e recente. Como veremos mais adiante, o que hoje podemos chamar de Transtorno do Espectro Autista (TEA) se constitui em um conjunto de características em um degrau que se estende desde comportamentos repetitivos e rotineiros ao transtorno de desenvolvimento global que afeta a fala e a cognição (TEIXEIRA, 2016, p.18), levando o indivíduo a grandes prejuízos em suas relações sociais.

Aparentemente invisível a olhos pouco experimentados com a condição, esses sintomas são muito pouco perceptíveis, o que reforça em muito os processos mentais de negação e também dificulta a intervenção precoce com as terapias necessárias a mitigá-los.

Esta invisibilidade permaneceu dominante até a divulgação das primeiras pesquisas científicas conduzidas por Eugen Bleuler e Leo Kanner no século XX. Bleuler, criador do termo autismo, em 1911 publicou um trabalho sobre “esquizofrenia infantil” ou como o mesmo se referia, demência precoce. Kanner ganhou grande notoriedade quando em 1948 apresentou seu trabalho oriundo do acompanhamento de 20 crianças que desenvolveram “frias relações” com suas mães. (DONVAN, 2017, p. 100). O autismo é um fenômeno que demanda esforços de variados campos científicos. Autistas, pelo fato de viver em um modelo de sociedade em que a interação ocorre de forma performativa e em que as habilidades sociais são fundamentais para as relações sociais, foram, ao longo dos tempos, rotulados em termos gerais como “incapazes” para o convívio social e, por isso, sofreram de histórica exclusão social tendo sido rotulados como “deficientes” (ASSUMPÇÃO JR, 2000, p. 38).

Foucault em “História da Sexualidade I” nos revela que entre os séculos XVII e o século XVIII se estabeleceu um processo “anátomo-político do corpo humano” ou em sua categoria mais popularizada, um bio-poder:

“A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo.”(FOUCAULT, 1999, p.131).

A “administração dos corpos e a gestão calculista da vida” em um processo, enfatizamos, de cima pra baixo, será fundamental para o desenvolvimento do capitalismo a partir da tentativa de controle dos corpos através da lógica de produção. Corpos dóceis e úteis operando também “como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as

forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia” (idem, 1999, p. 133).

A grande dificuldade dos autistas em adquirir as competências e habilidades individuais para interagir socialmente teve como principal consequência no século XIX a institucionalização psiquiátrica e o banimento dos mesmos do convívio familiar, por indicação médica, por representarem um perigo para a família e para a sociedade (DONVAN, 2017, p. 27).

Veremos no capítulo um que esta reação social de época fez com que os autistas, ao serem considerados como “anormais” passassem a ter o destino comum a todos os considerados “deficientes”, a eutanásia, o abandono e o banimento ou isolamento institucional. Fatos corriqueiros a até pouco mais de 30 anos e que em escala mundial marcaram milhares de vidas (FOUCAULT, 2017, p. 66).

A importância desta reconstrução histórica está em demarcar que se hoje temos barreiras à matrícula e permanência que destoam do espírito inclusivo do século XXI, estas mesmas foram engendradas ao longo de séculos de exclusão. Diante destas situações restavam dois processos reativos, ou se aceita as regras do bio-poder, ou se busca a mudança social. O esforço para a mudança requer um ativismo constante. No século XX, principalmente após a segunda guerra mundial com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a discussão do papel do estado como garantidor destes direitos ganha grande força (BOBBIO, 1988, p.88).

Nosso segundo objetivo específico neste estudo está em recuperar o histórico ao longo da segunda metade do século passado em que foram realizados diversas convenções e encontros internacionais que denunciaram a falta de oportunidades e incentivaram a sociedade e os governantes a propor políticas sociais com objetivo de sanar as dificuldades vividas por quem é considerado “deficiente”.

O termo “deficiente” vai nos acompanhar e será repetido muitas vezes ao longo de nossa narrativa, não como uma afirmação da deficiência e nem repetindo a classificação que coloca o autista como deficiente, mas como uma afirmação histórica e denunciativa de época que incluía todos no mesmo barco, independente da condição. As leis reparatórias repetem essa classificação que coloca todos na condição de deficientes, fato que atesta uma visão social totalizante e hegemônica que apropria e normatiza o corpo e suas “capacidades”.

Como veremos à frente, em primórdios da década de 1980 o ativismo no Brasil para causa autista ganha muita força através da fundação de grupos sociais de defesa como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) e a Associação de Amigos do Autista (AMA) que desenvolvem um papel fundamental nas conquistas para a causa. Nos últimos anos ocorreu um grande aumento da visibilidade da luta engendrada por estes pais e mães organizados e motivados para a causa de seus filhos autistas em busca por direitos principalmente nas áreas de saúde e educação.

Na passagem secular para o século XXI o discurso da inclusão na educação ganhará grande poder e evidência. A ideia que prega a importância do respeito com as características individuais como uma forma de evolução da sociedade estará presente nas cabeças e nas bocas dos ativistas da causa autista e também povoará as universidades, as escolas, os parlamentos, as leis e os projetos de governo.

O ativismo familiar através da organização e mobilização em busca de conquistas e direitos para os autistas ganhou grande projeção principalmente quando em 18 de dezembro de 2007 a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o “Dia Mundial de Conscientização do Autismo”. Todos os anos no dia 2 de abril, nas principais cidades do mundo, se realizam mobilizações sociais que atingem os mais diversos meios de comunicação em que ocorrem debates e ações afirmativas relativos à temática. Os resultados destas agitações se materializam em denúncias de violações de direitos sociais nas mais variadas esferas públicas.

O movimento pela inclusão escolar dos autistas ganhou grande reforço jurídico no Brasil com a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, mais conhecida como Lei Berenice Piana 12.764/2012, que proíbe o tratamento discriminatório aos estudantes autistas; e também a Lei Brasileira de Inclusão ou 13.146/2015, que assegura a matrícula e preconiza a garantia das condições de estudos para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)², entre eles os autistas.

Despertadas pela perspectiva da inclusão escolar dos novos tempos, muitas famílias de autistas resolveram enfrentar o desafio de matricular seus filhos no ensino regular os retirando do convívio segregado da escola “clínica” especial. A dimensão deste fato foi medida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do Censo Escolar que em 2017 registou a matrícula, no Brasil inteiro de 77.102 mil

²O uso do termo estudantes NEE ao longo do trabalho expressa outra forma de identificar os estudantes que são público-alvo do acompanhamento especializado.

autistas frequentando salas regulares. Em 2018 a mesma pesquisa mostra um aumento 37,27% nas matrículas, somando 105.842 crianças e adolescentes autistas em salas regulares.

Novas leis não significam uma nova sociedade. A justificativa para nossa pesquisa reside no princípio de que as Leis nem sempre convergem em seus princípios para o “espírito” da sociedade e não faltam exemplos práticos para demonstrar esse nosso entendimento. Basta ver nas praças e avenidas movimentadas de metrópoles como Fortaleza a ausência de rampas para acesso a cadeirantes, mesmo que esta seja uma obrigação prevista na lei 7.405 de 1985.

As práticas sociais possuem um tempo próprio para serem modificadas e os planos de governo que em suas metas se dispõem a solucionar problemas relacionados a exclusão escolar podem encontrar obstáculos sociais e estruturais diversos. Para citar mais um exemplo, sete anos após a aprovação da Lei 12.711/2012 que garante cotas para o acesso a universidades públicas, é fácil encontrar relatos contrários a medida nas redes sociais por parte de grupos socioeconômicos contrários e organizados.

Compreendemos, desta forma, que a construção de um Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) que cria as metas e estratégias que regem uma política pública de inclusão de estudantes autistas na escola municipal de Fortaleza, é permeada por intercursos sociais. Neste sentido nosso terceiro objetivo específico, que será expresso no quarto e último capítulos, é o de analisar os elementos que compõem a inclusão dos autistas na rede pública municipal de escolas de Fortaleza – Ceará, a fim de identificar e entender o papel das práticas geradoras de barreiras e dos mecanismos de produção de exclusão educativa.

A inclusão é produto de uma educação plural, para todos, pobres, ricos, remediados, pretos, brancos, e afirmamos que assim como todos os seres humanos são especiais em sua subjetividade, também todas as escolas também devem ser especiais, agregadoras e inclusivas a fim de abraçar a todos. Este processo de inclusão plena modifica as bases em que está centrada a Educação nos dias atuais e deve ser perseguido como meta no sentido de buscar a erradicação do mal histórico da exclusão que leva a evasão.

Para buscar a compreensão como acontece na atualidade a inclusão dos estudantes autistas nas escolas públicas do município de Fortaleza – Ceará no âmbito da vigência do Plano Municipal de Educação (PME), e tendo como hipótese de que a exclusão é produto fabricado socialmente resolvemos recorrer a metodologia qualitativa. Em DENZIN (2006),

“A Pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A Pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco

multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana.(...)” (DENZIN, 2006, p.390).

A pesquisa qualitativa se configura através do uso e coleta de uma variedade de métodos e materiais empíricos,

“(...) estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticas da vida dos indivíduos. Portanto os pesquisadores desta área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está a seu alcance.(...)”(DENZIN, 2006, p. 17).

Assumimos a postura do *bricoleur* ou confeccionador de colchas conforme, Denzin (2006), quando fizemos nosso trabalho de reconstrução em todo este estudo dissertativo. Assim no capítulo um compreenderemos através da pesquisa bibliográfica a era da exclusão declarada em que todos os que eram considerados socialmente como deficientes estavam relegados a toda sorte de abandono e isolamento. Deste modo, segundo Gil (2002),

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.(...)” (GIL, 2002, p.44).

Para atingir o objetivo de narrar o surgimento do autismo em meio a era da exclusão declarada, fizemos um trabalho de pesquisa bibliográfica que teve como base inicial o livro de Zucker e Donvan, A História do Autismo (2017), o que nos fez perceber as reações sociais de abandono de institucionalização dos autistas em conjunto com todos os que foram considerados deficientes. Este fato nos motivou a traçar paralelos entre as narrativas deste livro e diversas publicações científicas, teses acadêmicas em periódicos, livros de referência informativa, e também de leitura corrente como “O Corcunda de Notredame”, além de depoimentos que encontramos em sítios específicos na internet. Desta forma demonstramos o autismo como um desafio para a sociedade, para a família e para a escola.

Também utilizamos a pesquisa bibliográfica para a consecução do nosso segundo objetivo, que foi estudar no capítulo dois os avanços na conquista de direitos que são resultados das lutas empreendidas por sociedades como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) na proteção assistencialista aos que eram chamados de excepcionais entre as décadas de 1960 e 1970 e que depois, no final do século

XX e nas primeiras décadas do século XXI, terão a participação de organizações de defesa da causa autista como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) e a Fundação Casa da Esperança que passaram a levantar a causa da inclusão para todos os autistas.

Neste segundo capítulo o papel de liderança exercida por estas entidades em busca de direitos foi fundamental para o reconhecimento da histórica exclusão, fato denunciado em eventos internacionais que resultaram em documentos relevantes como, por exemplo, as declarações de Jomtiem, Salamanca e Nova York que serão analisadas neste capítulo.

Finalizando nosso estudo no terceiro capítulo faremos a análise da inclusão dos estudantes autistas no âmbito da vigência do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025). Para tal tarefa optamos pela pesquisa documental. Segundo Gil (2002),

“O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. (...)” (GIL, 2002, p.45).

Segundo Gil (2002) a grande diferença entre pesquisa bibliográfica e documental está na origem dos documentos que pode ser “de primeira mão” e “de segunda mão”. Nossa principal fonte documental foi a 16ª Promotoria de Justiça do Ministério Público do Estado do Ceará, que está movendo um processo administrativo para acompanhar o funcionamento da política inclusiva nas Escolas Públicas do Município de Fortaleza. Através de solicitação foi nos concedido formalmente o acesso aos documentos a respeito das condições de matrícula e permanência escolar dos estudantes autistas na rede pública de escolas de Fortaleza – Ceará, que foi proporcionado pelo trabalho realizado pela Promotoria.

Nosso período de análise do campo vai do ano de 2015, ano de início da vigência do PME, até a audiência pública realizada no auditório do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE) em novembro de 2018 com a participação de organizações da sociedade civil, professoras, familiares de autistas e representantes da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Seguindo a classificação feita por Gil (2002) entre documentos de primeira mão que tivemos acesso, destacamos, para citar alguns: Portarias de lotação dos Professores do Atendimento Educacional Especial (AEE), Folhas de Informação e Despacho (SME), Relatório de Escolas com carências de Profissionais de apoio escolar por Distrito de Educação (DE), atas de reunião, notificações recomendatórias.

Entre os documentos disponíveis que, segundo Gil (2002) são de segunda mão, temos dois relatórios de pesquisa, o primeiro sobre o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e o segundo o relatório “Acessibilidade” realizado através das respostas de diretores das escolas municipais a Prova Brasil de 2015. De posse dessa farta documentação, passamos à fase da análise que teve como parâmetros os aspectos e as condições de acesso e permanência escolar dos sujeitos da pesquisa. Esses aspectos em muitos casos se confundem.

Por acesso educativo entendemos as condições em que acontecem as matrículas dos estudantes autistas, em meio a situações estruturais como publicidade do calendário de matrículas, proximidade da moradia à escola, possibilidade do uso do transporte escolar para o transporte dos estudantes com dificuldades de mobilidade.

Por condições de permanência podemos exemplificar a configuração das turmas, a existência na unidade escolar de sala de Atendimento Educacional Especial, a existência do profissional de apoio e acompanhamento educacional, de profissionais de ajuda como psicólogos e psicopedagogos, de material didático, de planejamento escolar, entre outros.

Em muitos momentos foi necessário cruzar as informações contidas em alguns documentos com outros, como no caso da inexistência até 2018 de informações mais conclusivas acerca do percentual de autistas matriculados nas escolas públicas em que tivemos que explorar entre os arquivos informações sobre carência de profissionais de atendimento educacional, chamados de “PAE Carências³”, que traziam os nomes dos estudantes e a condição específica de cada um.

Comparando as informações contidas nos documentos “PAE Carências” de 2016 e 2017 com documentos que informam o quantitativo de estudantes com “deficiência intelectual” matriculados percebemos que a grande maioria dos estudantes assim classificados são autistas.

Fizemos também o trabalho de comparação entre os documentos oficiais e a transcrição feita por nós de esclarecedora audiência realizada em novembro de 2018 no auditório do Ministério Público do Estado do Ceará, em que a 16ª Promotoria de Justiça promoveu o encontro entre familiares de estudantes autistas, professoras, membros de conselhos educacional e tutelar e gestores municipais da educação pública que personificaram verdadeira arena em que a perspectiva comunicativa ganha grande importância.

³Através da leitura do documento entendemos que a sigla “PAE” refere-se a Profissionais de Atendimento Especial.

Para nós foi muito importante a análise do conteúdo (AC) dos documentos como fonte para o entendimento dos processos sociais de inclusão e exclusão. Segundo Gil (2002) análise de discurso é uma técnica que

“(...) possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações. Pode ser utilizada, por exemplo, para examinar a ideologia política implícita nas notícias de jornal ou o preconceito de raça e de gênero subjacente aos textos escolares.”(GIL, 2002, p.89).

Neste trabalho argumentamos epistemologicamente a importância que a leitura acurada e a interpretação dos documentos nos permite não só a reconstrução de fatos pretéritos mas também das intenções não expressas. Para exemplificar usamos, na leitura do PME, os mecanismos de contagem documental que enumeram o quantitativo de palavras ao longo de um determinado documento, o termo “inclusão” aparece repetidamente em 26 momentos do plano. A simples menção do termo inclusão em um projeto educativo bastaria para demonstrar a existência prática da exclusão.

Os documentos traduzem as ideias que o gestor público deseja expressar e revelam ao bom entendedor aquilo que não foi dito e por isso são fundamentais para o entendimento dos processos sociais que produzem a exclusão e de busca da inclusão. Através da análise do conteúdo chegamos a sete tópicos que revelam o funcionamento de mecanismos geradores da exclusão na escola pública municipal de que vamos demonstrar no capítulo três.

Os testemunhos de pais, mães, professoras e ativista das causas dos deficientes na audiência pública demonstraram que a despeito de mudanças significativas operadas na educação municipal muito ainda há de ser feito para que a escola municipal de Fortaleza se transforme em um ambiente realmente inclusivo.

No primeiro capítulo nos dedicamos a recontar a história do fenômeno do autismo. Compreendemos que para alcançar o entendimento do autismo como um desafio para a educação se faz necessário inicialmente um remontar a narrativa, a nosso entender trágica, encenada pelos autistas em sua relação com a sociedade.

O autismo é um fenômeno mundial recente, até o surgimento do termo autismo, percebido através dos estudos de Paul Eugen Bleuer em 1911, autistas eram enquadrados socialmente como “loucos” por fugirem dos padrões de aceitação social. Após definirmos o autismo diante da mais moderna classificação científica, o Manual Diagnóstico e Estatístico (DSM) V, nos dedicamos a compreender os primeiros esforços de pesquisadores como Itard, Kanner e Bleuer para estudá-lo.

Buscamos também neste capítulo a compreensão do autismo como um desafio para a família, analisando as transformações que se operam na instituição familiar a partir da descoberta e do diagnóstico do autismo e o papel do luto nas diversas reações encenadas pelos familiares.

Nos dedicamos na sequência a entender os desafios para a inclusão educativa dos estudantes autistas e também das diversas barreiras que transformaram a escola no bem social mais distante. Para encerrar este primeiro capítulo nos dedicamos a compreender o autismo diante dos desafios impostos pela sociedade, compreendendo a estigmatização e as reações histórico-sociais como o abandono, o banimento institucionalizado e a eutanásia e também a tragédia manicomial e as políticas de higienização no Brasil.

O segundo capítulo remonta ao histórico da emergência do modelo caritativo assistencialista liderado por organizações como a Sociedade Pestalozzi e a APAE que durante o século XX foram muito importantes no desenvolvimento de um novo modelo de atenção aos que na época eram chamados de excepcionais.

Nesta mesma época ocorreram eventos mundiais que denunciavam a histórica exclusão e propunham mudanças nos dispositivos legais em busca de maior proteção e inclusão. As leis são marcos institucionais que surgem para refrear os impulsos sociais geradores de desigualdades e por isso nos auxiliam a refletir sobre as origens dos traumas sociais, pois surgem com intuito de reparar danos produzidos socialmente.

A sociedade é por si fundada em desigualdades e a compreensão acerca do que é “certo” e “errado” é social e histórica. Quando surgem leis que estendem o direito à educação para crianças consideradas “deficientes” se reconhece que as mesmas tiveram este direito negado. Ao longo deste capítulo passamos basicamente por três momentos, o caritativo assistencial em que a educação “especial” era desenvolvida em instituições que isolavam do convívio social as crianças e adolescentes consideradas especiais, a fase da integração escolar e das leis integrativas que visavam a instituição de “salas especiais” em escolas regulares, que abrigavam todas as crianças consideradas “deficientes”, e, por fim, nos estertores do milênio o surgimento do discurso da inclusão que tiveram como marcos históricos a realização das conferências mundiais de Jomtiem e Salamanca. A educação brasileira passou por todas essas fases e o Brasil é signatário de todos os pactos internacionais que visam a erradicação das desigualdades no acesso e na permanência educativa para todos os que vivem o estado de negação em seus direitos.

No terceiro capítulo nos dedicamos finalmente à análise crítica da política de inclusão de autistas na rede pública de escolas municipais de Fortaleza, no âmbito da vigência do

Plano Municipal de Educação (PME 2015 -2025). Neste último capítulo o discurso da inclusão contido no plano é confrontado com a realidade dos mecanismos de produção de exclusão vividos pelos estudantes autistas matriculados nas escolas oficiais de Fortaleza.

Através de extenso quantitativo de documentos oficiais analisados, junto com relatórios de pesquisas, atas de audiências públicas e da transcrição de uma audiência que ocorreu em novembro de 2018, demonstramos a existência de um conjunto de barreiras sistêmicas que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes autistas na escola pública municipal.

O depoimento de pais, mães, professoras, pesquisadoras e representantes da SME produziu verdadeira arena de debates acerca dos desafios enfrentados por todos na construção e nos ajustes desta política pública.

Ao produzir este trabalho a nossa principal intenção, ao revelar a realidade por trás do discurso, foi a de contribuir para o aperfeiçoamento desta política social fundamental para a inclusão dos autistas e também para a evolução conjunto da sociedade. A Escola Pública de qualidade é um bem universal que tem que ser protegido por todos e a melhor forma de protegê-la é buscar sua melhoria.

2 AUTISMO E SOCIEDADE

Neste primeiro capítulo reconstruiremos a descoberta do autismo em meio a um período histórico denominamos como “era da exclusão declarada”, uma época em que todos aqueles que foram classificados socialmente como deficientes não poderiam vislumbrar a perspectiva do reconhecimento dos seus direitos humanos e sociais e que por isso a exclusão era a regra aconselhada e incentivada.

Discutiremos também os impactos provocados pelo autismo na instituição familiar e na escola após o diagnóstico de autismo compreendendo que os mesmos estão inseridos nos padrões de historicamente estabelecidos de mentalidade social excludente ao longo de centenas de anos.

2.1 O AUTISMO É UM ENIGMA CONTEMPORÂNEO

O autismo ou o Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴ se manifesta através do precário desenvolvimento de habilidades sociais do indivíduo que prejudica sua interação individual com o próximo. Os autistas possuem um jeito próprio de se situar no mundo que faz com que os indivíduos busquem o isolamento e recusem o contato físico, verbal e visual.

Os estudos acerca deste fenômeno tiveram seu início na Europa no século XIX, mas ainda hoje no século XXI o meio científico tenta desvendar seus mistérios. Muito se avançou na descrição de suas características, porém muito pouco no desvendar das causas.

Os primeiros esforços científicos para tentar compreender o autismo tiveram início antes, no século XIX através das pesquisas do médico e psiquiatra francês Jean Marc-Gaspar Itard⁵ (1774 – 1838), que entre 1801 e 1806 produziu o estudo “*Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron*” a partir de suas observações retiradas da tentativa de educar uma “criança selvagem”, o jovem Victor de Aveyron.

A expressão “autismo” foi empregada pela primeira vez em 1910, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler⁶ (1857 – 1939), Professor da Universidade de Zurique que se notabilizou por suas contribuições e estudos sobre o que ele compreendia como um tipo especial de esquizofrenia que chamou de “*dementia praecox*” (demência precoce). Bleuler

⁴Encontramos essa definição de TEA na página “entendendo o autismo” em <http://entendendoautismo.com.br/artigo/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-autista-tea/>

⁵Encontramos esta referência a Itard em Zancanaro Pieczkowski no sítio: <http://www.redalyc.org/html/3131/313148347008/>

⁶Encontramos em artigo de Manuel Tosta Berlinck em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000200004

produziu o termo autismo, através da aglutinação dos radicais gregos auto = si mesmo + ismo, que designa conceitos de ação ou estado para denominar o que ele acreditava ser um certo estado esquizofrênico em crianças.

Segundo Donvan (2017), Bleuler, compreendia que o “pensamento autístico”, acometia a todas as pessoas de forma normal, sendo a essência do sonho, como no faz de conta infantil.

“(...) Mas, com a esquizofrenia, o pensamento autístico podia se tornar patológico. Isso podia significar a cessação completa de interação social e a destruição drástica da conexão emocional do doente com o meio circundante e as pessoas nele (...)” (DONVAN, 2017, p. 53).

Segundo Klin (2006), em 1944 o psiquiatra austríaco Hans Asperger⁷ (1906 – 1980), submeteu para publicação o artigo “*Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter*”⁸, para revista científica *Archiv für Psychiatrie und Nerven krankheiten*⁹, fruto de uma pesquisa com 400 crianças.

A maioria das crianças que faziam parte do estudo era do sexo masculino e possuíam um conjunto de características comportamentais como movimentos repetitivos e descoordenados, baixa capacidade de empatia, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial, ele os denominava como “pequenos professores”.

O termo autismo será retomado por Leo Kanner¹⁰ (1894 – 1981), Psiquiatra austríaco e Professor no Hospital e na Universidade Johns Hopkins que em abril de 1943 publicou o artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”¹¹ a respeito do acompanhamento que fazia de 11 crianças, 8 meninos e 3 meninas, que apresentavam “fascinantes peculiaridades próprias, lampejos de brilhantismo, uso distintivo da linguagem e o desejo básico de solidão e mesmice(...)” (DONVAN, 2017, p.53).

A extensão ou amplitude do fenômeno em escala mundial ainda é uma incógnita posto que os dados estatísticos a respeito do mesmo são bastante imprecisos, fato que dificulta o dimensionamento numérico referente ao quantitativo de autistas. No mundo, segundo um relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) elaborado por Catalina

⁷ Encontramos uma análise dos trabalhos de Asperger no artigo “Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral” de Ami Klin em Revista Brasileira de Psicologia em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500002&script=sci_arttext

⁸A psicopatia autista na infância.

⁹Aquivo de Psiquiatria e Neurologia Infantil

¹⁰Encontramos essa referência no blog de Luciene de Oliveira Vianna em: <http://convivendocomautismo.blogspot.com/2012/02/leo-kanner-o-pai-do-autismo.html>

¹¹Distúrbios Autísticos no Contato Afetivo.

Devandas Aguilar¹² e Dainius Pūras¹³ e divulgado em abril de 2014, um por cento da população mundial é considerado autista.

De acordo com o levantamento “*Autism and Developmental Disabilities Monitoring*”¹⁴ do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) de 2013, da Academia Americana de Pediatria, para cada grupo de cinquenta e nove crianças nascidas, uma desenvolve o autismo.

A publicação mais abalizada e aceita mundialmente, afamada como uma bíblia, para o tema dos males que atingem a mentalidade humana é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)¹⁵, produzido pela *American Medic-Psychological Association* (APA).

O DSM V, divulgado em 2013, é resultado de 12 anos¹⁶ de estudos com a participação de centenas de profissionais que se dividiram em grupos de trabalho, e diagnosticaram a existência de 300 psicopatologias que foram catalogadas em suas 947 páginas. O autismo é encontrado no capítulo intitulado “Transtorno do Neurodesenvolvimento”,

“Os critérios para Deficiência Intelectual enfatizaram que, além da avaliação cognitiva é fundamental avaliar a capacidade funcional adaptativa. Os Transtornos de Comunicação agrupam antigos diagnósticos com discretas alterações quanto à divisão e nomenclatura. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista.” (DSM, 2015, p.70).

O manual DSM V, na página 72, considera o autismo através da gradação de duas características, as dificuldades de comunicação e interação social e o padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, Transtorno Generalizado do Desenvolvimento Não Especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger.

Segundo Teixeira (2016) essas características são congênicas e em alguns casos a condição é tão leve que passa despercebida, em outros, ainda mais raros, nos depararmos, espantados na televisão, com uma criança *savant*¹⁷ de cinco anos que recita todas as capitais

¹²Encontramos no site da ONU Brasil em: <https://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedem-fim-da-discriminacao-contrapessoas-com-autismo/>

¹³idem

¹⁴Encontramos no site neuroconecta em: <http://neuroconecta.com.br/prevalencia-do-espectro-autista-aumenta-para-1-crianca-cada-59-nos-eua/>

¹⁵Uma breve História das revisões do DSM em: <http://www.dicyt.com/noticia/uma-breve-historia-das-revisoes-do-dsm>

¹⁶Encontramos em: “A Nova Classificação Americana para Transtornos Mentais – O DSM-5” em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>

¹⁷*Savants* são indivíduos que de um lado possuem talentos incríveis e de outro, grandes limitações na interação e na comunicação. Encontramos essa definição em: <https://neurosaber.com.br/o-que-e-a-sindrome-de-savant/>

de todos os países da América Latina, ou que sabe todas as placas de veículos na pequena cidade onde mora, outras chegam a se comunicar em inglês fluentemente, como se nativo fosse, sem nunca ter estudado para isso. A grande maioria dos autistas “(...) cerca de 80% desses pacientes apresentam algum grau de deficiência intelectual” (TEIXEIRA, 2016, p.43).

Ainda segundo Teixeira (2016) é importante também compreender o papel dos transtornos associados que podem, a depender das condições individuais, acompanhar a vida desta criança,

“transtorno obsessivo-compulsivo, o transtorno de ansiedade generalizada, os transtornos de tiques, o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, além de epilepsia, transtornos no humor, alterações do sono e agressividade” (TEIXEIRA, 2016, p.43).

Muitos destes fatores surgem combinados, dificultando a comunicação, a coordenação motora e a atenção, muitos autistas são hiperativos. Essas situações que complicam muito a inserção da criança com o meio social e na escola afetam o processo de aprendizagem e por isso afirmamos que o autismo é um grande desafio para a família.

2.2 O AUTISMO DESAFIA A FAMÍLIA

Conceber ou adotar, ter em sua família, um filho ou filha, primo, tio, tia... autista é um desafio que repercute em todas as esferas de vivência deste ente querido e também desta família que passa a conviver e enfrentar toda sorte de barreiras sociais e preconceitos que dificultam as possibilidades inclusivas.

A família é uma das instituições mais importantes para a organização da civilização ocidental. Na convivência familiar ocorrem os input's mais importantes para a vivência da criança no mundo social como a noção de tempo e das atividades que serão realizadas no espaço domiciliar em cada uma das unidades temporais, a divisão das tarefas e dos papéis de cada um, a composição destes papéis com apreensão dos textos (falas) padrões, das regras de linguagem e da entonação da mesma, do figurino a ser usado e aceito socialmente.

Em família também aprendemos a responsabilização para com esses papéis de acordo com a moral difundida através da coerção, as primeiras noções de métrica, de peso, de administração, os sistemas interativos de trocas e de valor e a valoração simbólica característica do que denominamos em sociologia como sociabilidade, fundamental para a organização do modo de viver em sociedade.

A Família também desempenha importante papel enquanto representação social e na reprodução das representações sociais fundamentais para a vivência do ser no mundo. Essa instituição se encontra imbricada no contexto de múltiplas associações ou instituições que precedem e perpassam aos indivíduos e vem se redesenhando em seu plano de ações, frente às situações, internas e externas e aos contextos e contingências ao longo dos tempos.

O nascimento de uma criança é um fato de grande importância para a sociedade e desperta uma abrangente constelação de símbolos. A criança exerce poder e fascínio em todas as sociedades humanas, e por dezenas de milhares de anos a humanidade vem se embevecendo com os primeiros chorinhos e sorrisos dos bebês.

Muito antes mesmo da criança estar no mundo é feita toda uma preparação, que envolve uma ritualística própria, independentemente das transformações materiais e culturais nos ritualismos ao longo da história e dos modelos de sociedade e respeitando a condição singular de cada família.

Importantes decisões são tomadas por seus pais, onde vai estudar, que profissão se espera que assuma, o credo a aderir, as roupas que vai usar, o time de futebol que vai torcer. A gestação é, em si, um ritual de passagem importantíssimo, transformador da vida, que passa a ter novos sentidos, em uma viagem sem retorno à maternidade e à paternidade, o casal se torna uma família.

“(…) engravidei e fiquei completamente apaixonada pela maternidade, pelas maravilhas que me aconteciam com o corpo, antes tão magrinho e agora farto (...). É quase divino o poder de abrigar uma vida. Foi maravilhoso ver aquele bebê sair de mim e mudar completamente meus planos. Nunca havia sido tão desafiada. Nunca estivera tão preparada para qualquer desafio. Eu me sentia plena. Foi muito bom acompanhar o desenvolvimento do meu primeiro filho, Alexandre. Amamentá-lo. Vê-lo crescendo a cada dia, apenas com meu leite. Aquele foi um tempo mágico, inesquecível. (...)” (DOURADO, 2012, p.16).

Os sinais que indicam o autismo inicialmente são muito sutis e na maioria das vezes, imperceptíveis, seja pelo desconhecimento que antes era geral, seja na resistência dos pais em aceitar que há algo diferente no comportamento de seus filhos amados, esperados e planejados. A medida que ocorre o desenvolvimento infantil, os aspectos vão ficando evidentes e provocam a busca por um especialista na área.

Ao realizarmos pesquisa em sítio de compartilhamento de vídeos utilizando o tema “quando descobri que meu filho é autista”¹⁸, assistimos ao relato de uma jovem mãe angustiada, que em seu emocionado depoimento fala dos primeiros tempos de vida de seu

¹⁸Depoimento encontrado no canal “Mamãe de dois” em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcY--hamQ9Q>

filho que, segundo ela, possuía um comportamento ligeiramente divergente dos seus coleguinhas de geração.

Ela relata que com o tempo foi percebendo a diversidade que a motivou a procurar o pediatra, e que não encontrou, nesta busca inicial, respostas que a ajudasse a compreender o que acontecia com seu filho, sendo aconselhada a esperar, com a alegativa de que toda criança possui um desenvolvimento diverso, e que era necessário esperar mais, algo difícil pra quem é motivado pelo amor e também por conta da dor advinda da sensação de “onde foi que eu errei”.

A família sofre grande transformação com a entrada do autismo pela porta da frente da residência vivenciando uma espécie de naufrágio ou morte simbólica de todas as esperanças e planos gerados em conjunto com a concepção e muitas vezes até antes.

A constelação de símbolos e imagens de esperança no devir, a exemplo de certos corpos celestes, desmorona, sentimentos que antes remetiam a sorrisos passam a vir carregados de grande sofrimento semelhante aos que descobrem serem portadores de mortal doença e a escondem para não abortar das relações sociais construídas ao longo de anos e em grande quantidade de casos, segundo relatos das próprias famílias, quando os sonhos acabam, a esperança se converte em grandes perdas que repercutem em brutais mudanças.

Essa descoberta é relatada por Ana Nunes em seu livro “Cartas de Beirute – reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo, identidade e os desafios da inclusão”, como uma morte simbólica:

“Receber o diagnóstico da deficiência de um filho é um processo de perda. O atestado médico que inscreve o diagnóstico de seu filho é, em sua concretude, também o atestado de óbito do filho sonhado. A morte do futuro imaginado, da família como se idealizou, gera luto. Nos dias que se seguem ao diagnóstico, dificilmente os pais serão capazes de ver a deficiência do filho (...). Não importa quantos pessoas tentem mostrar que há alegria no mundo da deficiência. Não importa quantos amigos bem-intencionados enviem e-mails com palavras de encorajamento.” (NUNES, 2015, p. 3-4).

Sobre esta morte simbólica do filho vivo, encontramos, no livro da Ana Nunes, e também em vários artigos na base de dados do Google acadêmico, referências, em muitas citações, do livro “Sobre a morte e o Morrer” da Dra. Elisabeth Kübler-Ross¹⁹ (1926 – 2004), psiquiatra suíça que dedicou uma vida de trabalhos e pesquisas em tanatologia e cujo livro,

¹⁹Encontramos uma interessante análise do trabalho da Dra. Elisabeth Ross em Afonso SBC. Uma releitura da obra de Elisabeth Kubler -Ross. *Cien Saude Colet* 2013; 18(9):2729-2732.

seu grande clássico, trata das cinco fases da perda: a negação, a raiva, a negociação, a depressão e a aceitação.

Pais e mães de autistas passam por todas essas fases de uma forma muito singular em que se misturam todos os sentimentos, pois o filho ou filha continuam ali presentes e tudo ligado a sua vida possui um significado desafiante, uma angústia vivente.

A tentativa ou vivência em negar o autismo em seus filhos esperados e planejados longamente desde as brincadeiras de infância é amplificada pelas dificuldades em adquirir o diagnóstico e em muitos casos se aglutina e confunde com outros sentimentos e impulsos, sendo uma constante entre pais e mães de autistas, que não aceitam a situação e por isso buscam caminho da inculpação. A negação e a culpa andam de mãos dadas:

“Uma das coisas que um diagnóstico de deficiência rouba é aquela fé essencial, aquele pressuposto em cima do qual se constrói a vida: se você fizer tudo certo, tudo vai dar certo. Nem que seja só no final, mas vai dar certo. Precisamos acalentar algumas ilusões para navegar nesse mundo; precisamos manter alguma espécie de crença em que o universo tem uma lógica, em que há justiça. E, de repente, o acaso tira o chão debaixo de seus pés: um filho com deficiência. Justo para você, que fez tudo certo. É quase inevitável manifestar a reação arquetípica da segunda fase do luto: por que eu? Além da raiva, vem a perplexidade. E a impossibilidade de negar que, ao contrário do que se tenta acreditar, muita coisa na vida é aleatória.” (NUNES, 2015, p. 4).

Essa sensação diante do imprevisível, do naufrágio da família projetada, misturada ao sentimento de inculpação, após o diagnóstico, fragiliza emocionalmente aos pais que passam a aderir a qualquer “tábua de salvação” tornando-os “presa fácil” do que chamamos “mercado do autismo”. As promessas de novas saídas, novas pesquisas, soam como música, são sedutoras, e mobilizam famílias e seus recursos materiais em uma verdadeira corrida contra o tempo.

2.3 O AUTISMO É UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Em “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, Boaventura de Sousa Santos analisa a “reinvenção da emancipação social” em um contexto de “luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais” em uma crítica a racionalidade ocidental formatada em uma “razão impotente, arrogante e metonímica” que se estabeleceram enquanto, mentalidade dominante da racionalidade ocidental.

Esta visão de mundo ocidental propaga a “contração da realidade presente” que é apresentada como dada, total e inexorável, justificando a inferiorização do oprimido e

reforçando uma ideia de totalidade fundada em dicotomias hierárquicas, “cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; norte/sul; Ocidente/Oriente e assim por diante.” (SANTOS, 2002, p.7).

“(…) o objetivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas. (...). Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes.” (SANTOS, 2002, p.20).

As dificuldades enfrentadas por pais e mães de autistas para garantir os direitos de seus filhos ao acesso à saúde, educação, transporte, lazer, suporte previdenciário, terapias, suporte jurídico e entretenimento, segundo Santos (2002) são produzidas socialmente através de praticas produtoras de “ausências” que se configuram em desafios tão gigantescos como o preconceito que tem como alvos seus filhos.

Existe uma máxima popular nos grupos de mães autistas que nos ajuda a entender essa situação, “todo autista precisa de um advogado, uma mãe barraqueira e terapias”. A batalha em defesa do acesso ao direito suscitou nestas mães e pais o empoderamento diante do Estado e da sociedade.

“Definimos a resiliência familiar como a capacidade de malhagem dos laços psíquicos. Dito de outro modo, a capacidade de desmalhar e remalhar, de desconstruir e reconstruir o laço, entendido como laço psíquico de filiação e afiliação. O primeiro nos liga, no nível genealógico, a nossos ascendentes nossos descendentes, o segundo nos define horizontalmente enquanto sujeitos com nossos pertencimentos.” (BENGHOZI, 2005, p. 102).

A categoria empoderamento surge na obra do grande educador Paulo Freire através de um novo sentido ao termo “dar poder a si mesmo” como reflexo do processo de conscientização da realidade para enfrentar dificuldades sem a permissão dos outros,

“ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos (..)” (FREIRE, 1987, p.8).

A conscientização “prepara os homens, no plano de ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1987, p.65) e desta forma, encontrando seus próprios caminhos, o agente passa a questionar a ordem estabelecida, buscando, através da luta modificar o quadro que provoca a si um prejuízo, erigindo condições outras favoráveis às suas necessidades e ao bem comum.

O encontro desses pais e mães através da conscientização para a realidade de que convivem com uma ordem social que os exclui, enquanto famílias, que coloca seus filhos à margem e os rotula como especiais, não comuns, atípicos, diferentes, deficientes, se configura como uma descoberta, fazendo-os perceber que, muitas vezes, antes de serem pais e mães de autistas, reproduziam todos esses rótulos historicamente fabricados, embalados e distribuídos, reproduzidos e compartilhados socialmente. Este desvelar é terrivelmente esclarecedor e estarrecedor e possibilita, o despertar para a luta. Os que sentiram o baque, a queda e que se entregaram ou não momentaneamente ao derrotismo, de forma resiliente percebem a realidade e inevitavelmente, ingressam na arena para o combate, se apoderando, ou como Freire (1987) nos revela se empoderando através dos mecanismos jurídicos, políticos e institucionais existentes e propondo a mudança nos mesmos.

O enfrentamento da realidade do autismo por parte das famílias demanda uma quantidade de recursos considerável do orçamento familiar, precarizando a condição de vida, principalmente dos que tem pouco e que passam a buscar alternativas de políticas públicas de Estado em todas as esferas de governo, capazes de suprir suas demandas mais que urgentes e é nessa hora que a situação se complica ainda mais.

Entre as demandas mais importantes na área de políticas públicas para a família que tem seus filhos autistas está a questão do acesso educativo. A escola sem nenhuma dúvida é o espaço socioconstruído mais importante no caminho de todos e sua razão de existência é a inclusão da criança no meio social, e não é por acaso que ela é chamada desde tempos que nos fogem nossa memória, “nossa segunda casa”, como um prolongamento do lar, onde aprendemos o manual básico de inserção social, a partir do momento que passamos a frequentar uma Escola desenvolvemos a interação social com o outro, o diverso, proveniente de outras partes da realidade. Segundo Vigotski, a construção do conhecimento ocorre através da interação,

“Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das

aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (VIGOTSKI, 1991, p. 60 – 61).

A Educação joga um papel fundamental pois através dela o indivíduo, agente social, passa a compreender a ordem geral que regula a sociedade através da concertação simbólica originada da conjunção das representações sociais se adaptando a todos os elementos componentes da ordem como a língua e o patrimônio moral e cultural, as leis, e tudo o que a sociedade espera do mesmo através das as regras de sociabilidade.

A inclusão educativa para os autistas se constitui em um importante desafio em duas dimensões, a social e a pessoal. Como já vimos em Santos (2002) a sociedade historicamente ergueu barreiras a inclusão destes em espaços coletivos que provocaram a conscientização, através do reconhecimento destas barreiras sociais e o engajamento e mobilização para a mudança.

Do ponto de vista pessoal entre todos os fatores associados às características do autismo o que mais dificulta a inclusão escolar é o Transtorno Geral do Desenvolvimento (TGD) que é também chamado de transtorno invasivo do desenvolvimento, em Oliveira, encontramos algumas características deste transtorno:

“(…) O atraso é evidente nas áreas da interação social, da linguagem e do jogo cujas aquisições se apresentam sempre a um nível inferior ao esperado para a idade cronológica e mental da criança. A dissociação revela-se pelo perfil de desenvolvimento que não é homogêneo, sendo que a área da linguagem e comunicação, desenvolve-se quase sempre a um ritmo inferior ao da realização (encaixes, puzzles, construção com cubos...). O desempenho não verbal pode mesmo estar acima da idade cronológica em crianças com autismo sem déficit mental. O desvio é bem notório em quase todas as crianças com autismo, pela ordem anômala (não sequencial) das aquisições do desenvolvimento. (...)” (OLIVEIRA, 2010, p.281).

A Combinação destes fatores tende a proporcionar níveis diferenciados de aprendizagem, no que pode se caracterizar em maior ou menor nível de Transtorno Geral do Desenvolvimento resultando em prejuízos na interação social, pois a maioria dos autistas possui grandes dificuldades de comunicação, não se expressam em linguagem oral e apresentam baixos avanços educacionais, necessitando de acompanhamento educacional voltado a suas peculiaridades.

Os autistas, por não corresponderem aos padrões sociais e performativos esperados a fim de que sejam classificados socialmente como “típicos”, seja aqui ou alhures, passam por isso, a ser alvos de estigmatização na escola, fato que deixa feridas emocionais que atingem

também a família, pois a sociedade os reclassifica utilizando termos que geram uma nova identidade, a identidade estigmatizada e neste sentido nos remetemos à obra de Goffman(1988):

“A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” (...) (GOFFMAN, 1988, p.12).

Esse processo de identificação social segundo Goffman (2004) em “A representação do Eu na vida cotidiana” ocorre no viver em sociedade através de uma ótica performativa teatral e neste sentido o indivíduo, ator, desempenha seu papel “de acordo com os papéis desempenhados pelos outros” (GOFFMAN, 2004, p.9).

Desta forma a posição social ocupada pelo ser inserido no meio social é determinada através da vivência sobrando em alguns casos poucas chances de se estabelecer a mudança pois para aquele que é considerado socialmente “normal” por responder de forma programada a determinados estímulos, existe o considerado socialmente “não-normal” por não corresponder aos mesmos estímulos pactuados através do treino social familiar, que passa a ser “encaixado” socialmente na categoria avessa a normalidade o passando a sofrer da exclusão.

Para todos os que foram considerados como não normais, a Escola no Brasil, enquanto instância preparatória para a vida, ao longo de muitos anos e até os dias atuais permaneceu como um espaço de segregação. Compreendemos essa exclusão como um fenômeno produzido socialmente. Neste sentido percebemos que por mais que as famílias na atualidade recebam amparo emocional, passam automaticamente a viver uma situação especial, única, a não mais participar plenamente do mundo hegemônico.

2.4 O AUTISMO É UM DESAFIO PARA A SOCIEDADE

Na realidade ninguém está preparado para ser pai ou mãe de um filho autista, pois vivemos em uma sociedade em que as pessoas são medidas de acordo com suas capacidades e as regras do jogo exigem, habilidades e competências mínimas que devem ser adquiridas por todos.

A identidade social dos autistas é socialmente estigmatizada. Seguimos uma referência de Donvan (2017) e encontramos a versão eletrônica do *Journal of psycho-asthenics* que em seu volume 15, publicado em 1910, na página 61, trazia um artigo intitulado “*Report of Committee on Classification of Feeble-Minded*”²⁰.

No artigo médico os indivíduos que foram considerados com o que foi denominado como “*feeble-minded*”²¹ ou “mentes fracas” no início do século XX eram classificadas em três classes, “Idiota”, para aqueles que possuíam um desenvolvimento mental nos parâmetros de uma criança com dois anos de idade, “Imbecil”, para os que não superaram o desenvolvimento mental infantil dos sete anos de idade e, retardado, para os que não ultrapassaram o desenvolvimento de um adolescente de doze anos.

“Durante a primeira metade do século XX, o dicionário de deficiência também incluía “cretino”, “ignoramus”, “maníaco”, “lunático”, “mentecapto”, “debiloide”, “bobo”, “demente”, “alienado”, “esquizoide”, “espástico”, “débil mental” e “psicótico”. (DONVAN, 2017, p. 28-29).”

Esses termos, presentes no vocabulário clínico atravessaram as paredes dos consultórios e salas de aulas das faculdades de medicina e passaram ao jargão das ofensas nos mais diversos campos de vivência, em qualquer discussão, das mais banais, às que geram grandes prejuízos para a vida que em muitos casos resultaram em abandono parental, institucionalização, o banimento e o isolamento.

O drama de Quasimodo²² é um exemplar clássico que retrata a forma como os antigos tratavam os considerados socialmente como deficientes e conta a história de uma criança que, na Paris medieval de 1482, nasceu com um conjunto de deformidades físicas marcantes, um papiloma monstruoso que cobria o olho direito e uma cifose acentuada que retorcia seu corpanzil. Essas características levaram seus pais a abandoná-lo aos quatro anos de idade às portas da Catedral Notre Dame, onde foi adotado pelo arquidiácono Claude Frollo, passando a viver na famosa igreja, da caridade de quem buscava escondê-lo da sociedade.

Historicamente, para além da tragédia parisiense, às crianças, vítimas de algum tipo de deficiência congênita, existiram quatro alternativas abertamente defendidas pela mentalidade científica da “era da exclusão declarada” no século XIX: o banimento, a eutanásia (morte física), a esterilização e a institucionalização.

²⁰Encontramos no artigo The Report of the Royal Commission on the Fibble-Minded em: https://www.jstor.org/stable/25278699?seq=1#page_scan_tab_contents

²¹Mentes fracas ou fragilizadas, termo técnico da época atribuído aos considerados Idiotas, Imbecis e retardados mentais.

²²O romance do grande Vitor Hugo, “O corcunda de Notre Dame”, foi originalmente publicado em 1831.

Da idade clássica pinçamos a tradição dos espartanos, que arremessavam as crianças consideradas deficientes do alto do Monte Taigeto²³, a fim de garantir que a sociedade afastasse, através da morte física, os considerados inaptos ao convívio social em uma sociedade governada por cidadãos soldados.

O banimento e a morte eram fatos normais na antiguidade para todos os que simbolizavam possíveis perigos ao progresso da sociedade. Em todos esses momentos de punições a discussão de fundo era a que contrapunha a dualidade, normal X patológico.

Erasmus de Rotterdam escreveu “Elogio a Loucura”, publicado em 1509 que definia ser a loucura uma deusa, filha de Plutão, que afetava o comportamento externo dos homens concedendo favores à humanidade e permitindo a transgressão a todos os regulamentos comportamentais da vida medieval fortemente controlada pelo catolicismo. O louco seria, segundo Erasmo, todo aquele que se desencilha das amarras impostas pela moralidade, desafiando o comportamento imposto e esperado para cada um pelo regramento.

Em “História da Loucura” Foucault (2017) ressalta na “Renascença” a emergência do pensamento racionalista cartesiano²⁴ e neste momento histórico a loucura,

“(…)a Não-Razão do século XVI constituía uma espécie de ameaça aberta cujos perigos podiam sempre, pelo menos de direito, comprometer as relações entre a subjetividade e da verdade (2017, p.47)”.

Foucault (2017) conta que a partir de então a loucura passou a ser exilada, no caso da França, foram criadas casas de internamento em que “mais de um habitante em cada cem da cidade de Paris viu-se fechado numa delas” (2017, p.48), entre eles se encontravam em “uma mesma pátria”, os pobres, os desempregados, os correccionários e os insanos, de todos os sexos e idades.

O discurso que situa a todos aqueles que eram considerados socialmente anormais para os padrões de vivência social na categoria de loucos, que deveriam ser banidos, ganha grande força no século XVIII em conjunto com o crescente fortalecimento da figura do Alienista, como eram chamados os psiquiatras à época, especialista capaz de atestar e determinar se o indivíduo era capaz de viver em sociedade ou não.

Destacamos em fins do século XVIII a influência dos estudos e trabalhos do icônico alienista²⁵ Philippe Pinel (1745 – 1824)²⁶, que é considerado o pai da Psiquiatria. Pinel em

²³Encontramos no artigo “A educação espartana era focada no militarismo e as mulheres espartanas recebiam o mesmo tratamento que os homens em Esparta” em: <https://www.estudopratico.com.br/educacao-espartana-na-grecia-antiga/>

²⁴Renê Descartes com o “Discurso do Método” contribuiu imensamente para a emergência do discurso racionalista que se confrontava com o pensamento místico religioso dominante à época.

1792 assumiu o cargo de médico chefe do asilo para homens Bicetrê em Paris e percebeu que entre os internados, viviam acorrentados, os banidos, isolados por motivos sociais,²⁷ entre estes desajustados encaminhados para internação estavam

“(…) mulheres que desrespeitaram os maridos, crianças que apresentavam mau comportamento na escola, homossexuais, prostitutas, mulheres emancipadas, desempregados, sutilmente chamados de ‘vagabundos’, além de opositores aos governantes e filósofos e artistas” (TARELOW, 2011, p.14).

Para os isolados por motivos sociais Pinel criou o “Tratamento Moral” com atividades de socialização e a laborterapia. Os psiquiatras desta época adquiriram muito poder e notoriedade pública tornando-se importantes para o mecanismo governamental de banimento que proporcionou o isolamento de muitos dos que questionavam a ordem, neste sentido lembremos que o banimento foi largamente utilizado, enquanto punição e isolamento em todas as fases da Revolução Francesa, daí sua importância enquanto mecanismo coercitivo.

Em fins do século XIX, três correntes de pensamento tiveram grande repercussão no mundo inteiro, o Positivismo, corrente filosófica que teve por principal idealizador Auguste Comte (1798 – 1857)²⁸, o Darwinismo, proposto pelo naturalista britânico Charles Darwin (1809 – 1882)²⁹ e a Eugenia, criada em 1883 pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822 – 1911)³⁰, primo do famoso evolucionista Charles Darwin.

O positivismo formulado por Augusto Comte tem como principal núcleo a teoria dos três estados, entendimento de que a humanidade passou pelas etapas, teológica, metafísica e positiva em seu percurso evolutivo. O homem liberto das amarras teológicas e metafísicas estaria pronto a encetar grande desenvolvimento através da organização da sociedade em parâmetros científicos. Para Comte o conhecimento científico era o único conhecimento verdadeiro por ser livre de tudo o que possa ser considerado como crença ou superstição, os adeptos de suas ideias criaram um verdadeiro culto à ciência.

O Darwinismo procurava explicar a origem das diversas espécies através da luta pela existência e também pela seleção natural. Nesta visão de mundo todas as mudanças uteis a

²⁵ Alienista é como eram chamados os estudiosos dos distúrbios mentais no século até o século XIX.

²⁶ Encontramos alguns fatos sobre a vida de Philippe Pinel em Portal da Educação: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacia/quem-foi-philippe-pinel-e-esquirol/32125>

²⁷ Pinel criou para estes desajustados o “Tratamento Moral”

²⁸ Comte defendia o conhecimento científico como único conhecimento verdadeiro por ser livre de tudo o que possa ser considerado como crença ou superstição, verdadeiro culto à ciência.

²⁹ Encontramos a biografia de Darwin em https://www.ebiografia.com/charles_darwin/

³⁰ Encontramos a biografia de Galton em Uol Educação em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/francis-galton.htm>

evolução são adquiridas através do mecanismo da seleção natural que visa transferir através da herança os caracteres que favoreçam a evolução.

Em 1883, o antropólogo inglês Francis Galton, primo do famoso evolucionista Charles Darwin, criou o conceito de Eugenia. Fundamentada em estudos de Galton sobre hereditariedade das famílias mais importantes da Inglaterra a proposta defendia a autodireção da evolução humana ou seleção artificial de pessoas para o aprimoramento da humanidade a partir do que ele denominava como adequadas ou excelentes (superiores) condições genéticas.

As ideias de Comte, Darwin e Galton separadas ou combinadas foram disseminadas em escala mundial no fim do século XIX e durante grande parte do século XX e deram origem ao modelo médico eugenista que compreendia a deficiência como uma ameaça a ser abertamente combatida por via do isolamento e da esterilização.

Na Alemanha nazista o movimento eugênico angariou apoio econômico de empresários e figuras proeminentes da sociedade e contou com a participação de antropólogos, médicos e psiquiatras.

Crianças, jovens e adultos que apresentavam aparentemente dificuldades cognitivas eram submetidas a testes e procedimentos diversos como eletrochoque, mutilações, amputação de membros, extirpação de órgãos, castigos físicos diversos, similares a tortura e depois eram mortas e dissecados nos “laboratórios” da Sociedade Kaiser Wilhelm³¹. Estima-se que somente na Alemanha e na Áustria, 210 mil pessoas, considerados enfermos ou incapacitados, foram assassinadas e outros 400 mil foram esterilizadas entre 1933 a 1945.

Nos Estados Unidos de acordo com Oliveira (2002) em 1896 foi aprovada em Connecticut uma lei, a primeira em vários Estados, que previa a esterilização de retardados, insanos, sífilíticos, alcoólatras, epiléticos e criminosos. Em 1905 foi fundada a Sociedade Americana de Eugenia, em 1907, o Instituto de Estatísticas Eugênicas, ações e instituições que contavam com apoio e financiamento de líderes empresariais como David Rockefeller. A castração era um recurso defendido abertamente pelos eugenistas dos EUA,

“(…) precisavam proibir a reprodução dos seres humanos considerados inferiores. Em 1898 o dr. F. Hoyt Pilcher, diretor do instituto estadual do Kansas, adotou a “castração”: esterilizou 44 meninos e 14 meninas. Em 1912, o dr. Harry Sharp, diretor do reformatório de Jeffersonville, escreveu um artigo para a *Eugenic Review*, em que dizia que, desde outubro de 1899, realizara 236 vasectomias nos internos da instituição que dirigia.” (OLIVEIRA, 2002, p. 70).

³¹Encontramos esta informação no sítio do “Museu do Holocausto”.

Ainda de acordo com Oliveira (2002) em 1896 foi aprovada em Connecticut uma lei, a primeira em vários Estados, que previa a esterilização de retardados, insanos, sífilíticos, alcoólatras, epiléticos e criminosos, em 1905 foi fundada a Sociedade Americana de Eugenia, em 1907, o Instituto de Estatísticas Eugênicas, ações e instituições que contavam com apoio e financiamento de líderes empresariais como David Rockefeller.

No Brasil de fins do século XIX e início do século XX, em que o ideário positivista fazia a cabeça dos grupos dominantes, a eugenia era vista como uma forma de higiene social³² e se transformou em um influente movimento conservador, autoritário e positivista que tinha um forte apelo a salvação e ao progresso nacional, angariando apoio de personalidades importantes como o famoso sanitarista Miguel Couto (1865 – 1934), o jornalista Júlio de Mesquita (1862 – 1927), o jurista e sociólogo Oliveira Vianna (1883 – 1951).

Para dar ares organizativos ao movimento em 1918 foi fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918 e em 1920 a Liga Paulista de Higiene Mental “cujo principal objetivo era o saneamento da raça e a constituição de uma nação, agregando, para isso, teorias da higiene mental e da eugenia (...)” (VERZOLLA, 2017, p. 11).

Segundo Verzolla (2017) os eugenistas brasileiros acreditavam tanto na eugenia positiva, ou seja, a produção de gerações de indivíduos com características genéticas superiores como na eugenia negativa, a transmissão das características negativas através das gerações, como na teoria da transmissão das taras,

“(...) Apesar dos avanços da medicina em relação à propagação das doenças infecciosas, com conhecimentos em relação aos agentes transmissores, a teoria de transmissão das “taras hereditárias” ainda se fazia presente, especialmente nesse período em que a sífilis, a tuberculose e o alcoolismo eram considerados os responsáveis pela degeneração moral e social, pois os indivíduos já nasceriam com uma tendência para adquirir tais males transmitiriam essas taras a seus descendentes.”(VERZOLLA, 2017, p.6).

A transmissão das taras era a responsável por propagar uma descendência fraca e degenerada, tendente a tibiaza física e moral. A eugenia negativa era então uma ameaça a ser combatida como uma forma de salvar a nação do atraso e organizar gerações fortes para a garantia da ordem e do progresso.

O movimento eugênico higienista pregava a forte intervenção do estado para combater o que considerava serem os fatores eugênicos negativos através da proibição de casamentos e do banimento ou isolamento dos considerados como ameaças e a esterilização de todos os que

³²O Higienismo era uma corrente positivista com grande influência sobre as classes dominantes brasileiras, fundamentalmente entre o fim do século XIX e os primeiros decênios do século XX.

eram acometidos de doenças como lepra, sífilis e alcoolismo e também o isolamento institucional para todos os considerados “anormaes”.

Entre as formas de combater essas ameaças segundo Verzolla (2017), na visão dos eugenistas, era o exame pré nupcial, que era visto como fundamental para guiar a escolha dos matrimônios, os casamentos entre indivíduos que apresentassem algum tipo de inferioridade deveriam ser proibidos. (VERZOLLA, 2017, p.8).

Entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX o impulso ao banimento fez com que surgissem instituições “filantrópicas”, “hospitalares” como o Juqueri³³ e o Pinel³⁴, manicômios fluminenses icônicos, símbolos do banimento, em que milhares pereceram.

Nesta época o modelo médico eugenista higienista vai se fortalecer bastante e até passará por importante aperfeiçoamento com a abordagem psicológica que resultará na psicometria.

Segundo Costa (2009) a psicometria foi criada pelo Psicólogo e Advogado Alfred Binet (1857 – 1911) que desenvolveu estudos que provocaram o envolvimento da psicologia no campo de estudos da deficiência ao se propor a “medição” da capacidade intelectual individual através de um recurso que ficou conhecido como “teste de Binet” que visava classificar os estudantes de acordo com suas dificuldades de compreensão e aprendizagem.

As avaliações psicométricas possibilitaram a determinação dos deficientes intelectuais em duas categorias, os não-educáveis e os educáveis, facilitando o trabalho de exclusão dos que fossem considerados como não educáveis.

No artigo “Abandono, Institucionalização e adoção no Brasil”, Weber (2005)³⁵ entre as páginas 6 e 7 fez um pequeno histórico da prática de institucionalização em nosso país, as definindo em cinco momentos:

1. Fase Filantrópica (1500 – 1874), em que crianças eram abandonadas até serem pegadas para serem criadas como “agregadas” em uma família “benemerita”. É importante lembrar que este mecanismo de agregação foi utilizado na Lei do Ventre Livre³⁶.

³³Encontramos em matéria O Holocausto Manicomial 2: Trechos da história velada do Juquery de Thaynara Castelo Branco em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/07/30/o-holocausto-manicomial-2-trechos-da-historia-velada-do-juquery/>

³⁴O Pinel ainda se encontra em atividade nos dias de hoje <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2017/08/02/emergencia-do-hospital-psiquiatrico-pinel-fecha-por-falta-de-medicos-no-rio.htm>

³⁵Encontramos o artigo “Abandono, Institucionalização e adoção no Brasil” citado em <http://www.lidiaweber.com.br/Artigos/2005/2005AbandonoinstitucionalizacaoeadocaonoBrasilproblemasolucoes.pdf>

³⁶Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o

2. A Fase Filantrópico-higienista (1874 – 1922) corresponde ao período de divulgação das ideias positivistas e contou com a participação das sociedades científicas que deram vida a esse ideário, ao promover o isolamento dos mendigos, homossexuais, deficientes, prostitutas, ou seja, todos os considerados indesejáveis por razões higienistas e eugênicas.

3. A Fase Assistencial (1874 – 1964) concorre com a anterior e nesta as ideias francesas ganham a condição de política de Estado que passa a assumir a tutela da criança abandonada como uma solução para “salvar” essa criança da miséria.

4. Na Fase Institucional (1964 – 1990), foram criados os centros socioeducativos, instituições como a famosa Fundação de Bem-Estar do Menor (FEBEM) ou a Fundação Casa que recebem desde os abandonados até crianças e adolescentes que hoje estão cumprindo medidas sócioeducativas, se tornando verdadeiros centros correccionais.

5. A fase atual começou há 15 anos, “é a da Desinstitucionalização (1990 -?)” em que vemos a emergência do movimento antimanicomial, que tem pautado as políticas públicas de referência no setor. É importante lembrarmos que ainda hoje em 2018 convivemos com as instituições “socioeducativas”, “filantrópicas”, “hospitalares”, que não deixaram efetivamente de existir, algumas delas fundadas no século XIX como o Juqueri³⁷ e o Pinel, manicômios fluminenses icônicos, símbolos do banimento, em que milhares pereceram.

A institucionalização foi, durante muito tempo, a única política de Estado para todos os fossem classificados na categoria não-educável, entre eles, os autistas, desde os tempos em que não se utilizava o termo para nominar a condição, muitos foram diagnosticados como retardados mentais, idiotas e imbecis, tendo como base o mesmo parâmetro da *feeble minded*³⁸ e conseqüentemente isolados da sociedade. Segundo DONVAN (2017),

“Durante dois terços do século XX, o impulso para institucionalizar dominou a reação à deficiência real ou aparente das faculdades da inteligência. Uma ampla gama de condições era representada pelas pessoas “recolhidas” ainda crianças naquelas décadas. A epilepsia, a paralisia cerebral e a deficiência intelectual figuravam entre elas. O autismo – uma vez cunhado o diagnóstico – também se tornou motivo de internação. Esse impulso provinha da vergonha e da percepção de que tais crianças eram fardos que não se esperava que nenhuma família decente e trabalhadora carregasse dentro de casa.” (DONVAN, 2017, p. 156).

senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.

³⁷Encontramos em matéria O Holocausto Manicomial 2: Trechos da história velada do Juquery de Thaynara Castelo Branco em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/07/30/o-holocaustomanicomial-2-trechos-da-historia-velada-do-juquery/>

³⁸Encontramos em dicionário Inglês-Português Linguee em: <https://www.linguee.com/ingles-portugues/traducao/feeble-minded.html>

Ainda segundo Tarelow (2011) em 1926 o então diretor da Liga de Higiene Mental Paulista, Pacheco e Silva, visitou essas instituições nos Estados Unidos e voltando deste “estágio científico” resolveu fundar a “Escola de Menores Anormais” no Juquery que passou a ser chamada de Escola Pacheco e Silva em 1929.

A realidade da institucionalização, do banimento, do isolamento e do abandono enquanto tratamento oferecido pela sociedade e pelos governos a todos os considerados deficientes começou, ainda que de forma inicialmente incipiente, a se modificar, no dia 10 de dezembro de 1948, data em que a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos que considera,

“que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum(...)”(ONU, 1948, p.1).

Esses princípios passaram a balizar as constituições de todos os países signatários, inclusive o Brasil e aos poucos, como um tímido amanhecer de um grande período de trevas e pesadelos. A era da exclusão declarada vai cedendo lugar ao que Bobbio (1992) chama de “era dos direitos” e nós preferimos chamar de era da exclusão mascarada.

3 AS LEIS, O ESTADO E A SOCIEDADE

3.1 A “ERA DOS DIREITOS” E AS LUTAS SOCIAIS

No capítulo anterior desenhamos o quadro histórico da era da exclusão declarada fundada nos critérios normalidade/anormalidade e vivenciado por todos aqueles que foram classificados pela sociedade como bem-dotados de eficiência social e os mau dotados de eficiência que serão chamados de deficientes.

Para o modelo médico eugenista higienista dos séculos XIX e XX os deficientes eram considerados como um perigo à condição de higiene e sanidade da sociedade. Este modelo exerceu grande influência social até quase meados do século XX, época em que ocorreram grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais.

A compreensão de que se deve reconhecer os direitos humanos, sem distinção de raça, cor, credo, gênero...ganhou materialidade jurídica em 1948 no contexto do pós segunda guerra mundial após o surgimento da Organização das Nações Unidas em um momento marcado por reações humanitárias, reparatórias e de amparo aos que sofreram as agressões causadas pelos Estados Totalitários.

Era necessário cuidar da reabilitação de milhões de soldados sobreviventes dos conflitos e amparar a todas as vítimas de violência e perseguições. É importante demarcar também que a perspectiva da mundialização da proteção aos direitos da pessoa significou um recuo, ainda que ideológico, filosófico, e hoje afirmamos, transitório, dos valores darwinistas consagrados pelo capitalismo liberal com sua visão de lei do mais forte em um momento de ampliação da atuação do Estado através do welfare state³⁹ e em um contexto de disputas hegemônicas que depois será conhecido como guerra fria.

A “era dos direitos” nos escritos de Bobbio (1992) é resultado da confluência destes fatores em um quadro conjuntural favorável ao impulso dos movimentos que demandam por um tratamento digno aos que historicamente foram e ainda são excluídos. O conceito de justiça social deixa de ser uma perspectiva meramente teórica para se tornar o ponto de partida das instituições cidadãs contemporâneas.

Nosso trabalho se dedica a analisar as condições do acesso educativo inclusivo para os estudantes autistas na rede pública de escolas municipais de Fortaleza e neste sentido é

³⁹Estado de bem-estar social – foi resultado de ideias propostas por John Maynard Keynes em um momento de reconstrução do capitalismo norte-americano pós crack de Nova York em 1933 que se transformaram em um pacote de ações chamado de “new deal”.

importante a compreensão de que esses estudantes passam em suas trajetórias pelas mesmas agruras vividas por todos os considerados pela sociedade como deficientes, as agruras são as mesmas, a história também.

As lutas sociais por direitos educativos inclusivos para todos os estudantes que precisam de atenção educativa especial sejam eles autistas, surdos, cegos representa um capítulo importante da história de todos os que demandam, muitas vezes através da justiça os seus direitos consagrados nos códigos legais.

As leis são documentos que registram e comprovam violações praticadas historicamente em sociedade e fornecem um reconhecimento público de que este direito universal deve ser garantido.

3.2 O QUE DIZEM AS LEIS?

“as leis são as relações que se encontram entre ela e os diferentes seres, e as relações destes diferentes seres entre si”(Montesquieu, o Espírito das Leis).

Em “Espírito das Leis” Montesquieu ensina que o surgimento das “leis positivas” se deve à necessidade de um poder que busque igualar diferentes seres através de suas relações sociais. Dialogando com a perspectiva Hobbesiana do jusnaturalismo⁴⁰ e do contratualismo⁴¹ o autor afirmava que os homens eram livres e iguais no estado de natureza e através da constituição da sociedade civil perderam as condições que os igualavam, fato que resultou em conflitos que somente foram contornados através da instauração das leis.

O espírito das leis se consubstancia através do estabelecimento de marcos institucionais que visam a refrear as motivações humanas que são desiguais e produzem desigualdades.

A emergência de um processo reparatório nasce da perspectiva de que a sociedade é desigual e de esta desigualdade pode ser corrigida através das leis, estatutos que surgem como resultado das violações que ocorrem em sociedade. No contexto histórico e reparatório do pós 1945 o importante temário de causas dos movimentos sociais ganhou força, entre elas destacamos o objeto de nosso estudo o acesso universal a Educação.

⁴⁰Jusnaturalismo – teoria do direito natural formada pelos princípios universais e imutáveis de justiça.

⁴¹Contratualismo – doutrina que compreende a sociedade humana e suas instituições estatais como resultado de um contrato efetivado entre os homens livres e autônomos.

Neste sentido no item 1 do artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, citamos o trecho em que encontramos o princípio da universalização das oportunidades educativas para os que historicamente as tiveram como negadas:

“Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948, p. 4).

Essa perspectiva de época, incentivadora de direitos, propiciou o incentivo ao enfrentamento do drama vivido por todos os que historicamente sofreram de discriminação tendo sido historicamente considerados pela sociedade como deficientes. Nesta época se iniciaram mobilizações que resultaram na construção de associações de pais em defesa de seus filhos que na época eram chamados de “excepcionais”. No Brasil a Sociedade Pestalozzi surgiu em 1932⁴² e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954⁴³.

Das lutas e mobilizações empreendidas por estas famílias organizadas institucionalmente em um momento favorável para as suas demandas vão surgindo aos poucos, ainda que de forma tímida como os raios de sol invadem as brumas na hora da alva, os primeiros eventos e documentos que denunciam as situações de exclusão e propõem a mudança. Abaixo faremos um histórico dos mais importantes eventos realizados nesta perspectiva entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI.

Paralelamente a este histórico vamos citando acontecimentos de época que marcaram a sociedade ocidental por significarem o caminho para a tomada de rumos que no fim do milênio terão como resultado o surgimento dos ideais inclusivos.

Em 1960 na Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino⁴⁴ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é definido como sendo papel do Estado e da sociedade, zelar pelo fim de toda e “qualquer discriminação em matéria de ensino” e “promover a igualdade de oportunidade e tratamento para todos nestes campos.”

Em tese abre-se o caminho para o fim das instituições que cumpriam a função de isolar os que eram considerados indesejáveis, ao mesmo tempo em que possibilita que as

⁴²Em Rafante (2015) encontramos que a primeira Sociedade Pestalozzi foi fundada pela psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff em 1932.

⁴³Em Rafante (2015) encontramos que a primeira APAE foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro.

⁴⁴Encontramos a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por

portas das escolas regulares possam ser abertas a este público, agora sujeitos de direitos. Nesta convenção em seu artigo I,

“Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.”(Brasil, 1968, p.2).

O artigo III desta mesma convenção da UNESCO de 1960 é seguido pelo Brasil enquanto signatário e é mais incisivo ainda quanto ao conceito de discriminação,

“A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da presente Convenção, os Estados partes se comprometem a:

- a) ab-rogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação;
- b) tomar as medidas necessárias, inclusive legislativas, para que não haja discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino;
- d) não admitir, na ajuda que, eventualmente, e, sob qualquer forma, for concedida pelas autoridades públicas aos estabelecimentos de ensino, nenhuma preferência ou restrição baseadas unicamente no fato de que os alunos pertençam a determinado grupo;”(Brasil, 1968, p.2).

Na prática romper com séculos de discriminação em relação ao ensino é tarefa que exige todo um grande esforço social e político para incentivar mudanças nos sistemas educativos que permitam a convivência harmônica, fato que ainda para aquele momento histórico estava longe de se realizar, muitas escolas regulares permaneceram até pouco tempo com suas portas fechadas para os autistas enquanto muitas instituições centenárias como o Juquery e ainda continuam abertas.

Contudo é preciso que se afirme que algumas mudanças vão abalar as velhas estruturas que objetivavam o isolamento. Na década de 1960 surge na Dinamarca o movimento pela integração escolar através da “normalização” do acesso educativo aos que eram considerados “portadores de necessidades educacionais especiais”.

Esse movimento que visava a integração ou a normalização do estudante com necessidades educacionais especiais foi criado pelo reformador educacional dinamarquês

Niels Erik Bank-Mikkelsen⁴⁵, defensor da ideia de que era necessário romper com a histórica segregação e integrar os “deficientes intelectuais” plenamente em sociedade.

A Integração escolar consiste em um rompimento com praticas segregacionistas institucionais seculares através da adoção de “salas especiais” cujo objetivo principal na Holanda era segundo Omote (1999)⁴⁶:

“A ideia de permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns teve rápida repercussão, consolidando práticas integracionistas como o movimento de mainstreaming” (OMOTE, 1999, p. 4).

A ideia do *mainstreaming*, traduzido para a nossa língua integração, era proporcionar aos estudantes nessas “salas especiais” a aquisição de competências e habilidades que promovam a evolução individual e possibilitem as futuras condições para a frequência em “salas regulares”, em um tempo específico a cada um, e em um processo conhecido como normalização.

O movimento de integração escolar vai ganhar adeptos no mundo inteiro provocando mudanças nas escolas tradicionais que passaram a organizar “salas especiais” e aceitar a matrícula dos estudantes que anteriormente eram considerados como indesejáveis por significar um perigo à convivência.

Na prática em muitos lugares a boa intenção de abrir as portas das escolas regulares que agora seriam escolas integrativas não modificou a situação histórica de exclusão escolar, a permanência deste fato provocará a realização de duas conferências mundiais, Jomtien e Salamanca que serão referências para tanto para a afirmação dessa realidade pelo mundo inteiro quanto para proposição de caminhos para mudanças.

Em 1990 ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, na Tailândia, evento em que os países signatários da ONU assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No preâmbulo deste documento é analisado o preceito "toda pessoa tem direito à educação" em que se reconhece que a exclusão escolar é uma realidade enfrentada por 60 milhões de meninas e por 640 milhões de mulheres são analfabetas.

⁴⁵Encontramos a Biografia do Reformador Dinamarques Niels Erik Bank-Mikkelsen em artigo escrito por Pamela Block para a enciclopédia britânica em <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.britannica.com/biography/Niels-Erik-Bank-Mikkelsen&prev=search>

⁴⁶Encontramos o conceito de Normatização e Integração em Omote (1999) em https://www.researchgate.net/profile/Darwin_Ianuskiwitz/publication/285345406_Normatizacao_integracao_e_inclusao/links/565d880508aeafc2aac7e266/Normatizacao-integracao-e-inclusao.pdf

Com relação ao acesso educativo para estudantes público-alvo da educação especial, no artigo terceiro da declaração, parágrafo quinto se admite as dificuldades para se garantir as condições de igualdade:

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (ONU,1990, p.4).

Em Jomtiem portanto os países signatários compreendiam a integração ao “sistema educativo” como a carência mais importante, ou seja, era necessário criar condições para a matrícula ou ingresso dos “portadores de deficiência” para a escola, era preciso ser mais específico.

Quatro anos depois em 1994 aconteceu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em Salamanca, na Espanha, com objetivo de analisar o quadro de violações que ocorrem no mundo inteiro ao acesso educativo para os estudantes que precisam de uma atenção especial. Consideramos esta conferência como a mais importante iniciativa deste órgão internacional para a análise das duras condições por que passavam esses estudantes em um cotidiano que se traduzia em péssimas condições de inclusão.

A Declaração de Salamanca⁴⁷, Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais é o mais importante produto deste evento mundial.

Nela é destacado alguns pontos que consideramos fundamentais e citamos baixo, para a compreensão do fenômeno da exclusão escolar em âmbito mundial. Em primeiro lugar no item 1 do documento os participantes declaram a urgência da implantação de uma educação extensiva a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino,

“Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, “representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.”(SEESP, 1994, p.1).

⁴⁷A declaração de Salamanca é encontrada em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Em segundo lugar no item 2 “Acreditamos e Proclamamos” os Estados signatários, incluindo o Brasil afirmam a necessidade de compreender e atender a criança em suas características individuais:

“toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.”(SEESP, 1994, p.1).

Em terceiro lugar, no item 3 “Nós congregamos todos os governos e demandamos”, os países signatários se comprometem a promover os custos e a execução orçamentária necessários a garantia da inclusão educacional:

“atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.” (SEESP, 1994,p.1).

Este terceiro item propõe para os países signatários, entre eles o Brasil, mudanças na política pública de educação que deverá colocar entre as suas novas prioridades a inclusão para todas as crianças.

Em 1999 a Organização dos Estados Americanos (OEA) realizou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência da qual resultou o documento “Declaração de Guatemala” que reafirma os direitos estabelecidos nos documentos citados acima e “a igualdade entre todas as pessoas e a garantia do respeito sem qualquer distinção”. A Declaração da Guatemala entrou em vigor no Brasil a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001 e reafirma,

“que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;”(SEESP, 2001, P.2).

Eventos como Jomtiem e Salamanca continuaram a ser organizados, tanto por organizações mundiais de caráter mais geral como a ONU como também por movimentos que buscam a efetivação de direitos.

Entre os dias 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, EUA, foi organizada a Conferência de Cúpula “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio” com a participação de representantes de 50 países. Como resultado do evento foi publicada a “Declaração de Washington” que em seu texto reconhece,

“a importância da educação inclusiva e igualitária, das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia assistiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem-barreiras para promovermos Vida Independente;” (DECLARAÇÃO DE WASHINGTON, 1999, p.1).

Para alcançar os objetivos da declaração os participantes se comprometeram em criar políticas públicas e uma “ampla legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência em cada país” a fim de propiciar educação inclusiva, moradia acessível, transportes, cuidados de saúde, serviços de atendentes pessoais, ambientes sem barreiras, comunicação acessível e tecnologias inclusivas

Em junho de 2001 foi organizado em Montreal, Quebec, Canadá, o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” organizado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho. A “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão” é o documento síntese das ideias que “apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam e o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços” e tem como princípio o direito ao “acesso igualitário a todos os espaços de vida” e enfatiza “a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas” e que seja incorporado ao currículo educacional os princípios do desenho inclusivo.

Segundo Zerbato (2018) o desenho inclusivo ou universal, *Universal Designer Learning* (UDL) ou Desenho Universal para aprendizagem (DUA) é a perspectiva da criação de ambientes que podem ser utilizados por todos e dispensa qualquer tipo de adaptação e surgiu em 1999 nos Estados Unidos “foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do “*Center for Applied Special Technology (CAST)*”(…) (2018, p.150). Esta tecnologia visa desenvolver atividades pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os estudantes, independente das suas capacidades individual.

Em 23 de março de 2002 ocorreu em Madri na Espanha o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. O Evento reuniu mais de 600 representantes e foi preparatório para as discussões relativas ao “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência” em 2003 no sentido de conscientizar a sociedade europeia para as necessidades de seus 50 milhões de deficientes segundo dados fornecidos por documentos oficiais do próprio congresso.

Na “Declaração de Madri” aprovada como documento síntese das discussões estão expressos os elementos conceituais novos acerca da relação com os deficientes. O mais importante destes novos elementos é a ideia de abandonar a perspectiva “caritativa assistencialista” preponderante nas visões do século XX acerca do assunto.

Velhas abordagens, baseadas largamente na piedade e no perceptível desamparo das pessoas com deficiência, são agora consideradas inaceitáveis” é o que propala este documento que propõe que quem deve se transformar é a sociedade e não aqueles que ela julga como “deficientes”.

“As pessoas com deficiência estão exigindo oportunidades iguais e acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor. As barreiras na sociedade conduzem à discriminação e à exclusão social”.(ONU, 2002, p.1).

Em outubro de 2002 aconteceu a 6ª Assembleia Mundial da *Disabled Peoples' International* (DPI)⁴⁸, realizada na cidade japonesa de Sapporo. O evento reuniu 3 mil participantes de 109 países que ao final publicaram o documento “Declaração de Sapporo” sobre as vítimas de minas terrestres, destruição armada e tortura. Com relação a esse documento no item educação inclusiva,

“A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.”(ONU, 2002, p.1).

O conceito de que a convivência entre crianças sem distinção através da educação inclusiva promove a evolução social é de grande importância para a nossa abordagem. Em 2006 foi aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas o documento síntese das

⁴⁸A *Disabled Peoples International* (DPI) é uma organização não governamental que luta por direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais baseados em gênero e deficiência.

discussões realizadas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova York (EUA).

Segundo Caiado (2009) são princípios norteadores da Convenção de Nova York “a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, a acessibilidade, a participação e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade” (2009, p. 331).

No Brasil o texto síntese da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi publicado com vigor de Lei através do Decreto Presidencial nº 6.949 em 25 de agosto de 2009.

Em seu preâmbulo destacamos os princípios que hoje vigoram nas metas a serem alcançadas por políticas públicas inclusivas que reconhecem....

“(...) a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência,”(CORDE, 2008, p.132).

Destacamos no artigo 24 da Convenção de Nova York que os estados signatários se comprometeram a assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” que as pessoas com deficiência não sejam “excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” e que “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”. (CORDE, 2008, p. 146).

O Brasil no plano de sua política externa ostenta neste sentido um histórico de marcante e efetiva participação nestas conferências e acordos internacionais citados acima que foram determinantes no fortalecimento das mobilizações da sociedade civil brasileira organizada e que possibilitaram o questionamento da realidade de exclusão dos estudantes autistas e auxiliaram na orientação dos governos a criar as políticas que hoje regulamentam a oferta do ensino público que deveria ser, em tese, inclusivo.

3.3 A EDUCAÇÃO “ESPECIAL” NO BRASIL DA DITADURA MILITAR À NOVA REPÚBLICA

No Brasil, segundo Rafante (2015), até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que oficializou o ensino para os estudantes que na época eram chamados “excepcionais” a exclusão educativa e todas as outras forma de exclusão já apresentadas no capítulo um, eram as únicas oportunidades oferecidas aos autistas pelo Estado. Ainda segundo Rafante (2015),

“No período anterior à atuação do Estado, esta educação ficava a cargo das iniciativas privadas, principalmente, das Sociedades Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que contavam com a subvenção do Estado.” (RAFANTE, 2015, p.2).

Essas sociedades desempenharam um papel fundamental junto aos generais presidentes que se instalaram no poder através do golpe de 1964 ao sugerirem uma Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME):

“Em 24 de agosto, o presidente da república, marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, lançou o Decreto Nº 54.188, instituiu a Semana Nacional da Criança Excepcional, que seria comemorada em todo o território nacional, cabendo ao ministro da Educação solicitar a todos os órgãos vinculados ao MEC que promovessem a semana do “excepcional”.” (RAFANTE, 2015, p. 4).

Em 1973 na época do General Presidente Emilio Garrastazu Médici quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o primeiro órgão público para tentar organizar as políticas públicas de educação Centro Nacional de Educação Especial (CNESE).

Segundo Rafante (2015) a criação do CNESE contou importante participação das Sociedades Pestalozzi e de agências internacionais como Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e Organização das Nações Unidas (ONU) em sua concepção,

“(…) as Sociedades Pestalozzi tiveram participação na criação do CNESE, assim como na proposição da política de educação especial a ser desenvolvida pelo órgão, mas não foram as únicas, já que as agências internacionais, USAID e ONU, constituíram-se em agentes históricos atuantes nestes encaminhamentos. Portanto, a criação do CNESE é resultado de um processo histórico, que envolveu diferentes sujeitos, e está inserido na política de educação em geral e nas determinações dos organismos internacionais.” (RAFANTE, 2015, p. 2).

A percepção dos governos militares para a educação brasileira era fortemente influenciada por princípios aqui difundidos pela organização USAID do governo dos Estados Unidos da América em um contexto de “Aliança para o Progresso”, doutrina que visava melhorar os índices econômicos da América Latina e afastar o “perigo vermelho” ARAPIRACA (1979).

Neste sentido duas teses capitais dominaram a mentalidade das autoridades governantes brasileiros na época da Guerra Fria a teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista.

Segundo ARAPIRACA (1979) essas duas concepções estão no contexto do surgimento da disciplina economia da educação do departamento de economia da Universidade de Chicago. A teoria do capital humano foi formulada pelo professor Theodore W. Schultz⁴⁹, que compreendia a importância de, através dos meios educacionais, elevar a qualificação da mão de obra para o aumento da produtividade econômica nacional.

A pedagogia tecnicista é complementar a anterior e visa adaptar a educação aos padrões eleitos pela sociedade moderna e tecnológica. Neste contexto e sob influência da cooperação técnica da USAID,

“(…)as metas do governo brasileiro, na área educacional, foram estabelecidas de modo que, ao final do decênio, o MEC deveria alcançar a universalização do ensino de primeiro grau (faixa etária de sete a quatorze anos). A partir desta conjuntura, a educação dos “excepcionais” encontrou o caminho para a sua oficialização, tanto na legislação, quanto na criação do órgão nacional para sua organização.” (RAFANTE, 2015, p. 7).

A educação para os “excepcionais” era marcada pelo contexto de integração que dividia os estudantes através de níveis psicométricos de integração como “retardados educáveis” que “poderiam frequentar as classes especiais ou até as comuns, desde que a educação fosse adaptada às suas necessidades” e os “não educáveis” que não poderiam ser integrados nas escolas comuns e nem nas classes especiais que deveriam ser levadas às instituições especializadas. (RAFANTE, 2015, p. 9-10).

No Brasil o conceito de normalização e integração ou *mainstreaming* se transformou em compreensão dominante para as concepções de educação estatal a partir da década de 1970 até quase o final do século XX.

Para além disso é preciso se afirmar que essa prática se tornou em uma nova exclusão através das “salas especiais” lugares sinônimos de “estudantes especiais” destinadas a

⁴⁹A Teoria do Capital Humano compreende a inserção humana no mundo econômico a partir do acúmulo de competências e habilidades que facilitarão seu relacionamento com o mercado.

segregar estes alunos que não possuíam as condições de conviver harmonicamente com os estudantes considerados “normais”, a criança considerada carente de atenção especial frequentava o mesmo prédio da escola regular permanecendo assim o estudante em estado de isolamento.

Para a educação brasileira o integracionismo se constituirá em forte corrente de forma que enquanto em boa parte do mundo inteiro já havia sido superado, aqui continuará até hoje.

Em março de 2018 tivemos a oportunidade de, em viagem a Brasília, de visitar uma escola localizada na asa sul que era considerada um modelo de inclusão. A mesma era dotada de salas de integração e de inclusão.

Conversando com o Diretor escolar o mesmo informou que as salas de integração são utilizadas por aqueles que precisam adquirir competências e habilidades a ponto de poderem posteriormente ser incluídos nas salas regulares.

3.4 O BRASIL E SUAS LEIS INTEGRATIVAS E INCLUSIVAS

Os textos legais possuem em seu léxico os vestígios denunciadores de situações históricas de exclusão. Se hoje existem dispositivos de proteção aos que necessitam de tratamento especial é porque historicamente essas violações ocorreram e ocorrem.

Este reconhecimento da negação aos direitos inclusivos aos considerados socialmente como deficientes é resultado de grande eferverscência e mobilização social e forçou o Brasil a mudar, pelo menos no aspecto das suas leis, através da assinatura dos acordos e documentos internacionais citados acima.

Grande parte dos princípios orientadores da educação inclusiva passaram a serem expressos na Constituição Federal de 1988 que em muitos casos se antecipa às decisões que seriam expressas em Jomtiem e Salamanca por exemplo quando no artigo 205 que atribui a importância obrigatória do Estado como incentivador do direito a educação de todos e em seu artigo 208, III determina que é dever do Estado garantir “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No sentido de efetivar os avanços no campo jurídico para a vida material cotidiana dos brasileiros foi promulgada a lei nº 7.853 em 24 de outubro de 1989, que criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que tem entre suas atribuições garantir:

“a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a

supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.(CORDE, 1989, p. 2).

Em 2009 a CORDE foi transformada em Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência passando a ser integrante da estrutura Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Presidência da República. Buscando no sítio da instituição por informações atualizadas acerca das ações desempenhadas nos últimos anos pelo órgão federal descobrimos que apesar de estarmos em 2019 o site da secretaria está desatualizado desde o ano de 2017 em um flagrante indício de como tem sido conduzidas as políticas públicas para pessoas com deficiência desde este ano.

Atualmente a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e é comandada pela Senhora Priscila Roberta Gaspar de Oliveira. Nomeada em 15/01/2019 a atual secretária é deficiente auditiva e professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 é o mais importante e famoso dispositivo brasileiro na regulamentação das ações da sociedade brasileira diante das situações vividas pelas crianças e adolescentes em todas as esferas da vida e surgiu com objetivo de coibir o cotidiano de violações a seus direitos.

A temática do Atendimento Educacional Especializado surge no ECA em quatro artigos:

1. No artigo 11, parágrafo I onde se assegura à “criança e ao adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” confirmando o que diz o artigo 208 da CF 88. (MDH, 2019, p.19).
2. No artigo 54, parágrafo III, é assegurado que esse atendimento educacional especializado deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. (MDH, 2019, p. 44).

3. No artigo 112, “os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições”. (MDH, 2019, p.69).

4. No artigo 208 “regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular” em seu item III determina o Atendimento Educacional Especializado aos chamados no campo textual de “portadores de deficiência”.(MDH, 2019, p. 105).

O ECA é um documento da década de 1990 que possui como marcas o caráter denunciativo de época quando em seu corpo do texto se usa expressões como “tratamento individual e especializado”, “ofensa aos direitos assegurados”, “não oferecimento” e “oferta irregular”, reflete a situação persistente e histórica da exclusão e da má inclusão escolar.

Essa triste realidade fica muito clara também no documento Política de Educação Especial – Um direito assegurado elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) de 1994 no então governo Itamar Franco.

No item modalidades de ensino encontramos a diversificação de classes escolares em classe comum /classe especial nas páginas 19 e 20 e também as unidades públicas de ensino Centro Integrado de Educação Especial e Escola Especial na página 20 e na página 22 um item inteiramente dedicado a “normalização”.

“Princípio que representa a base filosófico- ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.”(MEC, 1994, p.22).

Destacamos ainda neste documento da “Política de Educação Especial” de 1994 uma análise até então das dificuldades gerais e específicas encontradas historicamente na questão da educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais:

- Insuficiência de ações organizadas, articuladas e coordenadas entre os diversos níveis de planejamento nas esferas federal, estadual, municipal e particular, e entre as áreas de ação social, saúde, educação, previdência, trabalho e justiça.
- Planejamentos distanciados da realidade educacional do País, prejudicando o atendimento das reais necessidades dos portadores de necessidades especiais.
- Descontinuidade dos planejamentos e ações, decorrentes de mudanças administrativas.
- Escassez de recursos financeiros para os programas de educação especial.”(MEC, 1994, p.30).

Ainda na “Política de Educação Especial” de 1994 há o reconhecimento pelo estado brasileiro de duas realidades importantes que ainda hoje, a primeira é que o direito educativo não é respeitado de forma plena e a segunda é o baixo quantitativo de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas:

“A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. A expectativa, a partir da concretização desse enunciado, é de que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento, o que ainda pode ser considerado muito pouco, tendo em vista a atual demanda, estimada em torno de 10 por cento da população, dos quais apenas cerca de 1 por cento recebe, atualmente, atendimento educacional.”(MEC, 1994, p.7).

Às vésperas do fim do século XX somente 1% dos estudantes brasileiros que precisavam de alguma atenção especial estavam matriculados. Em 1994 a exclusão era a realidade para os 99% restantes, praticamente todos.

Diante desse percentual de exclusão, afirmado em documento oficial, a tarefa de compreender o tamanho da exclusão escolar se torna bem fácil, pois independentemente do nível de comprometimento cognitivo ou da deficiência que apresentassem sabemos que a 25 anos quem nascesse cego, surdo ou autista no Brasil estaria condenado em 99% a não frequentar a escola nenhuma.

Na prática as “salas especiais” durante muito tempo se tornaram em sinônimo de política pública para promover o isolamento institucional da convivência entre estudantes desejados e os não desejados pela escola. Neste sentido os estudantes autistas livres da exclusão enclausurada em instituições continuavam a ser isolados nas escolas regulares permanecendo em situações de isolamento e até de violências muitas vezes análogas às vividas nas antigas instituições.

No fim do século XX o aspecto mais positivo no histórico da relação entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e da luta de suas famílias por seus direitos educativos é o fato de que a exclusão passou a ser um incômodo sentido, denunciado e discutido pela sociedade brasileira no contexto da carta de Salamanca. Um novo “*zeitgeist*” ou espírito do tempo estava em gestação a partir do fim dos anos de 1990.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/96 discutia com a temática das condições infraestruturais de ensino dadas aos estudantes autistas. O artigo nº 59 define que os estados e municípios da federação brasileira devem garantir os

meios de permanência destes estudantes na escola através do aperfeiçoamento do currículo, dos métodos, dos recursos e de organização específicos para atender às suas necessidades.

Discutindo com as questões relacionadas ao fracasso escolar a LDB assegura a esse estudante em casos específicos a possibilidade de avançar nos estudos mesmo se não atingir o nível de proficiência para terminar o ensino fundamental. Importante ressaltar que em seu artigo nº 37 são contempladas as “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, porém na prática a exclusão atravessou e sobrevive no século XXI, a era do Plano Nacional de Educação (PNE).

A ideia do plano nacional ou decenal de educação está relacionada ao desenvolvimento de uma análise de como esse importante setor da vida social está organizado e a partir do balanço propor metas a serem alcançadas no decênio através da construção e implementação de políticas públicas.

No relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 - 2010 possui uma seção dedicada ao que ainda se chamou de “educação especial” o que veremos não se tratar efetivamente de inclusão. No entanto, a insuficiência de informações no “Diagnostico da Educação Especial” é reveladora da invisibilidade dos autistas e demais estudantes com necessidades educacionais especiais,

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. (MEC, 2001, p.51).

A Organização Mundial de Saúde no início do século XXI estimava que 10% da população apresentava a condição o que para o tamanho da população brasileira à época significava em números, aproximadamente 15 milhões de pessoas com necessidades especiais.

Consultando dados do censo 2000 encontramos a informação de que a população total de deficientes no Brasil à época correspondia a 14,5%. Em uma população estimada em 169,8 milhões de brasileiros, 24,6 milhões de brasileiros foram considerados com alguma forma de deficiência.

Quanto a questão do desafio de incluir os estudantes considerados “especiais” a realidade que se mostra é a da quase completa ausência estatal. A esmagadora maioria estava de fora da escola e o quantitativo de matrículas era baixíssimo,

“Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento"(Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).” (MEC, 2001, p. 51).

Lembrando os dados fornecidos pela “Política de Educação Especial – Um direito assegurado”, de 1994, que afirmavam acima que apenas 1% dos “estudantes especiais” frequentavam a escola e projetava como meta para o fim do século XX a promoção da matrícula para um avanço em busca de atender pelo menos 25% destes brasileiros.

Ao final do milênio, se formos considerar os dados em uma população de 24,6 milhões com apenas 293.403 mil matriculados, somente 0,83% destes estudantes estavam matriculados, bem longe então da meta de fim de século de aumentar de 1% para 25% que para ser alcançada deveria ter sido promovida a matrícula de um quantitativo aproximado de 6.150.000 de estudantes.

A dimensão da ausência estatal neste setor é demonstrada também através dos dados acima, que encontramos na Sinopse Estatística da Educação Básica do Censo Escolar 1998, do MEC/INEP. A grande maioria dos municípios brasileiros não oferecia a “educação especial”

“Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Noroeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).” (MEC, 2001, p. 51).

A leitura dos dados expostos nos mostra que a inclusão escolar efetivada estava bem longe de se transformar em realidade entre os planos de 1994 e de 2000 e não fazia parte ainda no Brasil das cabeças pensantes das políticas públicas da época que ainda estavam presas aos conceitos de integração/normatização/educação especial, como vemos no próprio documento do PNE,

“Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais" nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, as oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.”(MEC, 2001,p. 2).

Segundo dados do PNE 2001 a grande maioria dos estudantes considerados especiais matriculados estavam no ensino infantil com 87.607 crianças e no ensino fundamental com 132.685 crianças, os números caem de forma brusca quando se referem ao ensino médio apenas 1705 estudantes no país inteiro.

Os dados acima mostram que se formos considerar a educação escolar em turmas e escolas regulares, parâmetro preconizado em acordos internacionais como Jomtiem e Salamanca assinados pelo Ministério da Educação brasileiro e promulgados como emendas constitucionais com vigor de leis, apenas 5% dos estudantes NEE, frequentavam as “salas comuns com apoio pedagógico”, 62% estavam isolados do convívio social nas chamadas “escolas especializadas”.

3.5 “TRATAR IGUALMENTE OS IGUAIS E DESIGUALMENTE OS DESIGUAIS”

Neste trabalho em que nos dedicamos a analisar a perspectiva da violação dos direitos educativos para os estudantes com NEE, compreendemos que para assegurar o direito inclusivo o estado deve ir muito além do que chamamos de inclusão matricular.

A matrícula apenas permite ao estudante frequentar o prédio da escola, em nossa compreensão é necessário também gerar as condições escolares a estes estudantes para permanecer de forma evolutiva na instituição escolar, o que chamamos de inclusão escolar efetivada.

Um novo “*zeitgeist*”⁵⁰ estava em gestação a partir do fim dos anos de 1990. Na passagem do século XX para o XXI essa exclusão passou a ser um incomodo sentido, denunciado e discutido pela sociedade brasileira no contexto da carta de Salamanca.

O abandono da psicométrica que produzia a clivagem normal/anormal e todo um degrade dos considerados níveis de anormalidades para compor o estagio educável/não educável passa a ser questionado e visto como um grande perigo para evolução da humanidade. O discurso dominante da integração/normatização perde o patamar hegemônico.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulga a resolução nº 17/2001 que criminaliza qualquer tipo de recusa a matrícula de crianças consideradas “com deficiência” abrindo espaço para a democratização da inclusão matricular para milhões que permanecem fora da instituição escolar. No mesmo ano o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta da “década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Em 2002 através da Resolução o CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, o CNE passou a compreender a importante papel das universidades na preparação de professores em sua formação acadêmica para trabalhar com estudantes com NEE.

Através dessa compreensão em 2003 o Ministério da Educação cria o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” de formação de professores em Educação Inclusiva.

Em 2004 os conceitos e diretrizes que orientam a inclusão escolar como forma de solução para todos os erros históricos sociais no campo educativo foram difundidos através do relatório “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” do Ministério Público Federal (MPF).

Já na apresentação do documento defende “a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade” (MPF, 2004, p.3), e também de que é necessário disseminar uma cultura antidiscriminatória que agregaria grandes benefícios para a sociedade.

O relatório do MPF afirma a educação como um direito de todos, com base nas declarações de Jomtiem, Salamanca e Guatemala em turmas comuns do ensino regular. Entre as diretrizes elencadas,

⁵⁰Espírito do tempo é a mentalidade de uma determinada época.

“É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações;” (MPF, 2004, p.18).

Em 2007 no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é mencionado o papel das “falsas oposições” que dominaram a educação brasileira em seu histórico. Destacamos a “quinta oposição”,

“Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.” (MEC, 2007, p. 9).

No ano de 2008 no documento Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação inclusiva produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), já no início do relatório o governo federal reconhece a histórica exclusão,

“A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.” (MEC, 2008, p.1).

O relatório da política nacional reconhece que será necessário confrontar com as práticas excludentes materializadas pela institucionalização, pelas classes especiais da integração e principalmente com as escolas especiais.

“Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.”(MEC, 2008, p.2).

O PNEE apresentava para a sociedade brasileira os conceitos inclusivos expressos desde a “Declaração da Guatemala” de 1999 do respeito a igualdade em meio às diferenças. Já na introdução esses conceitos ficam bem claros.

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (MEC, 2008, p.1).

Era necessário criar as condições para a permanência escolar dos estudantes com NEE e através do Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008 foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que foram regulamentadas através do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Os avanços na perspectiva da aprovação e promulgação de leis inclusivas pouco significaram em avanços efetivos na superação do desafio. Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, 61,1% da população de 15 anos ou mais, dos considerados “com deficiência” cursou apenas o fundamental incompleto.

A dimensão da exclusão escolar ainda é maior para os que sofrem de deficiência intelectual como grande parte dos autistas. A Doutora Fátima Dourado, médica e mãe de três autistas em seu livro “Autismo e Cérebro Social - Compreensão e Ação” expressa essas dificuldades.

“A imensa maioria das crianças com transtorno do espectro do autismo costuma apresentar dificuldades escolares. Na pré-escola, ficam andando pela sala ou em outras dependências, enquanto seus pares, estão sentados, parecendo não entender o sentido das atividades coletivas.” (DOURADO, 2012, p. 60).

Ainda segundo Dourado (2012) autistas possuem dificuldades em participar de atividades coletivas, apresentam “diferentes níveis de deficits cognitivos” e tem grande dificuldade de escrever em letra cursiva, “todos apresentam dificuldade nos aspectos sociais da inteligência” (DOURADO, 2012, p. 61).

Por conta destas dificuldades compreendemos que para todos os autistas é necessário um conjunto de garantias nas áreas de saúde, educação, mobilidade e proteção sociais o que tem resultado em um conjunto de ações sociais lideradas por pais e mães de autistas, vale muito o destaque, mais mães do que pais.

Dessas mobilizações surgiu o projeto de lei de iniciativa popular liderado por Berenice Piana, mãe e guerreira que após grande luta conseguiu a aprovação da Lei Federal 12.764/2012 ou lei “Berenice Piana” que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que visa garantir o atendimento inclusivo principalmente nas áreas de saúde e educação na área da saúde, assistência e educação. De acordo com essa Lei (art. 3º e incisos),

“a criança com TEA tem direito a vida digna, a integridade física e moral. Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, atendimento multiprofissional, acesso à educação e ao ensino profissionalizante devendo ser inserido nas classes comuns de ensino regular e a escola deve AEE disponibilizando acompanhante especializado (BRASIL, 2012, p.1).”

A lei obriga os estabelecimentos de ensino públicos e privados a matricular crianças autistas e dar as condições necessárias a sua permanência educativa em sala de aulas regular convivendo com todos os seus colegas de geração.

Os avanços na perspectiva de se assegurar os direitos para os considerados pela sociedade como deficientes alcançaram sua maior conquista com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei nº 13.146/2015 ou Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de junho 2015. Também conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI).

3.6 O FIM OU O INÍCIO DE UMA ERA????

Vimos que num período que se estende de meados do século XX até as primeiras décadas do século atual ocorreram grandes avanços com a promulgação de um conjunto de dispositivos no campo legal que tinham por objetivos em primeiro lugar a denúncia da exclusão para os estudantes com necessidades educacionais especiais e entre eles os autistas em seus direitos educativos, em segundo lugar a perspectiva de uma educação nos moldes integrativos que se mostrou na prática ser um novo tipo de exclusão e em terceiro lugar o surgimento da perspectiva inclusiva que gerou seus dois mais importantes legados a lei Berenice Piana e a LBI.

Porém é importante que se reafirme a grande distância entre o que se preconiza nas leis e o que ocorre em sociedade. Ingressar para um show não significa que objetivamente encontraremos uma atração que nos deixará feliz ou realizado, em muitos casos a relação entre o astro, o espectador e a plateia em geral resulta em uma experiência fracassada para alguma das partes.

Na escola se verifica um fenômeno parecido e o fracasso escolar é composto por um conjunto variado de fatores que repercutem em diferentes estudantes em diferentes níveis e

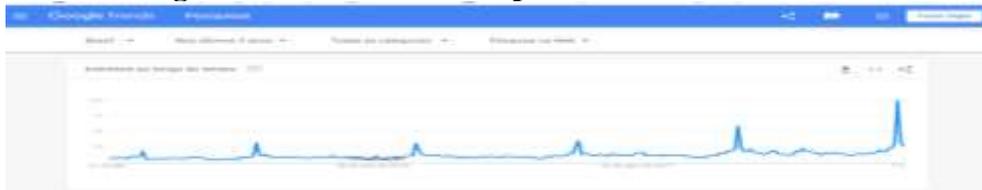
cenários. Para que a inclusão escolar seja efetiva é preciso um conjunto de condições que segundo os dados levantados nos estudos e nas conferências acima citados mostravam que a realidade estava bem longe de ser inclusiva.

As mudanças sociais não podem ser projetadas através da força da caneta dos legisladores, os governantes são periodicamente atingidos pelas regras democráticas da alternância de poderes que sempre provocam mudanças sociais.

Entre os anos de 2002 e 2016 vimos na sociedade brasileira o alcance de grandes avanços nas políticas sociais inclusivas que vão provocar um aumento da visibilidade social para a causa do autismo.

A fim de testar nossa afirmação respeito do aumento da visibilidade social para a temática do autismo abaixo fizemos uma pesquisa com auxílio da aplicação “*google trends*” utilizando o verbete autismo utilizando como periodicidade os últimos cinco anos (2014 – 2019):

Figura 1 - Interesse social pela temática do autismo



Fonte: Google Trends.

É importante notar que o interesse social pelo tema do autismo vem aumentando bastante nos últimos anos, embora se verifique um movimento ascendente pontual principalmente no mês de abril marcado pelo dia da conscientização mundial para o autismo (2 de abril), o aumento da curva de interesse pelo tema quadruplicou no prazo citado, vale destacar que entre março de 2017 e abril de 2019 a curva de atenção triplicou.

Leis antidiscriminatórias provocaram importantes mudanças atitudinais no sentido de buscar a superação das situações históricas relatadas. Porém é necessário o entendimento de que somente a palavra fria da lei é insuficiente para garantir mudanças efetivas.

As mobilizações, o engajamento e o compromisso social com a mudança são necessários para dar passos avante no combate ao preconceito e aos estigmas e para cobrar dos gestores e técnicos do Estado o oferecimento de condições adequadas para a permanência escolar inclusiva.

Neste sentido no terceiro capítulo vamos abordar essas condições diante do Plano Municipal de Educação no município de Fortaleza (PME).

4 OS ESTUDANTES AUTISTAS E A ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Neste importante capítulo nos dedicaremos à análise crítica da Política de inclusão de autistas na rede pública de escolas municipais de Fortaleza no âmbito da vigência do Plano Municipal de Educação (PME 2015 -2025).

Ao longo das próximas páginas nos esforçamos no estudo das práticas correntes na política de inclusão para estudantes autistas identificando fatores geradores da exclusão escolar no âmbito do PME, documento básico e orientador da organização escolar que contem metas e estratégias dedicadas à inclusão deste público que entrou em vigor em 2015, no mesmo ano da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão.

A língua nos ajuda a revelar a importância conceitual das ambivalências. Ao estudarmos inclusão escolar partimos do pressuposto de que existe uma exclusão e que tanto uma quanto a outra são fenômenos produzidos socialmente, mesmo que, na maioria dos casos, a exclusão não seja clara ao olhar e muito menos reconhecida pela esfera social.

Esta miopia social ou dificuldade visual social é produto de um modelo de racionalidade ocidental que cria “ausências”, como vimos em Santos (2002) ao eleger padrões de acreditação social e ao encobrir aos que não conseguem atingir esses padrões que passam a ser chamados de deficientes.

A escola pública, financiada por todos, enquanto produto de uma sociedade geradora de exclusão, também possui mecanismos de produção de ausências, isso mesmo a despeito de ser uma instituição fundada sobre o alicerce constitucional da isonomia que a torna aberta a todos os estudantes e a obriga a tratar como iguais a todos, independente de sua condição individual.

Sobre este processo social e institucional de geração de “ausências” ou de exclusões no ambiente escolar, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em conjunto com a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2009 produziram a maior pesquisa já realizada no Brasil, o “Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar”.

O estudo contou com a participação de colaboradores de várias universidades e tendo como público profissionais da educação, alunos, pais de alunos e instituições da sociedade. A

pesquisa foi realizada em escolas de educação básica das redes públicas de ensino e teve como objetivo identificar práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Apesar de ter sido realizado antes das leis inclusivas promulgadas com apoio e mobilização popular a partir de 2012, essa pesquisa nos auxilia na compreensão de como a escola pública recebia os estudantes categorizados no estudo como “deficientes”. Inicialmente chamamos atenção no relatório da pesquisa FIPE (2009) para a tabela 24 que encontramos na página 72 do anexo I do relatório e cujo conteúdo é o “Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação às pessoas com necessidades especiais (deficiência)”.

Segundo o estudo, os grupos de respondentes caracterizados como alunos, pais/mães e funcionários apresentaram as visões mais preconceituosas. Em média os respondentes disseram que estudantes cegos e surdos deveriam estudar em escolas exclusivas para eles. Pais de estudantes considerados pela pesquisa como “normais” preferiam que seus filhos convivessem com “estudantes normais”.

Nos chamou a atenção também na tabela 38, localizada na página 86, do relatório de pesquisa, que mostra que os estudantes denominados pelos pesquisadores como “deficientes mentais” são os que apresentam os menores níveis de aceitação de proximidade por parte dos que responderam a pesquisa que usou frases para verificar o distanciamento social.

Figura 2 - Distância Social em relação a um deficiente mental.



Tabela 38 – Distância social em relação a um deficiente mental (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	1,8	2,5	1,7	1,0	2,3
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	1,2	1,0	1,9	1,0	0,8
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	8,7	11,3	9,7	16,6	20,0
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	7,0	10,8	16,6	22,6	14,0
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	14,8	40,3	24,8	43,7	21,9
Aceitaria como aluno(a) da escola.	65,8	33,4	44,9	14,9	39,8
Sem resposta	0,7	0,7	0,4	0,2	1,2

O fato que chamou atenção aos pesquisadores do INEP foi que entre diretores e professores ocorreu a maior quantidade de respostas entre os níveis mais baixos de proximidade, indicando maior desejo de distância a este grupo social e revelando que atitudes discriminatórias atingem mesmo aqueles que deveriam teoricamente ter mais sensibilidade para com o outro.

Compreendemos que este desejo dos diretores escolares e dos professores de se manter distantes de qualquer um que seja considerado deficiente mental é resultado de uma herança cultural que está presente na vivência dos mesmos durante o século XX, época em que, como vimos, a deficiência ainda era enclausurada em manicômios.

Os conceitos de proximidade e distância, de inclusão e exclusão que utilizamos em nossas práticas corriqueiras estão carregados de sentidos culturais e são bastante difundidos e debatidos na atualidade. Segundo Alexander (1998) o uso destes termos está relacionado ao surgimento de uma esfera civil pública que em seu agir é influenciada por,

“(...) motivações, relações e instituições legitimadoras da inclusão e da exclusão social. Independência/dependência, racionalidade/irracionalidade, honesto/desonesto(...) são exemplos das categorias morais que definem possibilidades motivacionais. Confiante/desconfiado, respeitoso/injuriioso, prestativo/hostil (...) indicam tipos de pares de relações alternativas. Público/privado, participativo/autoritário, flexível/rígido referem-se a possibilidades institucionais que definem alternativas importantes em si mesmas e relações de motivação homóloga.(...)” (ALEXANDER, 1998, p.18)

Essas motivações segundo Alexander (1998) são expressas através do que Habermas (1981) denominou de agir comunicativo. Essa dimensão comunicativa está estruturada em antinomias que definem a dimensão discursiva da sociedade civil e se exprimem através dessas categorias morais que motivam o agir humano em meio esfera pública a escolher padrões mediativos de ação.

Segundo Avritzer (2004), a sociedade civil se constitui enquanto esfera pública discursiva de mediação em que orbitam “a sociedade civil, de um lado, e o Estado e o sistema político, de outro” (AVRITZER, 2004, p. 708). Este processo mediativo se desenvolve em meio a condicionantes históricos e sociais de forma que, a depender do processo de maturação das esferas comunicativas ou discursivas e democráticas, a participação de parte dos grupos sociais se torna bastante restrita ou não,

(...) em sua própria formação, a esfera pública apresenta mecanismos de seleção que implicam a definição prévia de quem serão os atores que serão efetivamente ouvidos

e quais serão os temas que efetivamente serão tratados como públicos. Nesse contexto, minorias étnicas, grupos discriminados e mulheres são excluídos *a priori* da esfera pública ou merecem nela um lugar subordinado.”(AVRITZER, 2004. p.711).

A linguagem de época produz inclusões e exclusões e está contida no entendimento corrente, de época, expresso através das conversas corriqueiras, dos discursos acalorados, das leis escritas nos parlamentos, dos relatórios de governo, palanques eleitorais,

“(…) na medida em que a política contemporânea se rege pelo império da palavra, pela imposição da separação entre ética e estética, performance e racionalidade, decide-se previamente o jogo político contra àqueles que, por força de sua inserção na história moderna, não puderam assumir o controle dos mecanismos de produção e reprodução dos discursos de poder considerados legítimos em cada Estado-nação particular.” (AVRITZER, 2004, p. 712).

A esfera discursiva em sua dimensão comunicativa é seletiva, e determina quem deve ou não ser ouvido. Neste sentido, estes novos públicos que passaram a ser ouvidos, alçaram legitimidade para suas demandas através da formação de grupos de pressão e se constituíram em importantes forças contribuidoras para a redefinição da agenda de prioridades sociais.

Segundo em Avritzer (2004) essa concepção de esfera pública discursiva, de abordagem da sociedade civil em Habermas, passou por importantes complementações na década de 1990. A primeira evolução da esfera pública foi promovida pelas análises de Cohen e Arato (1992) que incluíram os chamados “*new publics*”. A segunda grande contribuição foi proporcionada pelas pesquisas realizadas por Fraser (1992) que incluíram os “*subaltern counterpublics*”. E a terceira grande contribuição foi produto do trabalho de Gilroy (1993) que incluiu os *diasporic publics*. Desta forma compreendemos na atualidade a discussão do acesso aos direitos inclusivos para os autistas como resultado desta evolução da ocorrida na esfera pública.

Nos últimos anos do século XX, e fundamentalmente no século corrente, a causa autista vem ganhando grande visibilidade, principalmente através das mobilizações ensejadas por familiares de autistas organizados em defesa desta causa que passaram a ocupar importantes espaços comunicativos e a integrar os discursos e intenções públicas governamentais.

Nosso trabalho se digna a lançar um olhar sobre o sistema educativo do município de Fortaleza e, neste sentido, examinar as condições de inclusão e permanência para estudantes

autistas na escola pública, de todos, custeada pelo conjunto da sociedade, localizada principalmente nos bairros onde moram os mais humildes da cidade.

Para entender a distância entre propostas contidas no PME e a realidade vivida pelos estudantes autistas a nossa matéria-prima se constituirá em três tipos de fontes documentais:

1. O próprio PME, com suas metas e estratégias voltadas para a inclusão.
2. A transcrição de uma audiência pública realizada em novembro de 2018⁵¹ no auditório do Ministério Público Estadual (MPCE), com a participação de diversos atores, como os gestores municipais, as professoras, mães e pais de autistas e organizações de defesa da causa.
3. Um valioso conjunto de documentos públicos, que inclui relatórios de pesquisas quantitativas, atas de audiências públicas, relatórios produzidos pela SME e pelo MPCE sobre variados temas relacionados a política pública de inclusão.

A origem das fontes documentais públicas utilizadas neste trabalho se deve ao Procedimento Administrativo instaurado no âmbito do Ministério Público Estadual, no Núcleo de Defesa da Educação na 16ª Promotoria de Justiça Civil, através da Portaria 07/2016 de 27 de julho de 2016, com objetivo de acompanhar a Política pública de educação inclusiva do município de Fortaleza.

Para dar resolutividade ao procedimento, foi criado o Grupo de Trabalho Educação Inclusiva (GTEI), formado pelo Grupo de Estudos Aplicados em Direitos da Pessoa com Deficiência (ARVORE-SER/UFC), pelo Projeto de Acessibilidade em Escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes públicas estadual e municipal (Arquitetura/UFC) e pelo Projeto de Pro Inclusão, Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial Inclusiva Práticas Pedagógicas e Formação de professores.

Em 30 de novembro de 2016, o GTEI criou um calendário de visitas a 30 escolas municipais, sendo cinco escolas para cada Secretaria Executiva Regional (SER), Fortaleza é dividida em seis regionais. As escolas escolhidas foram as que apresentavam maior quantitativo de estudantes, público alvo da política inclusiva, matriculados e o objetivo das visitas era o de verificar as condições de acessibilidade arquitetônica e pedagógica.

⁵¹A audiência pública está divulgada no sítio do MPCE em <http://www.mpce.mp.br/caopij/educacao/nucleo-de-defesa-da-educacao/audiencias-publicas/>

As visitas às escolas para coleta de dados e informações se iniciaram em 1 de janeiro de 2017 e abrangeram um quantitativo de 1077 estudantes com NEE dos 4077 matriculados no município na época. Desde então a 16ª Promotoria de Justiça Civil vem realizando um importante trabalho que inclui a tomada de informações de órgãos públicos municipais, a realização de audiências públicas e o estabelecimento de Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) entre os entes governamentais responsáveis pela política de educação no sentido de verificar e incentivar o cumprimento das leis inclusivas como a Berenice Piana e a LBI e das metas e estratégias inclusivas do PME.

A farta documentação coletada, disponível e gentilmente cedida pelo MPCE nos obriga a “calibrar” nossa atenção a fim de gerar a amplificação dos fatos que permitam encontrar no contexto da Política de inclusão escolar para autistas os aspectos produtores da exclusão.

Escolhemos a transcrição da audiência pública como nossa fonte primária, por que a compreendemos como um retrato de época, que personifica a arena comunicativa em que o Ministério Público do Estado do Ceará atuando como mediador reuniu: o poder executivo, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), os professores e professoras, os familiares de estudantes autistas matriculados na rede pública municipal, técnicos do projeto ARVORE /SER e membros de organizações de defesa da causa autista como a Fundação Casa da Esperança e a Associação Pintando o sete azul.

Neste evento público o GTEI apresentou o resultado de suas pesquisas, os familiares apresentaram denúncias, os professores falaram das condições em que ocorre a inclusão e a SME apresentou o trabalho que vem sendo realizado para sanar as dificuldades. O cruzamento das informações contidas nos documentos analisados e o confronto das mesmas com os depoimentos expressos na audiência pública gerou abaixo sete tópicos que demonstram a grande distância entre as intenções inclusivas expressas nos planos governamentais e a realidade vivida e compartilhada por estudantes, mães, pais, professoras....

A inclusão matricular

Como vimos no primeiro capítulo, a escola possui um papel fundamental no processo de socialização do ser humano e, por isso, é, depois da família, a instituição mais importante. Matricular a criança em uma instituição educativa é proporcionar a mesma as primeiras experiências sociais em um ambiente social de controle. A matrícula é a porta de entrada do

estudante no sistema educativo e por isso consideramos um importante pilar para a discussão de uma política educativa que se diga inclusiva.

A presença dos estudantes autistas nas escolas municipais têm sido muito expressiva nos últimos anos, embora que subsumida, como veremos adiante, através de práticas que geram a desinformação, como o agrupamento dos mesmos em categorias como “Deficiência Intelectual” e “Transtorno Geral do Desenvolvimento”. Há também práticas que os invisibilizam por dificuldades no acesso ao diagnóstico e também pela falta de registro no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

A insuficiência de dados sobre a inclusão matricular na rede pública municipal motivou a 16ª Promotoria Cível a requisitar informações durante todo o curso do processo administrativo a vários órgãos municipais, muitas vezes comparando dados enviados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com os originados de outros entes.

Para exemplificar essa atividade comparativa através do Ofício nº 189/2015-16ªPmJ enviado à Secretaria Municipal do Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à fome, a promotoria solicitou a esta secretaria as informações referentes ao desenvolvimento das ações Programa BPC na Escola no município de Fortaleza.

Em resposta a esta solicitação e através do Ofício nº 2795/2015, que consta entre as folhas 85 a 120 do processo, o secretário da pasta, à época, informou que, em 2012, o município de Fortaleza renovou o termo de adesão ao referido programa e que a fim de obter mais informações sobre o público beneficiado foi realizada uma pesquisa em 2013 para o programa “Benefício de Prestação Continuada” (BPC) na Escola.

A pesquisa realizada tinha objetivo de identificar barreiras ao acesso e permanência escolar inclusiva, realizada com o público beneficiário do Programa no ano de 2013 e revela que naquele ano um quantitativo de 6678 crianças e jovens entre 0 a 18 anos estavam matriculadas em escolas públicas e que destes 3834 (ou 57,41%) estavam realmente frequentando a escola. Destes estudantes inseridos, 396 estudantes foram identificados com deficiência intelectual.

Segundo dados do censo escolar produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a quantidade de estudantes cearenses que apresentam algum tipo de “deficiência intelectual”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades cresceu 58,2% entre os anos 2014 e 2018, eram 36.366 crianças e adolescentes em 2014 e 57.567 em 2018.

Através de consulta à série histórica do Censo escolar encontramos a informação de que o autismo somente passou a ser considerado pelo INEP no Censo escolar 2018. Este fato demonstra que a preocupação com o autismo por órgãos governamentais é muito recente e que, além disso, os dados anteriores são especificamente muito pobres.

Até 2018 os autistas eram agregados a um grupo extenso, denominado com Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD), que além do autismo pode englobar outras situações específicas e limitantes.

Na edição de 2018 do Censo escolar, os autistas passaram a ser considerados enquanto categoria e, desta forma, os dados revelaram no estado do Ceará um total de 5684 estudantes autistas e 538 estudantes com síndrome de asperger, um tipo de autismo mais leve. Em Fortaleza os dados do Censo escolar mostram que em 2018 existiam 6671 estudantes com “deficiência intelectual”; dentre estes 1994 autistas e também 141 com Síndrome de asperger.

O aumento de matriculados se deve principalmente a dois fatos que podem estar correlacionados. O primeiro foi a promulgação das leis Berenice Piana em 2012, especificamente para autistas e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, mais abrangente, que proíbe as escolas de negar a matrícula; o segundo fato é o da conscientização acerca deste direito por parte dos familiares que passaram a buscar a escola e, desta forma, também a reagir diante das barreiras institucionais erguidas.

Mesmo assim muitos ainda não frequentam a escola e outros a abandonaram. Nos dados apurados em 2013 e colhidos na pesquisa realizada para o programa BPC na Escola, encontramos o gráfico abaixo que identifica as barreiras ao acesso e permanência escolar inclusiva e revela que um total de 2844 estudantes ou 42,59% dos beneficiados não estavam inseridos na escola. A grande maioria destes foram identificados com “deficiência intelectual” e “transtornos gerais do desenvolvimento”.

Quando indagados sobre a razão de terem abandonado a escola, responderam que:

Figura 3 - Motivos para desistência escolar em Fortaleza.

02



MOTIVOS PARA DESISTÊNCIA ESCOLAR	Quantidade de Beneficiários
Recomendação da gestão da escola (diretor(a), coordenador(a), supervisor(a) e orientador(a)) ou do(a) professor(a) para que o(a) beneficiário(a) procurasse outra escola	31
Exigências da escola difíceis de serem cumpridas pelo(a) beneficiário(a)	19
Saúde debilitada	56
Iniciativa própria dos pais ou familiares de retirar o(a) beneficiário(a) da escola	51
Inexistência de mobiliário adequado na escola	14
Inexistência de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades de aprendizagem do(a) beneficiário(a)	9
Barreiras físicas dentro da escola	7
Ausência de profissionais de apoio para auxílio nas atividades diárias (administração de medicamentos, alimentação, higiene)	33
Ausência de profissionais para auxílio na comunicação (intérprete de LIBRAS, guia intérprete para surdoscegos, etc)	19
Outras barreiras	40
Nenhuma das opções anteriores	41

Observações:

Esse relatório não apresenta a linha de TOTAL GERAL porque a Questão 70 é Multivalorada, ou seja, possibilita a marcação de mais de uma resposta.

Fonte Pesquisa do Programa BPC na Escola. SETRA (2013).

As respostas acima nos provocam reflexões, principalmente quando nos deparamos com um grande número de estudantes que abandonaram a escola por recomendação da gestão escolar e do professor, personagens que em tese deveriam integrar a perspectiva da inclusão e não da exclusão. Os dados acima, apurados em 2013 e, portanto, antes da promulgação do PME, revelam um conjunto de barreiras ao acesso e permanência que contribuíram diretamente para a exclusão escolar e nos provocam a reflexão sobre a permanência de situações excludentes na escola municipal até os dias atuais, e isso motivou nossa pesquisa documental que apresentamos nas próximas páginas.

Não tinha vaga para todo mundo 1 – A matrícula discreta

Em Fortaleza, apesar do aumento do número de estudantes autistas matriculados, fato que comprovaremos adiante através de relatórios oficiais produzidos pela SME, até 2017 as diretrizes impostas para a matrícula geravam pública e abertamente uma dupla exclusão matricular, a primeira para os que perdiam o prazo de matrículas e a segunda causada pelas diretrizes de enturmação⁵².

A matrícula de estudantes autistas, entre outros, desde 2011, se dá de forma antecipada a fim de identificar as necessidades desses alunos, através da avaliação diagnóstica e gerar uma previsibilidade da acessibilidade física e pedagógica no planejamento escolar conforme orienta a portaria de matrícula e lotação que regulamenta a entrada dos mesmos no sistema.

Na hipótese de um estudante perder o prazo de matrículas, sua inclusão se torna muito difícil. A possibilidade de conseguir a matrícula em uma escola próximo à residência do estudante se torna remota, já que a antecipação visa melhor projetar a turma através das diretrizes de enturmação definidas pela SME que restringiam em muito a possibilidade de inclusão após o fechamento da turma.

Para os estudantes com grandes dificuldades de locomoção, limitação que atinge parte dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sejam eles deficientes físicos que utilizam cadeira de rodas, crianças com paralisia cerebral e autistas severos, a possibilidade de matricular após o prazo perdido se traduz, para a maioria dos casos, em exclusão antecipada, pois os mesmos somente conseguiriam se matricular em escolas muito longe do local de residência.

Segundo o MPCE, o grave problema relacionado a esta antecipação era a ausência de ampla divulgação do calendário de matrículas da educação inclusiva. A divulgação era feita através de cartazes afixados nas escolas, fato que gerava uma desinformação geral, pois como sabemos o período de matrículas das escolas regulares ocorre historicamente em janeiro.

Por conta disso na Notificação Recomendatória nº 07/16^aPmJ-CIV(fl. 341A-342B), de 28 de setembro de 2016, a Promotoria recomenda,

“Ao Município de Fortaleza que envide esforços para divulgação da matrícula antecipada dos alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino, utilizando-se, para tanto, de todos os meios de comunicação existentes, incluindo, mas não restrito a panfletos a serem fixados em locais públicos de grande visibilidade, carros de som e espaço nas programações de rádio e de televisão, devendo, igualmente, articular ações das secretarias de educação, saúde e assistência social com o fito de ampliar a divulgação da oferta do ensino na rede pública da capital a esse público-alvo.”(MPCE, 2016, p 3 – 4).

⁵²Enturmação é o processo de composição de uma turma ou classe escolar.

Durante a vigência da norma as famílias que procuraram matricular seus filhos autistas após o calendário de matrículas em alguma unidade educativa municipal, encontravam o argumento de que o tempo tinha se esgotado. Para além desta restrição as diretrizes também limitavam o quantitativo de estudantes NEE por turma.

Não tinha vaga para todo mundo 2 – A exclusão matricular

No tocante às regras para a enturmação, a SME praticava até o final do ano de 2017, de forma aberta e pública, a exclusão. A restrição ao direito à matrícula de autistas na rede pública municipal se estabelecia através de um limite de até dois estudantes considerados como “especiais” por turma e uma redução no quantitativo de estudantes matriculados nesta turma para facilitar o atendimento dos professores e a acomodação do estudante.

Essa regra restritiva consta no documento anual “Diretrizes da matrícula e lotação de professores”, no portal eletrônico da SME⁵³, entre os períodos 2015 a 2018, onde encontramos o conceito de enturmação e os limites deste processo.

“O processo inicia-se a partir da projeção de turmas, período em que a unidade escolar se organiza respeitando as diretrizes no tocante ao quantitativo de alunos por sala, idade, ano; e finaliza no início do ano letivo de 2017, visando assim, a um melhor atendimento e acomodação.”(SME, 2016, p.17).

Desta forma, o município de Fortaleza descumpria formalmente a lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão, pois limitava o direito à matrícula e também descumpria o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinado em Nova York pelo Brasil, em 30 de março de 2007.

A diretriz de enturmação que regia a composição quantitativa das turmas obedecia a três resoluções: a 001/2009, capítulo III, artigo 8º do Conselho Municipal de Educação (CME) de Fortaleza e as Resoluções CME/CEF Nº 007/2012 e CME/ CEI Nº 010/2013. Essa norma era oriunda de um entendimento, à época, do referido Conselho de que para cada estudante autista matriculado o número de estudantes da turma deveria ser reduzido em três vagas.

⁵³Encontramos as diretrizes de enturmação no sítio da Secretaria Municipal de Educação em http://educacao.fortaov.br/images/cartilha_matricula_lotacao_2017.pdf leza.ce.g

Abaixo o gráfico⁵⁴ demonstra como seria composta a turma:

Figura 4 - Quadro de Enturmação em vigor até 2017.

QUADRO I - ENTURMAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Série	Número máximo de alunos por Turma	Número máximo de alunos com inclusão na turma	Número Máximo de alunos por turma com inclusão
Infantil I	16	2	10
Infantil II e III	20	2	14
Pré-escola	20	2	14
1ª	20	2	16
2ª	25	2	21
3ª ao 5ª	30	2	26
6ª ao 9ª	35	2	31
EJA I	25	2	21
EJA II e EJA III	30	2	26
EJA IV e EJA V	35	2	31

Fonte: SME (2017).

Este fato foi alvo de denúncias feitas ao Ministério Público Estadual que realizou uma reunião no dia 30 de maio de 2016 na sede da Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Ceará, com a presença dos Promotores de Justiça e de diversas organizações governamentais e não governamentais sobre o tema da Lei Brasileira de Inclusão.

Tivemos acesso à ata desta reunião e deste documento em que a Promotora de Justiça responsável pela 16ª Vara de Justiça Cível, levantou o questionamento de que, a partir da vigência da LBI, seria necessário visitar as escolas e rever a resolução que limita o número de alunos considerados “deficientes” em sala de aula e também informou que o Procurador Geral de Justiça do Estado do Ceará impetrou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a referida norma. O Promotor de Justiça da Infância e da Juventude falou na reunião sobre o tema da limitação para as vagas de inclusão afirmou que havia uma ação judicial interposta pelo MP questionando a Resolução e que seria muito interessante se pudesse ser tirado como encaminhamento dessa reunião um posicionamento do Conselho revendo a limitação.

Nesta mesma reunião o representante da Associação Cearense Assistencial às Pessoas com Deficiência confirmou as dificuldades acima relacionadas ao tentar matricular seu filho

⁵⁴Encontrado na página 14 da cartilha “Diretrizes da Matrícula e Lotação de Professores 2017,

de quatorze anos. Por conta das ações movidas no âmbito do Judiciário nas “diretrizes” para a matrícula de 2018⁵⁵, ocorreram mudanças no processo de matrículas orientadas através de Resolução dos conselhos municipais CME/CEI/CEF nº 015/2017, que determina o fim da restrição quantitativa,

“Altera a Resolução CME/CEF nº 001/2009, no artigo 8º e seus respectivos § 1º, § 2º e § 3º; altera a Resolução CME/CEI nº 002/2010, no artigo 18 e seu respectivo parágrafo único; altera a Resolução CME/CEF nº 007/2012, no artigo 9º e seus respectivos incisos I e II e parágrafo único; altera a Resolução CME/CEI/CEF nº 010/2013, no artigo 6º e seu respectivo parágrafo único; e artigo 16 dessa Resolução, suas alíneas “a”, “b”, “c” e seu parágrafo único, no que se refere à restrição quantitativa para matrícula de estudantes com deficiências nas instituições públicas e privadas de educação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. “ (SME, 2017, p.14).

Importante reafirmar que somente após as denúncias feitas ao MPCE, e sob pressão da PGJ, o Município de Fortaleza foi obrigado a rever as posturas e normas que restringiam abertamente a garantia da matrícula e geravam a exclusão matricular até 2017. Fatos como esse, muitas vezes denunciados por mães e pais individualmente ou através de organizações de defesa da causa autista, provocaram o MPCE a instaurar um Processo administrativo através da 16ª Promotoria de Justiça Civil para acompanhar a Política pública de inclusão que em alguns momentos se comporta como política de exclusão velada, e em outros como explícita.

Autistas Invisíveis

Como informamos acima, até 2018 não haviam informações oficiais de quantos autistas estavam matriculados no Brasil, pois o Censo escolar não os pesquisava especificamente, pois os agrupava sob o termo Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD).

Sobre a questão da ausência de dados acerca do quantitativo de estudantes com NEE matriculados na rede pública municipal, encontramos, entre os documentos do MPCE, o ofício nº 1124 de 24 de julho de 2016 enviado à 16ª Promotoria de Justiça Cível pelo então Secretário Municipal de Educação que informou de forma detalhada, no “Relatório dos Alunos com Deficiências por Unidades Escolares”, o quantitativo detalhado dos matriculados à época.

⁵⁵Encontramos as diretrizes de matrícula no sitio da Prefeitura Municipal de Fortaleza em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2017/COGEST/DIRETRIZES_DE_MATRUCULA_2017_DIVULGA_O_05DEZ_17_FINALIZADA_1.pdf

Segundo o relato do referido ofício, registrado pela Promotoria entre as folhas 322 a 326 do Processo Administrativo, havia em 31/05/2016 um total de 4175 estudantes matriculados pelo órgão público como deficientes. Destes, a grande maioria (2526) foram registrados com “deficiência intelectual”, seguidos por 774 estudantes classificados com “outras deficiências” que podemos considerar como não diagnosticados, e em terceiro lugar encontramos 455 que foram registrados com “deficiência física”. 184 estudantes surgem na lista registrados com “deficiência múltipla”, 136 com “deficiência auditiva” e, por fim, 100 com deficiência visual.

Os números demonstram a invisibilidade dos autistas para a política inclusiva principalmente diante da baixa qualidade da informação oferecida o que pode ser facilmente compreendido como sub-notificação ou notificação encoberta. A questão desta falta de notificação de crianças autistas matriculadas está relacionada às dificuldades relacionadas ao diagnóstico.

Na Edição de 2018 do documento “Diretrizes para a Matrícula” a Nota Técnica nº 04/2014-SECADI/MEC dispensa o laudo médico a fim de não gerar nenhuma restrição à matrícula:

“A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.”(SME, 2017, p. 14).

A salutar preocupação com o cerceamento ao direito de matrícula demonstra a preocupação do gestor público em não incorrer contra as leis inclusivas vigentes desde 2012.

A solução encontrada pela SME para facilitar a produção do diagnóstico e o planejamento das atividades curriculares para os estudantes autistas se inicia com a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAE) pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais, e embasado em orientações contidas no artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009⁵⁶, que define o público-alvo do AEE e regulamenta a matrícula.

O tema da caracterização do público-alvo do AEE foi amplamente discutido na audiência pública realizada em novembro de 2018. Neste evento a representante do projeto

⁵⁶Encontramos a resolução do Conselho Nacional de Educação em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

ARVORE/SER ao explicar sobre a coleta de dados realizada nas trinta escolas com maior quantidade de estudantes com NEE informou os resultados encontrados demonstram inicialmente duas importantes distorções.

A primeira distorção encontrada nos dados coletados foi a alta concentração destes estudantes em poucas escolas. Dos 1077 estudantes alcançados pela pesquisa em 30 escolas pesquisadas, se concentra aproximadamente em um quarto dos 4074 matriculados em todas as escolas municipais.

A segunda distorção apontada pelos dados coletados foi a questão do alto quantitativo de estudantes caracterizados com “deficiência intelectual”,

“Nós encontramos outra distorção que foi essa sobre notificação de alunos com deficiência intelectual mais da metade dos alunos 544 tinha uma deficiência intelectual, aqui agente já pode especular um pouco sobre quais os motivos há essa sobre notificação é há uma associação bem relatada entre o fracasso educacional e o diagnóstico de deficiência intelectual, então talvez haja uma correlação sobre isso, então é muito importante que agente aponte essa sobre notificação e vocês veem também que o autismo é a segunda deficiência mais identificada o que coloca essas duas deficiências é é como as duas mais encontradas nesse quantitativo de 1077 que nós averiguamos.”(Representante do Arvore/Ser).

Por trás do termo “deficiência intelectual” podemos e, com certeza, encontraremos encobertos pela falta de um laudo médico, estudantes com esquizofrenia e autistas matriculados, a maioria sem diagnóstico e permanecendo invisível ao poder público.

Ainda em sua apresentação, na audiência do MPCE, a representante do projeto ARVORE/SER explicou que das 30 escolas pesquisadas 26 compreendem a importância do diagnóstico para a qualidade do ensino ofertado, 21 escolas compreendem como um aspecto negativo ao desenvolvimento escolar a falta do diagnóstico e em sete escolas existe a orientação de que o atendimento do AEE somente será prestado mediante o diagnóstico.

Sobre a expectativa dos familiares em relação à matrícula de seus filhos autistas na rede pública municipal, é importante colocarmos aqui o depoimento de uma mãe e representante de uma organização de pais e mães em defesa da causa do autismo “Pintando o 7 azul”, na audiência de novembro de 2018:

“(…)sou mãe, né e eu tou aqui pra falar, pra dar aqui a voz a elas que aqui estão presentes e outras mães também pra não fugir do assunto o primeiro ponto que eu queria falar é a questão da matrícula antecipada, essa matrícula antecipada ela cria uma expectativa nos pais de que a escola vai se preparar pra receber essas crianças, isso é o que acontece, a criança é inserida na escola do portão para a sala de aula e quando ela chega na sala de aula ela encontra as barreiras e isso é muito triste, a nossa associação tem hoje mais de cem mães e eu escuto muitas histórias, é a maioria dos nossos pais são pessoas que tem o filho na escola pública e isso me

deixa muito preocupada, a todos nós,(...).”(Representante da organização “Pintando o 7 azul”).

Essa expectativa frustrada, relatada pela mãe também é pontuada por uma professora do AEE que compareceu à audiência pública de novembro de 2018. Ela revelou as suas preocupações relativas ao aumento das matrículas de estudantes com “deficiência intelectual”, fato que tem provocado grande preocupação nos profissionais de AEE em relação à qualidade do atendimento oferecido pela escola municipal.

“(…)mas ainda existe assim uma preocupação da nossa parte porque a demanda está cada vez maior, cada vez mais alunos estão chegando e eu sou do AEE e ai eu fico preocupada até porque minha escola são duas só em Fortaleza que são igual à minha e eu atendo é creche, CEI, Fundamental I, Fundamental II e EJA, tou quase arrancando os cabelo porque é muita coisa e e não só atendo criança laudada como maioria sem laudo, então assim, a necessidade que agente tem de fazer um trabalho com as ferramentas apropriadas, agora, o que fazer se esta demanda está aumentando e muitas colegas nossas atendem a mais de uma escola porque não existe pessoal suficiente para o atendimento e escolas que estão precisando abrir AEE não estão sendo abertas,(...)” (Professora do município).

A baixa disponibilidade de especialistas no serviço público complica o diagnóstico precoce desta criança e também as possibilidades de intervenção precoce, e dificultando as atividades da escola municipal. Em relação a problemática do diagnóstico existe um convênio formalizado entre as secretarias municipais de Educação e Saúde para facilitar o acesso.

Prosseguindo com as explanações, a representante do ARVORE/SER informou ao público que a sub-notificação atinge o Sistema de Gestão Escolar (SGE), pois muitas crianças autistas não são registradas no sistema devido à falta de diagnóstico, segundo suas próprias palavras, “Há estudantes com deficiência que não estão nem no SGE por que há a orientação de que apenas com o laudo médico se pode colocar essa pessoa com deficiência no SGE”.

Em 19 de maio de 2017, a 16ª Promotoria de Justiça Cível emitiu a Notificação Recomendatória nº 03-16ªPmJ-CIV invocando, entre outros precedentes legais, a Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelo Brasil através do Decreto Legislativo 186/2008; e o Decreto Executivo nº 6.949/2009, que em seu artigo 31 determina que os Estados-Partes assegurem a coleta de dados apropriada, inclusive os estatísticos e de pesquisas para facilitar a formulação e implantação de políticas que cumprem convenções internacionais.

Na leitura deste documento há o relato de que durante os trabalhos do GTEI, nos autos do Processo Administrativo nº 2016/364556, foram identificadas escolas da rede municipal de ensino que desconheciam a funcionalidade do cadastro do SGE para o registro dos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Neste sentido, a Promotoria recomenda que a SME “promova a capacitação das gestões das Escolas Municipais no que diz respeito à atualização e acesso a todas as funcionalidades do Sistema de Gestão Escolar” e admoesta que fiscalizará as instituições de ensino para identificar possíveis falhas no cumprimento das orientações dadas.

Como vimos os dados fornecidos pela SME sobre a inclusão de autistas na rede pública são, em muitos casos, deliberadamente insuficientes, este fato os torna invisíveis ao poder público. A Invisibilidade dos estudantes autistas é produto de uma sociedade que exclui antes de incluir, uma sociedade ainda marcada pelo que no primeiro capítulo chamamos de “mito de quasímodo” que os esconde sob a alegativa de serem “deficientes intelectuais” subsumindo suas características e produzindo ainda mais exclusão que em termos escolares resulta em abandono escolar.

A internação é ainda um recurso comum em Fortaleza – Ceará

O diagnóstico é uma problemática recorrente em relação ao autismo. Como já vimos no primeiro capítulo, muitos familiares desenvolvem processos de negação em relação a situação de seus filhos e por isso não procuram o neuropediatra para exames e acompanhamento.

Com relação às crianças autistas que nasceram nos lares mais pobres de Fortaleza, o fosso em relação ao atendimento especializado é ainda mais alargado, as limitações da rede pública comprometem a capacidade das famílias encontrarem um diagnóstico para seus filhos autistas.

Como vimos, a matrícula é regulada através da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009⁵⁷ que define o público-alvo do AEE. Para que a exigência do diagnóstico não se constituísse em uma nova barreira à matrícula, a solução encontrada pela SME foi a elaboração de uma Avaliação Diagnóstica pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

Essa situação é relatada pelo Núcleo de Inclusão e Diversidade da SME, no documento “Orientações para encaminhamentos dos alunos para a Saúde”, constante entre as folhas (711 e 715) do Processo Administrativo já citado,

“A política de inclusão da Secretaria da Educação de Fortaleza tem como uma de suas estratégias a avaliação de todos alunos matriculados, os quais apresentam dificuldades acentuadas e ainda não possuem um diagnóstico. Para a efetivação dessas avaliações, é feita uma parceria entre as secretarias da Saúde e da Educação

⁵⁷Acessamos essa resolução do Conselho nacional de Educação em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

do Município de Fortaleza, em que os alunos são encaminhados aos Postos de Saúde através dos seis Distritos Educacionais.”(SME, 2017, p.712).

Ainda segundo o documento acima, o fluxo estabelecido para o acesso ao diagnóstico se inicia após a Avaliação Diagnóstica do estudante, em que é identificado algum tipo de comprometimento que indique dificuldades de aprendizagem, de fala ou de transtornos comportamentais. Na sequência a família do estudante é comunicada e chamada à escola para orientação a respeito da importância do diagnóstico e posteriormente uma equipe de técnicos do Programa Saúde na Escola (PSE) é contatada para a aplicação de um instrumental clínico avaliativo.

Em casos específicos e na falta do diagnóstico médico prévio, os estudantes são encaminhados para a Sociedade de Assistência e Proteção a Infância de Fortaleza (SOPAI). Na audiência pública de novembro de 2018 a representante do projeto ARVORE/SER relatou que em nove escolas pesquisadas após a elaboração da Avaliação Diagnóstica, foram encaminhados os estudantes para o posto médico e que lá os mesmos foram internados por três dias para de lá saírem com um laudo indicativo, e não com um diagnóstico.

“(…) em nove das escolas houve o relato de elaboração de relatório e encaminhamento para o posto de saúde SOPAI, nós identificamos em relação ao SOPAI algumas reclamações de que o estudante teria que passar 3 dias internado no SOPAI para sair de lá com apenas o indicativo né a receita para a realização de um exame e ainda passaria meses para ter um diagnóstico(…)”(Representante do Arvore/Ser).

O fato relatado no depoimento acima, de que muitas crianças mesmo após ficarem três dias internadas saem de lá sem diagnóstico, é atestado no documento “Informações referentes à Meta I – Plano Municipal de Educação” de 20 de março de 2017 elaborado pela Célula de Educação Especial (CEDESP).

Neste documento a SME esclarece que foram realizadas parcerias com a SMS para a mobilização de profissionais e divulga a planilha de atendimentos. Analisamos esta planilha e nela encontramos que entre 2013 e 2016, um total de 2001 estudantes foram encaminhados para o diagnóstico e destes 1196 estudantes receberam laudo.

Na audiência do MPCE de novembro de 2018, o representante da Fundação Casa da Esperança, instituição que é referência no atendimento aos autistas, fez o seguinte comentário sobre a internação:

“(…) essa questão do SOPAI quer dizer e do da necessidade do laudo me parece aberrante né assim uma situação de que você, é por que você para ter o

atendimento(...) há interfaces né, é você precisa do laudo para a oferta do atendimento né, é mais isso é exigido, e pra esse exigir você só tem um tipo de convênio, ai você, porque só tem um tipo de convênio, você acaba sendo internado, quer dizer você submete uma pessoa que não precisa ser internada(...)"(Representante da "Casa da Esperança").

A representante do ARVORE/SER explica que a exigência do laudo contraria a nota técnica nº 4 da SECADI, e tem sido utilizada por algumas escolas como tática para não registrar o estudante no SGE,

"(...)na nota técnica 4 de 2014 da SECADI está explícito lá que não é necessário o laudo para o atendimento educacional porque o atendimento educacional é educacional e não médico e não terapêutico é o que nós encontramos foi que algumas escolas pedem porque é uma orientação que surgiu ou porque se entendeu dessa maneira de alguma forma, porque está superlotado e há uma preferência desses alunos, mas de onde se tira legalmente base para ter essa preferência não existe essa base, então o nosso resultado aqui foi que muitas escolas pedem esse laudo como exigência, não é uma demanda, não é uma exigência legal e há escolas que nem sequer registram o aluno com deficiência como com deficiência porque não tem um laudo basta a avaliação psicopedagógica."(Representante do Arvore/Ser).

Sobre a questão do laudo uma professora lotada em uma creche municipal deu na audiência pública um importante depoimento, que se inicia com uma crítica à defesa da Política inclusiva feita pela representante da SME e que explica que as creches municipais são espaços inadequados para as crianças autistas,

"(...) a questão das creches o AEE não é obrigado a se fazer presente nas cheches, e a cheche fica recebendo a criança, mesmo com laudo e o professor é obrigado a estar com as crianças o período inteiro de sete às cinco da tarde e se resolver da forma que for possível, cheches essas que tem o espaço físico inadequado né, que são espaços que pra uma criança autista que tem problema com sensibilidade auditiva é assustador, é assustador, nós temos crianças que saem mordidas porque elas não aguentam, elas começam a se morder porque o barulho é ensurdecedor, as salas são superlotadas, nós não recebemos o material adequado pra trabalhar com essas crianças e a realidade na creche é desmotivadora, é decepcionante(...)"(Representante da SME).

O sentimento de impotência da professora diante das situações diárias de violência e dificuldades estruturais para atender as crianças autistas demonstra os obstáculos a inclusão de autistas na rede pública municipal de escolas ainda são muito fortes.

O relatório da "Acessibilidade"

O Núcleo de Defesa da Educação da 16ª Promotoria de Justiça Cível organizou em 2017 um relatório sobre o tema "Acessibilidade", tendo por base a compilação das respostas

de diretores de escolas municipais de Fortaleza à “Prova Brasil”, avaliação em larga escala promovida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A fonte das informações para a produção deste relatório foram os microdados encontrados no portal do INEP em que constam as respostas de todas as escolas da rede municipal na “Prova Brasil” do ano de 2015, num total de 235 escolas que foram analisadas.

Destas escolas foram aplicados alguns filtros. O primeiro critério foi a escolha de escolas que participaram da edição de 2015 e que também participaram em 2013 e, desta forma, restaram 214 escolas. O segundo critério foi a retirada das escolas que responderam determinada questão em 2013, mas não a responderam em 2015. No terceiro critério foram retiradas as escolas que responderam determinada questão em 2015, mas não a haviam respondido em 2013. E por último as escolas que não responderam determinada questão em nenhuma das duas edições comparadas.

Para nosso estudo, que compreende o Projeto de inclusão educativa dos estudantes autistas no contexto do Plano Municipal de Educação em vigor entre os anos 2015 a 2025, consideraremos prioritariamente o Relatório “Acessibilidade” as questões de números 56 a 61, respondidas pelos diretores na edição da Prova Brasil de 2015.

A questão 56 foi respondida por 234 dos 235 diretores pesquisados. Neste quesito foi perguntado quantos estudantes com deficiência ou necessidades especiais estudavam na escola em 2015. Todos os diretores pesquisados responderam ter estudantes considerados deficientes. Entre estes 51 diretores informaram ter matriculados de 1 a 5 alunos, 66 informaram ter entre 6 a 10 alunos, 76 informaram ter entre 11 a 20 alunos e 41 informaram ter mais de 20 alunos matriculados.

Na questão 57 os diretores foram indagados se a infraestrutura escolar era adequada a pessoas consideradas com deficiências ou necessidades especiais. Dos 235 pesquisados um total de 233 responderam ao quesito e destes, 69 diretores responderam que a infraestrutura escolar não era adequada, 111 diretores responderam que a estrutura era pouco adequada e para finalizar 53 diretores afirmaram que a escola era suficientemente adequada.

Na questão 58 os diretores foram instados a responder sobre a existência das salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos os 235 diretores responderam ao quesito e, destes, 123 responderam que a escola não possui salas de recursos; 46 responderam que possuíam salas, mas com poucos recursos e 66 responderam que possuíam salas com recursos suficientes.

Na questão 59, os diretores tiveram que responder sobre sua formação para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais. Todos os diretores responderam a questão e, destes, 189 responderam que não possuíam formação para a tarefa; 18 responderam o item B que possuíam formação em somente uma área da deficiência e 28 responderam que possuíam formação em mais de uma área de deficiência.

Na questão 60, os diretores foram levados a refletir sobre a formação dos professores para trabalhar com “estudantes com deficiência ou necessidades especiais”. Todos os diretores responderam a questão e, destes, 155 responderam que o corpo docente não possuía formação para trabalhar com “estudantes com deficiência ou necessidades especiais”; 78 responderam que os professores possuíam formação insuficiente para a tarefa de educar crianças consideradas especiais e por fim apenas dois diretores responderam que os mestres possuíam sim formação suficiente para atender aos estudantes.

A sexta e última foi a questão 61 que era a respeito da formação dos demais funcionários da escola para trabalhar com “estudantes com deficiência ou necessidades especiais”. Todos os diretores responderam a questão e, destes, 218 responderam que os funcionários escolares não possuíam formação para a trabalhar com crianças consideradas “especiais”; 17 responderam que os funcionários possuíam formação mas em número insuficiente e, para finalizar, nenhum informou que os funcionários tinham formação suficiente.

Transformando esta realidade em percentuais: 100% dos gestores afirmam ter estudantes considerados especiais; 77,25% declararam que a escola era inadequada ou pouco adequada para estes estudantes; 52,34% afirmaram não ter salas de recursos multifuncionais; sobre a formação para trabalhar com estudantes considerados especiais 80,42% dos diretores afirmaram não ter formação; afirmaram que 65,95% dos professores não tinham formação para a tarefa e que 92,76% dos funcionários das escolas também não possuíam formação.

Se fossemos considerar somente os dados apurados no Relatório acima teríamos o bastante para julgar que a escola pública municipal em 2015 estava totalmente despreparada para receber as matrículas de estudantes autistas. Ao julgar os depoimentos de familiares, professoras e pesquisadoras, na audiência de novembro de 2018 a escola municipal continuava totalmente despreparada em 2018.

A infraestrutura da política de inclusão e as Salas de Recursos Multifuncionais

Os números encontrados no Relatório “Acessibilidade” de 2017, produzido com dados do SAEB 2015, nos revelam as dimensões dos desafios enfrentados pelas duas professoras que se manifestaram na audiência de novembro de 2018, diante do aumento das demandas inclusivas.

As professoras em seus testemunhos denunciam a ausência de “ferramentas apropriadas” e a necessidade de receber o “material adequado”, o que demonstra as dificuldades materiais desta escola municipal para cumprir com os desafios representados pela inclusão.

Neste sentido, do uso de ferramentas e materiais adequados ao processo inclusivo um equipamento é fundamental para a este intento pedagógico, as salas do Atendimento Educacional Especial.

O programa que implantou as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), foi criado em 2007, através da Portaria Ministerial nº 13/2007⁵⁸, instituída pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e foi criado para fornecer apoio técnico e financeiro para que estados e municípios possam oferecer o AEE.

Encontramos a motivação oficial para a inclusão no Decreto nº 7.611 em 17 de novembro de 2011 assinado pela então Presidenta Dilma Roussef que orienta em seu artigo 1º, item III que nenhuma criança será excluída da escola “sob alegação de deficiência” e, para concretizar este objetivo, no item VI ressalta que sejam tomadas “medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.” No mesmo Decreto em seu artigo 5º, para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado são criadas em seu item II as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.”

Nestes importantes espaços, ocorre a avaliação diagnóstica do estudante autista que em muitos casos se configura no primeiro passo para o acesso ao diagnóstico que é um documento fundamental para o planejamento escolar e para a atuação do professor em sala de aulas.

Lembremos que no relatório “Acessibilidade” dos 235 diretores que responderam em 2015 a “Prova Brasil”, 123 diretores informaram que não dispunham do equipamento SRM,

⁵⁸Encontramos em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192

ou seja, quatro anos após a promulgação do Decreto a grande maioria das escolas municipais não tinham condições objetivas para matricular autistas, sem sala de AEE e sem o profissional regente para este atendimento.

Até os dias de 2019 a grande maioria das 525⁵⁹ unidades educativas municipais não possui o equipamento, apesar dos investimentos em construção de novas salas, como mostra o gráfico abaixo, copiado de uma apresentação feita pelos técnicos do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da SME para a audiência de novembro de 2018.

Figura 5 - Total de Salas de Recursos Multifuncionais

Total de Salas de Recursos Multifuncionais		
ANO	IMPLANTADAS	EM FUNCIONAMENTO
Até 2012	117	67
2013	0	67
2014	6	123
2015	9	132
2016	5	137
2017	19	156
2018	10	165
Total		166

Fonte SME (2018).

O sistema inclusivo adotado pela PMF e que envolve o uso das SRMs é organizado através de dois tipos de escolas. As 166 escolas em que estão instaladas as SRMs são consideradas polos de Atendimento Educacional Especializado, lugares em que acontecem os atendimentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As demais escolas são consideradas como adjacentes e os estudantes autistas matriculados nelas devem se deslocar para as escolas polo no turno contrário ao seu turno de estudos para receber o atendimento educacional especializado.

Os estudantes que não conseguiram se matricular nas escolas polos devem se deslocar das escolas adjacentes após as aulas para as polos a fim de serem atendidos e isso gera aos familiares um problema a mais, a distância entre as escolas polo e as escolas adjacêntes somam em quilômetros demandando a necessidade de transporte.

⁵⁹Encontramos esse quantitativo de escolas no Ofício nº 638 (GS-SME) de 15 de março de 2017 no anexo “justificativa técnica”.

A questão do transporte escolar integra também a Meta I relativa ao PME que objetiva “garantir o transporte escolar adaptado” e, neste sentido, no ofício 159/2015-16ªPmJ-CIV, a Procuradoria questiona a existência do transporte escolar público com acessibilidade ampla que abranja a rede pública municipal, as escolas conveniadas e atenda todos os alunos “com deficiência”.

A resposta da Coordenadoria Administrativa, na Folha de Informação e Despacho de 20 de outubro de 2015, foi que dispõe de 40 micro-ônibus, modelo Volare V8L EO com assentos e elevadores apropriados para cadeirantes e 63 ônibus, com assentos apropriados para cadeirantes, que não possuem elevadores.

O Documento “Informações referentes à meta I – Plano Municipal de Educação” de 20 de março de 2017 da Célula de Sindicância Administrativa e Acompanhamento de Litígios – CESAL/CONJUR, informa que a PMF possuía 74 veículos para transporte escolar ao todo, sendo 42 ônibus adaptados e que estes “passam por vários pontos da cidade, garantindo que o caminho dos alunos até a escola e o caminho de volta para casa sejam realizados com segurança”.

As informações acerca da forma como ocorre este transporte escolar nos permitem concluir que o mesmo é utilizado em rotas, não sendo compreendido um trabalho individualizado que atenda a demanda diária das famílias que necessitam se deslocar junto com seus filhos que possuem dificuldades de locomoção para as escolas.

Na audiência pública de novembro de 2018 a representante do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da PMF, em sua apresentação mostrou o quadro abaixo que revela o quantitativo de matrículas da educação inclusiva na rede pública municipal:

Figura 6 - Matriculadas em 2018.



Fonte SME (2018)

A razão para apresentarmos o quadro acima se deve ao fato de que atualmente temos mais de 6511 crianças matriculadas na educação inclusiva municipal que precisam de apoio para seu deslocamento de casa para a escola, adjacente no turno, e da escola adjacente para a escola polo no contraturno, estudantes que dificilmente serão atendidos, principalmente diante da existência de apenas 74 veículos para dar conta da tarefa.

Na audiência pública de novembro de 2018 a questão do transporte foi relatada pela representante do ARVORE/SER,

“(...) a questão do transporte escolar adaptado apesar de em 15 das escolas que agente pesquisou não haver a necessidade do transporte em 11 havia a necessidade do transporte e ele não estava garantido e nós não sabemos ainda como é esse processo de solicitação se há uma publicização mediante solicitação dos dados quais são as solicitações por transporte escolar atendidas ou não(...)”(Representante do Arvore/Ser).

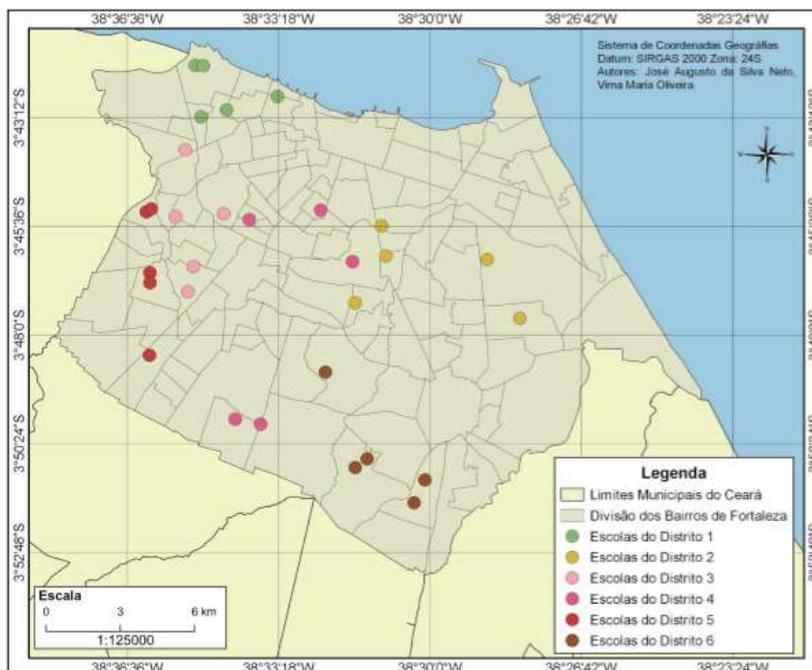
Desta forma pelo relato acima fica claro que muitas vezes por conta da sua condição material grande parte das crianças fica sem o atendimento por dificuldades de deslocamento e da quase ausência de suporte a esta trajetória por parte da prefeitura.

Voltando à questão das SRMs, a representante do ARVORE/SER informou na audiência que parte das salas existentes não possui nem recursos suficientes e que a infraestrutura é inadequada para atender ao público alvo,

“(...) nós identificamos a sala de recursos multifuncionais em 28 das 30 escolas ou seja quase a totalidade mas nessas salas que nós visitamos nessas 28 salas houve o relato em 16 escolas de que não havia recursos multifuncionais suficientes, em 26 não havia contraste de cores entre paredes pisos e móveis, em 18 não havia espaço adequado com separação de ambientes, em 6 haviam obstáculos para a locomoção de pessoas com cadeiras de rodas e em 10 não havia mesa com altura adequada para pessoas em cadeira de rodas (...)”.(Representante do Arvore/Ser).

As dificuldades infraestruturais das escolas de forma geral, e das SRMs de forma específica, foram detectadas pela equipe do Projeto de Acessibilidade em Escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes públicas estadual e municipal (Arquitetura/UFC) que visitaram as mesmas 30 escolas pesquisadas pelo ARVORE/SER,

Figura 7 - Escolas visitadas.



Mapa de localização das escolas visitadas.

Fonte MPCE (2018).

O Projeto de Acessibilidade (Arquitetura/UFC) na audiência de novembro de 2018 também apresentou um relatório de visitas técnicas às mesmas escolas. Neste relatório através de imagens e estudos sobre os aspectos infraestruturais das escolas os fatores negativos superaram os positivos, o que demonstra a necessidade do concurso técnico de profissionais especializados na temática da acessibilidade tanto na fase do planejamento das reformas e produção de novas escolas quanto na fase da aprovação e entrega das obras.

A questão das dificuldades materiais apresentadas acima pelo ARVORE/SER e pelo Projeto de Acessibilidade (Arquitetura/UFC) como a falta de um transporte que atenda às crianças no turno escolar e no contraturno e o baixo quantitativo de SRMs que existem em somente 166 das 525 unidades educativas nos mostram que para a escola municipal de

fortaleza se tornar verdadeiramente inclusiva para todos será necessário transpor muitos obstáculos ou barreiras materiais e atitudinais como veremos no próximo item.

A formação dos profissionais da educação

No Plano Municipal de Educação (2015 – 2025), no tocante ao tema do incentivo à formação dos professores para a educação inclusiva, encontramos na página 33, na seção 3.1.4, Metas e estratégias de operacionalização, e também duas estratégias relativas à formação do quadro de recursos humanos para inclusão que visavam “contemplar conteúdos relativos à inclusão nos cursos de formação continuada para todos os professores da Educação Infantil” e também a formação continuada para o trabalho com estudantes autistas.

“Assegurar formação para os profissionais de apoio e professores da rede pública municipal, que possuem em sua turma crianças com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação de acordo com as especificidades das crianças atendidas.”(SME, 2015, p. 33).

As estratégias acima demonstram que o ente público sabe e se preocupa com a baixa formação de seu quadro de professores para a inclusão dos autistas em salas de aulas da rede municipal e que deseja com esta política pública sanar esta fragilidade.

A questão da formação de profissionais para o atendimento de crianças autistas é fator fundamental para o sucesso do desenvolvimento de um projeto inclusivo e vem sendo alvo de discussões que envolvem a SME e familiares, profissionais de educação e demais envolvidos diretamente com essa política de inclusão.

Mais uma vez nos reportamos ao Relatório “Acessibilidade”, nas questões 59, 60 e 61. As respostas dadas pelos diretores de 235 escolas da rede municipal demonstram os desafios a serem enfrentados pelo ente público para a qualificação do quadro funcional formado por gestores, professores e funcionários.

Na resposta à questão 59 ficou claro que 80,42% dos diretores admitiram não ter nenhuma formação para trabalhar com estudantes considerados “deficientes”. Apenas 7,65 % declararam ter formação parcial sobre a temática e o restante 11,91% informaram ter formação mais completa, em mais de uma área da deficiência.

Este fato é preocupante, pois na questão de número 56, todos afirmaram ter na escola em que dirigem crianças consideradas deficientes. Compreendemos que para ser gestor escolar não há necessidade de conhecer tudo. Porém, reforçamos, a falta de conhecimento da área da deficiência pode complicar a atuação do diretor quando, o mesmo, sem nenhum

conhecimento precisar, por exemplo, avaliar minimamente as condições arquitetônicas escolares para a acessibilidade inclusiva como: piso tátil, contraste de cores, posição correta das barras utilizadas nos banheiros acessíveis, sentido de abertura das portas.

Sobre este fato o Projeto Acessibilidade (Arquitetura/UFC) apresentou na audiência pública de novembro de 2018 no MPCE um relatório⁶⁰ que mostra que as escolas municipais não cumprem com a maioria dos requisitos mínimos exigidos pelas normas nacionais referentes a acessibilidade inclusiva para os deficientes.

Diretores sem nenhum conhecimento da realidade do autismo terão grandes dificuldades de acompanhar a construção de um planejamento pedagógico que contemple em sala de aulas crianças com autismo, alimentar de dados o SGE e gerir os conflitos da comunidade escolar em relação ao tema.

A questão 60 discorre sobre a formação dos professores para o trabalho com crianças consideradas deficientes. Para 65,95% dos diretores entrevistados os professores não possuíam nenhuma formação; 33,19% possuíam formação insuficiente e apenas dois diretores afirmaram ter, em seu quadro, professores com formação para a tarefa.

O fato é igualmente grave, principalmente porque os professores desempenham um papel fundamental no trabalho com as crianças autistas, atuando como agentes estimuladores da sociabilidade e do desenvolvimento cognitivo e instrucional. Porém a falta de formação, com certeza, os impedirá de construir um plano de aulas e de acompanhamento avaliativo para crianças que precisam de todo um cuidado individualizado, e que deve ser feito em conjunto com o professor do AEE desde a fase da avaliação diagnóstica.

Para as unidades escolares da capital do Ceará que são desprovidas de SRM, a grande maioria, e que portanto não possuem professores de AEE, o desafio dos mestres para a construção de uma avaliação diagnóstica é ainda maior. E desta forma compreendemos as dificuldades citadas acima para gerar a Avaliação Diagnóstica (AD) e alimentar de dados do SGE.

Nos chamou também a atenção nas respostas dos gestores escolares, que compõem o Relatório “acessibilidade”, a questão da falta de preparo dos funcionários em geral para o trabalho com crianças consideradas especiais. Neste quesito, 218 diretores dos 235 que responderam a questão 61 informaram que os profissionais que trabalham na escola municipal não possuíam nenhuma formação para a tarefa, o que corresponde a 92,76% do total.

⁶⁰Encontramos este relatório sobre a acessibilidade inclusiva em http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/11/20180427-Apresentacao_Zilisa_2018_MINISTERIO-PUBLICO-Situacao-das-escolas-publicas-de-ensino-fundamenta-em-Fortaleza.pdf

A questão da formação do quadro de profissionais que compõem a escola municipal como um todo, em educação inclusiva, que poderia proporcionar as mudanças fundamentais na eliminação de barreiras sociais existentes, foi alvo de comentários, tanto da parte da representante do GTEI, da representante da prefeitura e também de familiares e professoras que participaram da audiência de novembro de 2018. Da representante do Projeto ARVORE/SER temos o comentário abaixo retirado da audiência de novembro de 2018:

“(...) agente pode destacar aqui que muitas escolas, dezoito, identificaram que o modo como este professor de sala regular está preparado é uma influência negativa na qualidade do ensino e como desafios pra gente endereçar este momento de audiência pública agente destaca o aprimoramento do preparo do professor de sala regular e um delineamento mais objetivo dessas funções do professor do AEE para que não hajam sobrecarga desse profissional(...)”(Representante do Projeto Arvore/Ser).

A representante da Célula de Inclusão e Diversidade da SME da Prefeitura Municipal de Fortaleza na audiência pública em sua explanação explicou que nas escolas municipais existem um conjunto de barreiras atitudinais em relação à formação do quadro de recursos humanos e ao trabalho com as crianças,

“(...) eu quero dizer aqui pra vocês que eu também eu penso muito nessa questão dessa grande barreira que é essa barreira atitudinal certo, a gente vê, porque quando eu estava lá, gente eu falo por minha experiência, eu não, não tinha aonde eu procurar como é que ia receber esse aluno porque cada um é único, mas eu descobri uma coisa em mim que eu não sabia que eu tinha, muita sensibilidade com eles então eu ia conversando ia olhando essa criança ia vendo além da deficiência nós só vamos mudar essa sociedade quando a gente perceber, não só pras pessoas com deficiência pra todas as pessoas além dessas limitações (...)”(Representante da Prefeitura).

Sobre o tema da Formação continuada dos profissionais das escolas municipais, a “representante da SME” iniciou sua fala explicando que no tempo em que era professora o processo de formação se dava de forma muito espontaneísta “(...) agente não tinha tempo pra tá se preparando pra tá recebendo esses alunos, a gente tinha de recebê-los, né, e, buscar muito conhecimento (...)”.(Representante da Prefeitura).

A “representante da Prefeitura” ao longo de sua apresentação explicou aos presentes que o modelo de formação continuada segue uma estratégia de formação de formadores,

“(...) foi de uma forma que a gente fizesse os formadores, fazerem assim uma reflexão como era a melhor prática em relação as estratégias a seriam utilizadas com esses alunos, então a primeira formação de professores na perspectiva inclusiva aconteceu para o público de formadores de professores dos anos iniciais e finais no

ensino fundamental, neste primeiro momento foram 45 participantes, esses são os formadores da rede que eles vão dar formação para os professores,(...)"(Representante da Prefeitura).

Ela explica que desta forma foram treinados os coordenadores e professores e explicou que junto aos professores sentiu as maiores resistências, "(...) não consegui passar nem o primeiro slide, quando tinha educação especial o pessoal não deixou ninguém falar (...)", essa barreira atitudinal da parte dos professores é muito preocupante e expressa de forma clara a compreensão de que a sociedade não está preparada para conviver harmonicamente com os que a mesma rotula como deficientes.

Para finalizar este item sobre a temática da formação continuada na audiência de novembro de 2018, destacamos abaixo o testemunho de três participantes: um representante da causa dos deficientes visuais, uma mãe e uma professora.

O representante da causa dos deficientes visuais em sua explanação comentou os dados contidos no relatório elaborado pelo Projeto ARVORE/SER ,

"(...) a vinte anos agente observa que a tecnologia avançou a legislação também avançou mas que os processos de gestão parece que estão em passos mais lentos, existe uma série de métodos, instrumentos, recursos relacionados ao aluno com deficiência visual então é necessário que o professor tenha esse conhecimento, essas vivências e o aluno com deficiência visual é o professor é o mestre que vai passar para esse professor, pra esse educador, quais são as necessidades reais pra essa pessoa, então esperamos que os representantes da Secretaria Municipal de Educação aqui presentes levem essa ideia, essa forte ideia de que o município de Fortaleza precisa colocar todos os agentes incluídos nesse processo de educacional num processo de capacitação, ouvir os conselhos ouvir as comunidades, ouvir os arquitetos, os engenheiros (...)"(representante dos deficientes visuais).

Ele finaliza seu o testemunho lamentando “profundamente” que o município de Fortaleza ainda esteja na atualidade muito distante do século XXI em relação a políticas públicas inclusivas.

"(...)então eu lamento profundamente que o Estado do Ceará, o município de Fortaleza ainda estejam distantes do século XXI, com relação as políticas públicas não só da educação mas de atenção ao cidadão com deficiência visual, deficiência motora, deficiência física, qualquer tipo de deficiência, então esperamos que a partir dessa audiência aqui, né tudo o que foi colocado esses relatórios cheguem aos conselhos(...)"(representante dos deficientes visuais).

Por sua vez a professora da rede pública municipal denuncia de forma reiterada a resistência de parte do quadro de professores a participar das formações continuadas, confirmando essa informação fornecida, aos presentes, pela representante da SME.

“(...) existem as formações mas a resistência gente é incrível, a barreira é a resistência do ser humano em relação ao outro, é o medo do outro, essa resistência tá deixando que nós como seres humanos evoluam porque a inclusão ela traz a nossa evolução mais do que do aluno que está entrando traz a nossa evolução.(...)”(Professora da Rede Municipal).

A Professora da rede municipal compreende que essa resistência dos professores em participar da formação continuada como uma construção social,

“(...) nós vamos achar que o professor ele se distancia desse conhecimento, ele faz pouco-caso, ele não se interessa, não é bem isso, nós estamos na sociedade que não é inclusiva, nós estamos na sociedade que é excludente (...)”(Professora da rede municipal).

Após discorrer sobre as barreiras atitudinais do corpo de professores à formação continuada, a professora acima fez também um exemplar comentário de como ocorre a educação de autistas na escola municipal de Fortaleza.

“(...) eu fico pensando como é você ter um autista dentro de uma sala de aula se você não tem um aprofundamento pro conhecimento do autismo, né agente que conhece, vivenciou o campo é casa da esperança, várias instituições, que precisou estudar que vivência isso na teórica, não é botar apenas pessoas e professores pra fazer uma atividade pedagógica, porque ele tem que fazer uma atividade pedagógica, didática evolucionar e aquele aluno que está ali dentro do saber sistematizado também, ele não pode ser atendido lá como ele vai pra lá vai brincar então nós temos que estudar e muito(...)”(Professora da rede municipal).

Sobre este fato acima relatado pela professora, de que os autistas não são atendidos em sala de aulas pelos professores, e que este fato reflete as dificuldades de formação dos mesmos para incluir em seu trabalho as crianças autistas que acabam indo para a escola apenas para “brincar”, é corroborado pelo depoimento de uma mãe de um estudante autista matriculado na rede pública:

“(...) eu queria apenas fazer uma colocação, diante de todo esse quadro que está posto aí, o que é que agente faz com as crianças com necessidades especiais que deixam de ir pra escola por que dentro da sala de aula não encontra é o conforto de estar ali e esta sendo atendida devidamente, gostaria de ter essa resposta para a minha pergunta, além de tudo que já foi colocado este é um grande problema e inclusive a caso da criança desistir de ir pra escola por que ela passa o dia com a mão no queixo, eu queria saber se a alguma resposta pra isso.”(Mãe de estudante autista).

Os comentários acima ressaltam a importância da formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva, que possa se contrapor a todas as barreiras

atitudinais que impeçam a convivência inclusiva para a evolução da humanidade que somente tem a se beneficiar aprendendo a conviver com a diversidade.

A questão dos profissionais de apoio

No primeiro capítulo discorreremos sobre a caracterização do autismo segundo os parâmetros estabelecidos no DSM explicando que o autismo atinge o indivíduo em níveis que vão do severo ao leve.

Grande parte dos autistas não desenvolve a comunicação verbal e muitos são acometidos por comorbidades que acentuam ainda mais as dificuldades de interação e o desenvolvimento individual. Educar o estudante autista se configura em desafio para a escola que precisa de um planejamento especial e profissionais capacitados para melhor auxiliarem este aluno em suas tarefas escolares.

Os profissionais de acompanhamento e apoio são fundamentais para a realização das atividades escolares do estudante autista e sua existência é prevista na Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP, que determina que os sistemas de ensino devem prover os profissionais de apoio a fim de atender “aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” dos estudantes que necessitarem.

O artigo 3º da Lei 13.146 de 2015, ou Lei Brasileira de Inclusão vem determinando que o profissional de apoio escolar é aquele que auxilia o estudante nas atividades de alimentação, higiene e locomoção e que ele é obrigatório tanto es escolas provadas quanto nas públicas. No Plano Municipal de Educação, no campo Estratégias e metas, encontramos uma meta voltada para o fornecimento do profissional de apoio:

“Assegurar profissionais de apoio qualificados para as crianças com deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação em todas as instituições de Educação Infantil dada a comprovação da necessidade desse acompanhamento.” (SME, 2015, p.33).

Na meta 1 do PME se destina a criação do cargo para atuar nas escolas da rede pública municipal.

“Criar o cargo de profissional de apoio/acompanhante e assegurar o número destes profissionais às atividades, conforme a Nota Técnica nº 19/2010 (SEESP/MEC), Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), como: locomoção, higiene e alimentação para prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam estas atividades com independência.”(SME, 2015, p.53).

A falta do profissional de apoio foi destacada na reunião realizada no dia 30 de maio de 2016, sobre a Lei Brasileira de Inclusão, realizada na Sala dos Órgãos Colegiados do MPCE. Na ata a representante do Grupo de Estudos Arvore Ser destacou que na ausência deste profissional muitas mães e pais de estudantes passam a acompanhá-los na escola e que em casos de ausência dos familiares a escola se recusa a ficar com o estudante. Apesar de a nota técnica citada acima ser de 2010 até o ano de 2016 não existiam profissionais de apoio e acompanhamento em atuação nas escolas municipais.

Em junho do ano de 2016 a SME divulgou um edital de seleção pública para contratação de Assistente de Educação Infantil Substituto para atender as Escolas Municipais. Foram ofertadas 350 vagas com salário de R\$ 950,21, praticamente o salário-mínimo e, como resultado do certame, foram contratados 112 profissionais, quantitativo muito abaixo da demanda.

O documento “Relação dos Profissionais de Apoio da Educação Especial” produzido pela SME em dezembro de 2016, registrado no processo administrativo entre as folhas 422 e 431, traz uma tabela em que consta o Distrito de Educação, o nome da escola, o nome do profissional de apoio, o nome do estudante atendido por esse profissional, a série e o turno em que este aluno está matriculado.

No aspecto administrativo a cidade de Fortaleza foi dividida pela prefeitura municipal em seis regionais. Cada regional possui diferenças econômico-sociais, porém entendemos que o autismo não escolhe perfil econômico e por isso é encontrado nas mais variadas condições familiares.

Compreendemos por nossa experiência profissional na área da educação que em uma escola regular de meio período o ideal é que este profissional acompanhe uma criança no período da manhã, e outra no período da tarde a fim de assegurar que o estudante matriculado possa frequentar a escola durante cinco dias letivos semanais perfazendo os 200 dias letivos anuais a que tem direito assegurado pela LDB 9394/96.

Desta forma adotamos como critério, um profissional para dois estudantes, a fim de entender a distribuição de profissionais de apoio em atendimento a demanda educativa.

Analisando a citada planilha de 2016 descobrimos que no Distrito de Educação 1 estão listadas no Documento 24 escolas em que estavam lotados 20 profissionais de apoio para atender 58 estudantes matriculados. Neste caso, para o atendimento ocorrer segundo o padrão hipotético que adotamos (1 profissional para 2 estudantes) seriam necessários 29 profissionais, nove a mais do que estavam disponíveis à época para este distrito. Encontramos

ainda para além dos 58 estudantes matriculados 7 estudantes em que constava a informação “saiu”, o que provavelmente significa abandono escolar.

No Distrito de Educação 2 estão listadas no Documento 24 escolas em que estavam lotados 22 profissionais de apoio para atender a 55 estudantes matriculados. Adotando o mesmo critério (1 profissional para 2 estudantes) neste caso seriam necessários 28 profissionais para atender a demanda do apoio escolar, 6 a mais do que o número de contratados.

No Distrito de Educação 3 estão listadas no Documento 19 escolas em que estavam lotados 20 profissionais de apoio para atender a 45 estudantes matriculados. Adotando o critério (1 profissional para 2 estudantes) neste caso seriam necessários 23 profissionais para atender a demanda do apoio escolar, 3 a mais do que os que estavam contratados à época.

No Distrito de Educação 4 estão listadas no Documento 18 escolas em que estavam lotados 16 profissionais de apoio para atender a 36 estudantes matriculados. Neste caso seguindo o critério (1 profissional para 2 estudantes) seriam necessários 18 profissionais para atender a demanda do apoio escolar, dois a mais do que haviam sido contratados à época.

No Distrito de Educação 5 estão listadas no documento 22 escolas em que estavam lotados 18 profissionais de apoio para atender a 48 estudantes matriculados. Seriam necessários, segundo o padrão que adotamos (1 profissional para 2 estudantes) 24 profissionais para atender a demanda do apoio escolar, seis a mais do quantitativo disponível.

No Distrito de Educação 6 estão listadas no documento 17 escolas em que estavam lotados 16 profissionais de apoio para atender a 30 estudantes matriculados, situação em que seriam necessários 20 profissionais para atender a demanda do apoio escolar, quatro a mais.

Em números gerais a planilha registra um total de 272 estudantes que necessitavam de apoio escolar e eram em 2016 atendidos por 112 profissionais, o que para o padrão hipotético de análise que adotamos (1 profissional para 2 estudantes) carecia um total de 136 profissionais para a realização da atividade, perfazendo uma demanda total de 24 profissionais.

Também nos chamou a atenção no Documento oficial citado foi a desproporção profissional de apoio/estudante. Em muitos casos o profissional de apoio contratado tinha que dar conta de atender a mais que duas crianças durante o dia. No DE 1 encontramos o registro na planilha citada de dois profissionais que trabalhavam cada um com sete crianças, (1 profissional para 7 estudantes), um deles trabalhava com seis no período matutino e com um no período vespertino. No DE 5 encontramos o caso de uma profissional de apoio atendendo a seis crianças quatro pela manhã e duas a tarde (1 profissional para 6 estudantes). Em alguns

casos o apoio atende a cinco estudantes (1 profissional para 5 estudantes), encontramos este fato três vezes no DE 1, uma vez no DE 2 e duas vezes no DE 5. A proporção quatro por um é a mais comum encontramos duas vezes no DE 1, três vezes no DE 2, três vezes no DE 3 e duas vezes na DE 6.

Lembremos que segundo dados do ofício nº 1124 de 29 de julho de 2016 encaminhado em a 16ª Promotoria de Justiça Cível a SME informava ter matriculados um total de 4175 estudantes considerados deficientes e desses a grande maioria 2526 foram registrados com deficiência intelectual e este fato demonstra que a demanda por profissionais de apoio pode ser muito maior.

Sobre a questão das carências de profissionais de apoio para trabalhar com estudantes autistas tivemos acesso no conjunto de documentos disponibilizados pela 16ª Promotoria a um relatório da SME chamado “PAE carências 2016”. Neste documento é informado o Distrito de Educação (DE), o nome da escola, o nome do estudante, o “quadro de deficiência” e o turno em que este estudante está matriculado. Analisando os dados contidos neste documento a fim de entender o quadro de carências através da condição do estudante e chegamos a tabela abaixo:

Tabela 1 - Quadro de Carências de profissionais de apoio educacional.

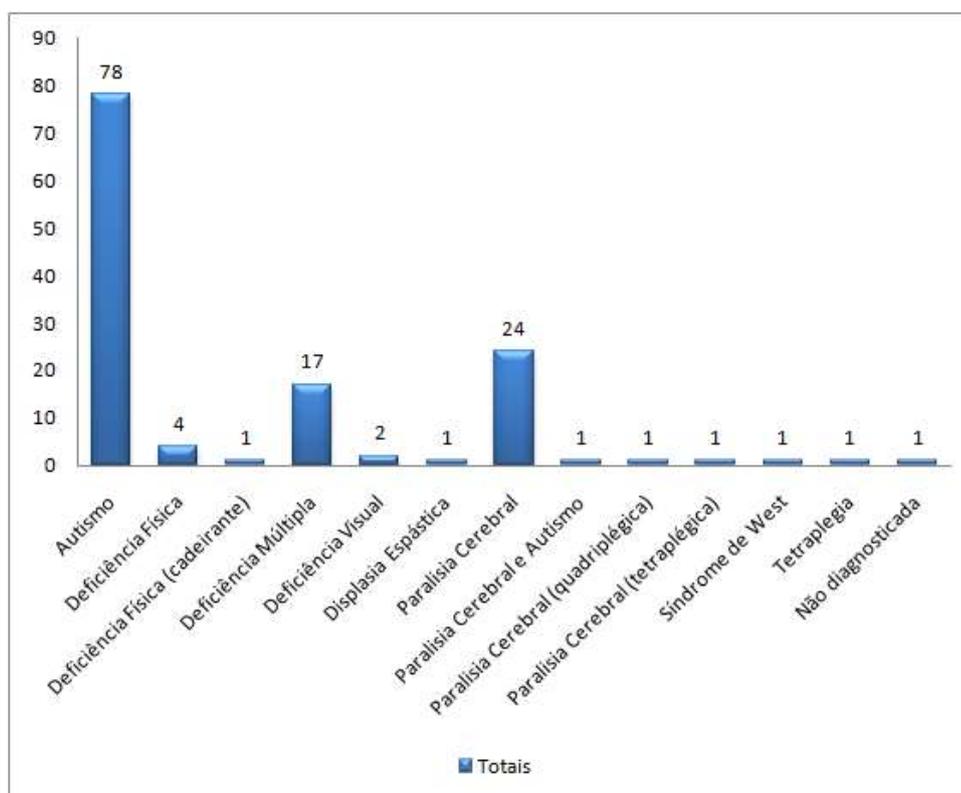
PAE CARÊNCIAS 2016							
Estudantes por Distrito de Educação	DE 1	DE 2	DE 3	DE 4	DE 5	DE 6	Totais
Autismo	2	24	6	9	7	30	78
Deficiência Física						4	4
Deficiência Física (cadeirante)						1	1
Deficiência Múltipla			2	6		9	17
Deficiência Visual				2			2
Displasia Espástica			1				1
Paralisia Cerebral	3	4	4	4	5	4	24
Paralisia Cerebral e Autismo		1					1
Paralisia Cerebral (quadriplégica)					1		1
Paralisia Cerebral (tetraplégica)					1		1
Síndrome de West					1		1
Tetraplegia			1				1
Não diagnosticada				1			1
Totais	5	29	14	22	15	48	133

Fonte: SME (2016).

O quadro acima nos revela preciosas informações acerca do quantitativo de estudantes que necessitam de um profissional de apoio escolar para permanecer em sala de aulas. Nele encontramos que o quantitativo de estudantes autistas gera a maior parte das demandas por apoio escolar, seguido por estudantes que apresentam paralisia cerebral e por fim estudantes que apresentavam deficiência múltipla.

Explicamos acima a questão do deficit de dados mais elucidativos sobre a inclusão escolar dos autistas na rede pública municipal e que este fato se dava por dois motivos, em primeiro lugar a ausência de laudos e em segundo lugar a falta de registro dessas crianças no SGE. Afirmamos com base nos dados da planilha “PAE Carências” que os autistas representam o maior quantitativo de estudantes com NEE matriculados na rede pública municipal de escolas dado constantes no gráfico 8 que confirma que o autismo é um dos mais importantes desafios a serem enfrentados pela gestão municipal.

Figura 8 - Quantitativo de alunos por necessidades especiais.



Fonte SME (2016).

Através do ofício nº 1696 de 26 de julho de 2017 em que a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, em resposta ao ofício nº 124/2017, da 16ª Promotoria, informa “acerca das condições adequadas de inclusão de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino”.

Neste Documento, no anexo denominado “item (A)”, Folha de Informação e Despacho, encontramos a “Relação de Carências de Profissional de Apoio Escolar” tendo como referência a data 12/07/2017, uma tabela em que consta o Distrito de Educação, o nome da escola, o nome do estudante, o quadro de deficiência e a quantidade de profissionais necessários a atender estes estudantes.

Objetivando traçar uma comparação entre os da tabela 1, PAE Carências 2016, e os da relação de 2017, fizemos o mesmo tratamento dos dados contidos na segunda lista.

Tabela 2 - Quadro de Carências de profissionais de apoio educacional.

RELAÇÃO DE CARÊNCIAS DE PAE 2017							
Estudantes por Distrito de Educação	DE 1	DE 2	DE 3	DE 4	DE 5	DE 6	Totais
Autismo	1	10	8	3	8	16	46
Cegueira				1			1
Deficiência Auditiva	1						1
Deficiência Física		1				4	5
Deficiência Física/Paralisia Cerebral						1	1
Deficiência Intelectual/Epilepsia	1						1
Deficiência Intelectual	3	1	1	8		1	14
Deficiência Múltipla			1	2		6	9
Deficiência Visual				1			1
Espinha Bífida não especificada					1		1
Paralisia Cerebral (CID G80)	1	3	3		4	2	13
Retardo Mental Grave (CID F72)					1		1
Retardo Mental leve (CID F70)					1		1
Síndrome de Down	1						1
Síndrome de Prader-Williangelman	1						1
Totais	9	15	13	15	15	30	97

Fonte SME (2017).

Os dados revelados pela tabela 2 confirmam as informações contidas na tabela 1, pois em primeiro lugar, eles mostram que o quantitativo de estudantes autistas matriculados na rede pública municipal é muito superior numericamente ao de estudantes que apresentam

outras dificuldades, na tabela 1 representava 58,64% do total dos estudantes considerados deficientes e na tabela 2 um total de 47,42%.

Importante também destacar que as maiores incidências de estudantes autistas matriculados estão, nas duas tabelas, na DE 6 em primeiro lugar e em seguida na DE 2.

Os números mostram que o autismo corresponde ao maior de todos os desafios inclusivos para a Educação Municipal e comprovam nossa hipótese de que a subnotificação de autistas na rede pública é, na verdade, produto de uma ação social que deliberadamente os invisibiliza para o atendimento em uma política pública e portanto, produto de uma sociedade que tende a eleger uma totalidade hegemônica, Santos (2002) e que dessa forma opera a exclusão de todos os que não correspondem aos padrões impostos socialmente para a “normalidade”.

Cruzando os dados contidos nas duas planilhas de carências dos profissionais de apoio, acima, descobrimos que, entre um ano e o outro, um total de 47 estudantes, dentre estes, 28 estudantes autistas, que estavam matriculados em escolas públicas no ano de 2016 e ficaram este ano letivo sem profissional de apoio em 2017 continuavam sem apoio e na lista de esperando pela contratação do profissional.

A grande maioria destes alunos sem profissional de apoio eram, portanto, formada por estudantes autistas, mas encontramos também para ilustrar o que consideramos crueldade, o caso de duas estudantes matriculadas em escolas municipais em 2016 no DE 4 que sofrem de grave deficiência visual, estavam em 2016 na lista de espera por profissional de apoio e continuavam no ano de 2017 ainda sem um acompanhamento.

As práticas sociais excludentes reforçam mecanismos de produção de exclusão, em uma das visitas que fizemos a uma escola localizada no DE 2 para conversar com a gestão escolar sobre as condições em que se davam a inclusão escolar dos autistas indagamos a diretora como é que um profissional de apoio dava conta de tantas crianças.

A diretora nos explicou que para a acompanhante atender a três crianças que frequentam a escola no período da manhã foi necessário criar uma escala que divide os cinco dias letivos para cada criança que passava parte do tempo em sala de aulas e parte na sala do AEE para o atendimento de modo que cada uma dessas crianças somente poderia frequentar a escola durante dois dias letivos, no restante dos três dias da semana letiva a escola não teria condições de receber este estudante.

Ao agir desta forma mais uma vez o município de Fortaleza restringe o direito educativo para as crianças autistas o direito a educação negando os princípios isonômicos constitucionais e descumprindo com o que diz a LDB que em seu artigo 31, parágrafo II,

estabelece a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos.

Ficamos a imaginar, depois desta visita, como ocorre a inclusão dos estudantes autistas cuja a profissional de acompanhamento tem que atender até sete crianças ao mesmo tempo como é o caso registrado no documento “Relação dos Profissionais de Apoio da Educação Especial” de dezembro de 2016, analisado acima, que demonstra que essa situação se repete duas vezes no DE 1, ou seja em duas escolas do distrito citado, uma profissional tem que atender um total de sete crianças durante a semana letiva, isso para lembrar dois casos por nós detectados como extremos de exclusão.

Ao permitir que este fato ocorra repetidas vezes a SME descumpre a Nota Técnica 24/2013 (MEC/SECADI/DPEE) que estabelece que o profissional de apoio desenvolve ações individualizadas para cada estudante atendido.

A falta do profissional de apoio foi também tema amplamente discutido na audiência pública de novembro de 2018, a representante do ARVORE/SER explicou que:

“(...) nas 30 escolas nós identificamos 17 profissionais para o quantitativo de 1077 alunos, que daria aí 0,56 profissionais por escola, agente perguntou em cada escola qual seria o quantitativo ideal, qual seria a demanda ideal que se suprida seria satisfatória para a escola e nós somamos o total de 121, ou seja, há uma disparidade é de mais de 100 profissionais, mais de 100 profissionais que não estão contratados nessa escola na percepção dos gestores e da professora de AEE dessas instituições, é mais de metade dessas escolas nós não encontramos nenhum profissional de apoio é em 13 escolas nós encontramos um profissional de apoio e em 2 escolas nós encontramos dois profissionais de apoio sendo que em 28 quase a totalidade se dispôs que havia demanda não suprida de profissional de apoio (...)” (Representante do Projeto Arvore/Ser).

Ainda segundo a representante do Projeto ARVORE/SER a situação descrita obriga os familiares a acompanhar seus filhos na escola:

“(...) é um ponto importante urgente para nós endereçarmos e ele resvala também, é ele resvala também nas condições que os familiares, responsáveis e pais desses alunos tem em relação a escola porque em 20 escolas nós identificamos que havia a permanência do pai ou responsável para cuidar dessas atividades de higiene, alimentação ou locomoção em virtude da ausência do profissional de apoio (...)” (Representante do Projeto Arvore/Ser).

O fato de que muitos pais e mães terem que acompanhar seus filhos nas atividades curriculares fragiliza a condição econômica familiar já que os mesmos no momento em que

poderiam estar buscando o sustento da família estão em sala de aulas e é relatado na audiência por um pai de dois estudantes autistas:

“(...) sou um pai que fico com o meu filho no período que ele tá na escola, por que não tem o apoiador, não tem o cuidador, ele não é verbal, então fica difícil, porque eu tenho que me abster de não trabalhar pra poder cuidar do meu filho e a minha esposa, não é só um é dois, e a minha esposa fica com uma na escola e eu fico com o outro na escola (...)”(Pai de dois autistas).

A ausência do profissional de apoio descumpra a meta 3 do PME que visava em 2015 a criação do cargo de Apoio Escolar. Até o corrente ano de 2019 e portanto quatro anos após a promulgação do plano a criação do cargo ainda se arrasta em tramitação na Câmara Municipal de Fortaleza.

Para além da violação ao direito educativo para os autistas em escola regular, previsto na LDB, o município descumpra também a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que em seu artigo 5º determina que o AEE deve ser realizado prioritariamente nas SRMs instaladas na escola ou em outra escola no turno inverso da escolarização e que este atendimento não pode substituir ao realizado na classe comum.

Este fato foi denunciado na audiência pública de novembro de 2018 pela representante do Projeto Arvore/ser:

“(...) nós identificamos 25 das 30 escolas, a grande maioria, a prestação desse atendimento educacional especializado no turno, no turno regular, não no contraturno e isto não está de acordo com as instruções normativas do MEC, por esse motivo nesta temática específica do atendimento educacional especializado e da sala de recurso multifuncional, nós consideramos importante um alinhamento desse entendimento de que o AEE que deve ser prestado no contraturno(...)”(Representante do Arvore/Ser).

Quando o AEE é realizado no mesmo turno escolar em que a criança está matriculada se fabrica uma nova exclusão, a da sala de aulas. Para os autistas, que possuem grande dificuldade de interação social a possibilidade de conviver com o próximo em um ambiente controlado e seguro é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais. A exclusão dos estudantes autistas da sala de aulas é confirmada por uma professora na rede municipal na audiência de novembro de 2018:

“(...) quando chegamos na escola todas as crianças com deficiência matriculadas na escola em que eu estava, na verdade só estava indo pro atendimento, não estava incluída na sala regular, (...) é algo que é uma que acontece demais que a questão de o atendimento está substituindo a sala regular e é preciso ser visto por justamente

por causa dessa dupla matrícula que dá o direito ao aluno a estar na sala regular e no atendimento né então tem que saber nas duas coisas, então isso eu achei muito interessante na pesquisa e isso é uma verdade e pode tá acontecendo isso de tá só no atendimento, né você vê aquele número grande, mas na verdade ele tá só no atendimento e não está frequentando a sala (...)"(Professora da Rede municipal).

A exclusão deste estudante das atividades em sala de aulas mais uma vez descumpra a nota técnica 24/2013 citada acima, no tocante ao fato de que o atendimento em sala de aulas regular é prioritário e não pode ser substituído pelo atendimento na SRMs.

A ausência de profissionais de apoio e acompanhamento de crianças autistas pode transformar a escola em um lugar perigoso para estes estudantes. Em junho de 2016 uma mãe desesperada denunciou em um jornal local⁶¹ os abusos sofridos pelo filho, uma criança diagnosticada com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em uma escola municipal de Fortaleza:

"Ele era vítima de violência. Há dois anos, ele era espancado. Eu ligava, reclamava, eles mandavam eu ir lá, conversávamos, mas não resolviam nada. Agora eu tirei ele desse colégio e me deram uma declaração pra colocá-lo em outro. Já o levei e dei remédio para ele se acalmar"(Diário do Nordeste, 09/06/2016).

A situação acima descreve um aspecto dos diversos riscos assumidos pela família e sociedade ao matricular seus filhos autistas em uma escola pública. Riscos são sempre coletivos, porém são muito maiores para os estudantes que apresentam alguma disfunção na fala, na visão, nos movimentos.

Buscamos nos sete tópicos acima demonstrar através de documentos e depoimentos como a ausência de visibilidade dos autistas nos dados do SGE complica o planejamento do sistema de inclusão, como a ausência do bom uso das salas SRMs provoca a exclusão destes estudantes do benéfico convívio com os outros colegas em sala de aulas, que a ausência de formação de professores tem como consequências a falta do planejamento inviabiliza a inclusão dos autistas em sala de aulas.

Políticas de Estado necessitam do exercício permanente de avaliação interna que deve ser promovida pela gestão pública e externa feita pela sociedade em todos os seus aspectos a fim de que seus objetivos sejam atingidos.

A política de inclusão para estudantes autistas precisa corrigir os mecanismos de produção de "ausências" a fim de transformar essa escola em um espaço de evolução da sociedade.

⁶¹Encontramos essa notícia em <http://tvdiario.verdesmares.com.br/noticias/policia/menino-de-9-anos-e-abusado-sexualmente-por-outras-5-criancas-em-escola-no-presidente-kennedy-1.1563854>

5 CONCLUSÃO – VAMOS FALAR DE AUSÊNCIAS E EXISTÊNCIAS?

Ao longo deste trabalho que neste momento concluímos nos dedicamos a analisar de que forma ocorre o ingresso e a permanência dos autistas na rede pública de escolas estaduais. No percurso analítico demonstramos os mecanismos produtores de ausências que dificultam a vida destes estudantes e através da pesquisa demonstramos que os mesmos eram produtos da sociedade.

O agir social é muito influenciado pelo que chamamos de “espírito de época”, conjunto de determinantes econômicos, sociais, culturais e políticos. Ao remontarmos o histórico da exclusão para todos os que, nos séculos XIX e XX, eram chamados de “anormais” nos deparamos com um modelo médico eugenista higienista que alicerçou ideologicamente as práticas de abandono, institucionalização e até de esterilização e que levaram milhares de vidas a perecer em hospícios como o Juquery, verdadeira tragédia que em nossa opinião deve ser sempre lembrada para que não voltemos no futuro às mesmas práticas.

Autistas, antes mesmo de surgir o diagnóstico, foram considerados como “loucos” por fugirem dos padrões de aceitação social e por isso tiveram o mesmo tratamento recebido por todos acima. Entendemos o autismo como um fenômeno da atualidade e procuramos demonstrar os desafios sociais enfrentados pela família a partir do diagnóstico do autismo em suas vidas.

Compreendemos estes desafios que se materializam em diversas barreiras sociais. No século XX o modelo médico eugenista higienista passou a ser questionado pelo modelo caritativo assistencialista liderado por organizações como a Sociedade Pestalozzi e a APAE que durante o século XX que foram fundamentais no desenvolvimento de um novo modelo de atenção aos que na época eram chamados de excepcionais.

No contexto histórico da segunda metade do século XX foi gestado o modelo social de direitos uma perspectiva que compreende a todos como cidadãos de direitos. Os movimentos sociais desta época promoveram eventos mundiais que denunciavam a histórica exclusão e propunham mudanças nos dispositivos legais em busca de maior proteção e inclusão. As leis inclusivas surgem com intuito de reparar séculos de exclusão e abandono.

Quando surgem leis que estendem o direito à educação para crianças consideradas “deficientes” se reconhece que as mesmas tiveram este direito negado. Porém é preciso que se afirme que a relação entre as leis e a sociedade é marcada por todo um processo de aceitação

social e muitas vezes apesar de existir a previsão legal os direitos não são observados pela sociedade.

Por conta desta fato nos dedicamos com ênfase à análise crítica da política de inclusão de autistas na rede pública de escolas municipais de Fortaleza, no âmbito da vigência do Plano Municipal de Educação (PME 2015 -2025).

Compreendemos que os mecanismos produtores de exclusão na escola municipal são resultados da histórica exclusão social e por isso nos dedicamos a compreensão histórico-social sobre o autismo, suas decorrências sociais e também das mudanças que ao longo dos tempos resultaram neste modelo social de direitos que prega a importância do respeito com as características individuais como uma forma de evolução da sociedade e que hoje está presente nas cabeças e nas bocas dos ativistas da causa autista, nas discussões universitária, nas escolas, nos parlamentos, nas leis e nos projetos de governo.

Utilizando as ferramentas de pesquisa e análise documental em extenso quantitativo de documentos oficiais analisados, como relatórios de pesquisas, atas de audiências públicas e da transcrição de uma audiência que ocorreu em novembro de 2018, demonstramos um conjunto de barreiras sistêmicas que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes autistas na escola pública municipal entre elas:

1. A sub notificação de autistas matriculados na rede pública municipal no SGE que dificulta a compreensão da extensão do desafio educativo e o planejamento de metas para proporcionar uma melhor inclusão.
2. A ausência de Salas de Recursos Multifuncionais na grande maioria das escolas públicas municipais, que obriga a milhares a se deslocar da escola adjacente para a escola polo no contraturno.
3. O descumprimento da nota técnica que preconiza o Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Nas escolas municipais o atendimento dos autistas tem sido no turno e o estudante autista é retirado do convívio escolar para ser levado no turno para a sala do AEE.
4. O descumprimento por parte do município da nota técnica que obriga o mesmo a criar o cargo de auxiliar de serviços educacionais para acompanhar os estudantes autistas nas atividades de apoio, limpeza e alimentação..
5. A grande carência de profissionais de apoio que foram contratados de forma temporária mas que mesmo assim não atendem a toda a demanda gerando uma sobrecarga de trabalho para os auxiliares que, em muitos casos, tem que dar conta de sete crianças ao mesmo tempo.

6. A grande deficiência da formação do quadro funcional da SME representado por diretores, professores e funcionários.
7. A resistência atitudinal de parte do corpo docente em participar das formações em inclusão educativa.
8. As dificuldades infraestruturais das escolas municipais, a maioria não está preparada para o atendimento dos autistas matriculados.
9. A insuficiência de transporte para garantir o deslocamento dos estudantes no turno e no contraturno.

Compreendemos que as práticas sociais excludentes são também reprodutoras de exclusão. Sentimo uma grande dificuldade em acessar os dados oficiais sobre a inclusão dos autistas nas escolas municipais, dificuldade somente sanada através do acesso permitido pela 16ª Promotoria do Ministério Público Estadual que está movendo um processo administrativo de acompanhamento das escolas municipais.

Em Fortaleza – Ceará a ausência de dados sobre os autistas matriculados era provocada pela falta de registro dos mesmos no SGE dificuldade estrutural provocada pela falta de diagnóstico para parte destes estudantes que em muitos casos precisam ser internados por três dias no SOPAI para de lá saírem, boa parte sem um diagnóstico conclusivo. A invisibilidade dos estudantes autistas era agravada pela ausência de dados coletados no Censo escolar até 2018 que eram classificados como deficientes intelectuais.

Através de análise dos documentos cedidos descobrimos que 60,65% dos alunos considerados deficientes matriculados foram considerados como deficientes intelectuais. Cruzando estes dados com os documentos “PAE Carências” de 2016 e 2017 podemos afirmar de acordo com a tabela 1 que em 2016 a grande maioria ou 58,64% desses estudantes com deficiência intelectual que precisavam de AEE eram autistas e em 2017 na tabela 2 descobrimos que esse percentual era de 47,42%, o que nos leva a afirmar que a população formada por estudantes autistas é a maior entre os estudantes considerados com deficiência intelectual.

Ao nos depararmos com tantas barreiras ao acesso e permanência escolar e a tantos mecanismos que invisibilizam e inviabilizam a inclusão dos estudantes autistas na rede pública de escolas municipais nos questionamos sobre o papel das leis inclusivas.

A escola, até aqui, até hoje, é um espelho das relações sociais hegemônicas, é onde ocorre o reforço de padrões socialmente escolhidos, o espaço que em tese serviria para o desenvolvimento da alteridade é também o da reprodução dos padrões excludentes e onde acontecem as primeiras lições do que ficou conhecido como darwinismo social ou lei do mais

forte. Séculos de exclusão não se apagam em pouco tempo. As práticas sociais inferem contra o discurso de que estamos em uma sociedade inclusiva.

Neste sentido a grande contribuição deste trabalho está em expor a realidade material dos mecanismos de exclusão para os estudantes autistas nas escolas municipais de Fortaleza. Ao contemplar as barreiras sistêmicas erguidas para dificultar a inclusão passamos a refletir em como modificar essa realidade.

A inclusão é um constante “devir” para os que a esperam e uma bandeira para os que por ela lutam. Aprender a conviver com a diversidade é tarefa revolucionária, transformadora para melhor da esfera social. Trata-se de “consertar o mundo” se existe a segregação é porque a sociedade padece da doença do preconceito, a cura está na convivência que quebra as barreiras erguidas em qualquer instância dimensional e temporal.

Nosso objetivo prioritário foi o de produzir uma análise de uma política pública levando em conta que a Educação é um direito básico e neste sentido os dados expressos nos documentos fornecem a possibilidade de aperfeiçoamento desta política inclusiva dando efetividade a esta inclusão.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, S. B. C. Uma releitura da obra de Elisabeth Kubler -Ross. **Cien Saude Colet.**, v. 18, n. 9, p. 2729-2732, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2013.v18n9/2729-2732/>>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- A NOVA Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.
- ALEXANDER, J. Ação coletiva, cultura e sociedade civil: secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 13, n. 37, p.5-31, 1998, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200001>. Acesso em: 6 nov. 2018.
- ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2018.
- ARGOLLO, N. et al . Brain white matter lesions correlated to newborns death and lethality. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife , v. 6, n. 2, p. 231-238, June 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2018.
- ASSUMPCAO JUNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37-39, Dec. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2018.
- AVRITZER, L.; COSTA, S. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. **DADOS: revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.47, n.4, p.703-728, 2004. Disponível em: < Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v47n4/a03v47n4> >. Acesso em: 21 maio 2018.
- BERBERT, S. **Teste de Apgar: o que é?**. Disponível em: < <https://revistacrescer.globo.com/Bebes/Cuidados-com-o-recem-nascido/noticia/2015/11/teste-de-apgar-o-que-e.html> > Acesso em: 13 jan. 2019.
- BERLINCK, M. T. Autismo, paradigma do aparelho psíquico. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 30-42, 1999 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 19 maio 2018.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO N., **Liberalismo e Democracia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 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. Brasília/DF, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm > Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 28 dez. 2012

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 04 fev. 2015.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª ed., Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 9/2010:** Orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. MEC; SEEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998.** Disponível em < <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf> > Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva > Acesso em: 22 fev. 2019

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial:** Um direito assegurado elaborado pela Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 > Acesso em: 22 fev. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 4/2002.** Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2002. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf >. Acesso: 10 mar. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional (1988). **Constituição República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Centro Gráfico.

BRASIL. Congresso Nacional (1996). **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília/DF: Centro Gráfico. Disponível em < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70320> > Acesso em 23 jun. 2018.

BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência** 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.410 p.

CAIADO, K. R. M. Convenção internacional sobre direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. In: BARRETO, M. A. S. C; VIEIRA, A. B; MARTINS, I. O. R. (Org.). **Diversidade e inclusão na educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, 2010.

CAIU a ficha meu filho é autista - Mamãe de Dois #MeuFilhoEspecial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcY--hamQ9Q>> Acesso em: 4 mar. 2018.

CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA", 2001. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Declaração de Montreal sobre a Inclusão de 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. > Acesso em: 10 mar. 2019.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri**. Madri, 2002. Disponível em: < <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>> Acesso em: 22 fev. 2019

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2007, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2007

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

INFOESCOLA. **Contratualismo**. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/filosofia/contrato-social/> > Acesso em: 22 fev. 2019.

COSTA JUNIOR, F. da; MEDEIROS, M. Alguns conceitos de loucura entre a psiquiatria e a saúde mental: diálogos entre os opostos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 57-82, mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2019.

DECLARAÇÃO de Washington de 25 de setembro de 1999 afirmando compromissos assumidos na Conferência de Cúpula “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio” do Movimento de Direitos das pessoas com Deficiência. Disponível em: < http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf> Acesso em: 22 fev. 2019

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração**. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

DIREITO natural e jusnaturalismo. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/63/edicao-1/direito-natural-e-jusnaturalismo> > acesso em: 22 fev. 2019.

DONVAN, J. **Outra Sintonia**: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DOURADO, F. **Autismo e Cérebro Social**: Compreensão e ação. Fortaleza: Premium, 2012.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DICIONÁRIO de Sociologia. Disponível em: <<http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1> > Acesso em: 10 jun. 2017.

EDUCAÇÃO espartana na Grécia Antiga. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/educacao-espartana-na-grecia-antiga/>> Acesso em: 11 mar. 2018.

WIKIPEDIA. **Elisabeth Kübler-Ross**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_K%C3%BCbler-Ross> Acesso em: 9 mar. 2018.

ENTENDENDO o Autismo. Disponível em: <<http://entendendoautismo.com.br/artigo/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-autista-tea> > Acesso em: 10 mar.2018.

ESPECIALISTAS da ONU em direitos humanos pedem fim da discriminação contra pessoas com autismo. Disponível em: < <http://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedem-fim-da-discriminacao-contras-pessoas-com-autismo/> >. Acesso em: 10 jul. 2017.

ESTADO do bem-estar social - História e crise do welfare state. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm?cmpid=copiaecola> > Acesso em: 22 fev. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**, tradução José Teixeira Coelho Neto – 11ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 2017

FRANCIS G. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/biografias/francis-galton.htm?cmpid=copiaecola> > Acesso em: 9 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico Racial, Gênero, Orientação Sexual, Geracional, Territorial, Pessoas com Necessidades Especiais (Deficiência) e Socioeconômica.** São Paulo: FIPE/MEC/ INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, A. J. S.; RESENDE, V. R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, p. 119-125, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a04v20n2.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2018.

GOULART, Leandro Henrique Simões; MACIEL, Saint-Clair Guilherme Campos. O acesso à educação para pessoas portadoras de deficiência. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4149, 10 nov. 2014. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/29974>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002

HISTÓRIA do autismo. Disponível em <<http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

HOLOCAUSTO: um local de aprendizado para estudantes. Disponível em: <https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/media_ph.php?MediaId=1244> Acesso em: 4 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em; 20 fev. 2019.

_____. **Censo 2010.** Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LOBATO, M. **O presidente negro.** São Paulo: Globo, 2008.

KONKIEWITZ, E. C. **Aprendizagem, Comportamento e Emoções Na Infância E Adolescência: uma visão transdisciplinar.** Dourados, MS: UFGD, 2013. 312p. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/aprendizagem-comportamento-e-emocoes-na-infancia-e-adolescente-uma-visao-transdisciplinar-elisabete-castelon-konkiewitz-org.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MÃE DE 6. **Transtorno Espectro Autista: Luto pós Diagnóstico.** 2018.(14:22). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3fB_QRlrFkg&t=680s> Acesso em 09 de fevereiro 2019.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**, Montréal/Québec, n. 1, p. 52-54, 1999. Disponível em: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

WERNECK, C. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a mídia e profissionais de comunicação.** Rio de Janeiro: WVA, 2004. 93 p.

NASCIMENTO, M. I. C. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MENDES, E.G. Breve história da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 94-109.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis. Vozes, 2001. 80p.

MIRANDA, O. de. A armadilha do objeto: o ponto de partida de Ferdinand Tönnies. In: MIRANDA, O. de (Org.). **Para ler Ferdinand Tönnies.** São Paulo: EDUSP, 1995.

MONTESQUIEU. **O Espírito das Leis.** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2963710/mod_resource/content/0/Montesquieu-O-espírito-das-leis_completo.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

Niels Erik Bank-Mikkelsen. Disponível em < <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.britannica.com/biography/Niels-Erik-Bank-Mikkelsen&prev=search> > Acesso: 10 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E. (Org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília: [s.n.], 2000, p. 14-29.

OLIVEIRA, G. **Autismo: diagnóstico e orientação Parte I - Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde**. 2010. Disponível em: < <https://www.cpjcoimbra.com/wp-content/uploads/2017/03/Autismo.pdf>> Acesso em: 2 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Disponível em: < <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/#targetText=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,e%20para%20seu%20p%C3%ABablico%20destinat%C3%A1rio.>> . Acesso em 8 jul. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, 2003.

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

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de Vista. **Revista do Curso de Pedagogia da UFSC**, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524> > Acesso: 10 mar. 2019.

O HOLOCAUSTO Manicomial 2: Trechos da história velada do Juquery. Disponível em: < <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/07/30/o-holocausto-manicomial-2-trechos-da-historia-velada-do-juquery/>> Acesso em: 10 fev. 2018.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, Oct. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PREVALÊNCIA do espectro autista aumenta para 1 criança a cada 59 nos EUA. Disponível em: <<http://neuroconecta.com.br/prevalencia-do-espectro-autista-aumenta-para-1-crianca-cada-59-nos-eua/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

QUEM foi Philippe Pinel e Esquirol. Disponível em: < <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacia/quem-foi-philippe-pinel-e-esquirol/32125> > Acesso em: 10 mar. 2018.

RAFANTE, H. C. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: REUNIÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015. Florianópolis, SC, **Anais...** Florianópolis, SC: [s.n.], 2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3916.pdf>> Acesso: 10 mar. 2019.

RAIN MAN. Dirigido por Barry Levinson. Los Angeles: United Artists, 1988.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo : SEDPcD, 2012. 334 p.

ROTTERDAM. E. **Elogio a Loucura**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais, Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF> Acesso em: 22 fev. 2019.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, L. G. da. **Portadores de deficiência, igualdade e inclusão social**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11413>. Acesso em: 05 ago. 2015.

SIMÃO, A.; SIMÃO, F. **Inclusão: Educação Especial – educação essencial**. São Paulo: Livro pronto, 2004.

SIMÕES, M. da C. R.; NETO, D. C.; CALIXTO, C. A. Anóxia Neonatal e Sequelas Neurológicas: Relato de Caso Clínico. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 1, v. 9, p799-802, 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/330347904>>. Acesso em: 05 maio 2018.

SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo. Ática, 1983.

TARELOW, G. Q. **Entre Febres, Comas e Convulsões: As terapias biológicas no Hospital do Juquery administrado por Pacheco e Silva (1923 – 1937)**. 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18052012-115937/pt-br.php>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

TARGA, L. R. P. Comentário sobre a utilização do método comparativo em análise regional. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 265-271, 1991.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TEORIA do Capital Humano. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm> Acesso em: 22 fev. 2019.

THE REPORT of the Royal Commission on the Feeble-Minded. Disponível em:

<<https://www.jstor.org/stable/25278699?seq=1#page>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

UMA BREVE história das revisões da DSM. Disponível em:

<<http://www.dicyt.com/noticia/uma-breve-historia-das-revisoes-do-dsm>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

VERZOLLA, B. L. P.; MOTA, A. Representações do discurso médico-eugênico sobre a descendência: a eugenia mendelista nas teses doutorais da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo na década de 1920. **Saude soc.**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 612-625, Sept. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902017000300612&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 nov. 2017.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.2001.

ZANCANARO, P. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Revista Educação Especial**, v. 29, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313148347008>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

Disponível em:

<<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 6 nov. 2017.