



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH**



LUCIRINO FERNANDES SANTOS

INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM AUTISMO: Estudo
das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem

**João Pessoa - PB
2019**

LUCIRINO FERNANDES SANTOS

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM AUTISMO: Estudo
das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Área de Concentração em Políticas Públicas em Direitos Humanos.

Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

**João Pessoa - PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237i Santos, Lucirino Fernandes.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM AUTISMO: Estudo das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem / Lucirino Fernandes Santos. – João Pessoa, 2019.

188 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/PPGDH.

1. Políticas de Educação em Direitos Humanos. 2. Educação Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Transtorno do Espectro Autista. 5. Tecnologias Assistivas. I. Título

UFPB/CCJ

LUCIRINO FERNANDES SANTOS

INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM AUTISMO: Estudo das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem

Dissertação de Mestrado avaliada em 21 de março de 2019

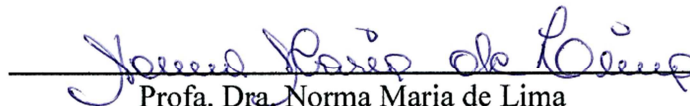
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (PPGDH)

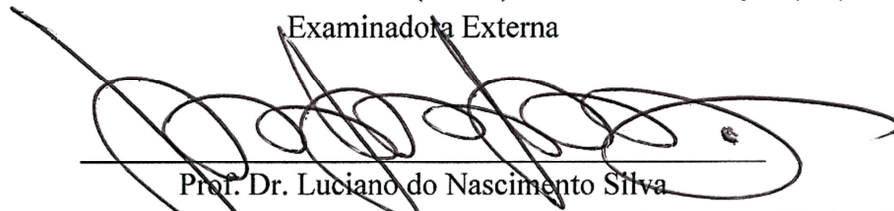
Orientadora



Profa. Dra. Norma Maria de Lima

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Centro de Educação (CE)

Examinadora Externa



Prof. Dr. Luciano do Nascimento Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (PPGDH)

Examinador Interno

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, José Quirino dos Santos (*in memoriam*) e Lúcia de Fátima Fernandes Santos, professores acerca de coisas simples e sofisticadas, de saberes que nem sempre se aprendem em círculos acadêmicos, ensinamentos sobre luta, perseverança, amor, comprometimento, disciplina, fé, resistência, coragem e bom ânimo para seguir em frente diante das aflições.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a um amigo muito presente. O Verbo se revelou em minha vida de uma forma inescapável (eu, cheio de falhas e faltas!). Obrigado, Jesus Cristo!

Agradeço aos meus pais, José Quirino dos Santos (*in memoriam*) e Lúcia de Fátima Fernandes Santos pela dedicação e sacrifícios que fizeram para que um “menino da feira central de Campina Grande/PB” tivesse possibilidades, ascendesse em classe social e em algum conhecimento. Minha querida mãe (Mainha), se não fosse por tua educação, pelas lições e empenho, jamais eu estaria concretizando mais esta conquista!

Agradeço a minha família: meu amor Very e meus amados filhos Henrique, Matheus e Maria Eduarda. Obrigado por toda inspiração, motivação, carinho e paciência. Nada conseguiria sem o apoio, compreensão e amor de vocês!

Aos amigos, colegas e familiares, grato pela compreensão na ausência, colaboração nas interações e amizade sincera. Não sei o que seria da minha vida sem vocês nos momentos mais difíceis. Obrigado minhas irmãs Andresa, Tina e Dayse, assim como Vandertônio, Suelane, minha amada tia Cilene, meus amigos da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e aos demais que estiveram em 2018 juntos nos momentos de aflições e lutas.

Obrigado à Anatel, a quem agradeço na pessoa do Gerente Operacional, Sr. Giordano Miranda, pela oportunidade e estímulo para que fosse possível realizar a presente pesquisa, diálogo atual sobre tecnologia, acessibilidade e direitos humanos.

Grato aos meus amigos e professores da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), em especial o Coordenador do Curso de Direito, Sr. Galdino Toscano, bem como os docentes Antônio Toscano e Ramon Olímpio, pela colaboração sempre relevante acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

Grato ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UFPB, estendendo aos colegas de mestrado e demais integrantes do PPGDH, companheiros a quem agradeço na pessoa da professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, a quem também dedico o texto em que abordo os movimentos sociais das pessoas com deficiência nesta obra.

Ainda, agradeço aos pesquisadores do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC), amigos que colaboraram com o desenvolvimento dos meus estudos, todos sempre prestativos e atenciosos. Não poderia chegar ao ponto que cheguei sem as contribuições e experiências daqueles pesquisadores.

Aqui, agradeço especialmente a minha orientadora, Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias, uma profissional incrível em diversas dimensões. Há pessoas que mudam nossa trajetória de vida e Adelaide é um exemplo! Não me esquecerei de suas lições e frases como “- pesquisar é o exercício da humildade”, das nossas reuniões e debates no NUPEC, bem como do seu olhar humano e sensível para os ditos “diferentes” quando da visita de uma instituição de Educação Infantil. Grato pela amizade, paciência, empatia, colaboração na construção da minha pesquisa (em tudo foi essencial) e pela inspiradora lição de vida.

Agradeço ainda aos membros da banca pela colaboração em face do processo de qualificação. Ao Prof. Dr. Luciano do Nascimento Silva, grato pelos ensinamentos acerca da perspectiva sistêmica, pelas sugestões para melhoramento da dissertação, por traduzir as diversas ideias acerca dos direitos humanos, bem como apresentar a dignidade humana em linguagem capaz de densificar uma expressão tão complexa nos dias atuais. Por sua vez, grato à Profa. Dra. Norma Maria de Lima pelos ensinamentos acerca do desafio de dar efetividade à Educação Especial, pela experiência transmitida e suas contribuições em face do seu olhar de educadora, sensível à necessidade de promoção de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências no “mar” de declarações normativas.

Por fim, grato à Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB por facultar acesso às instituições de Educação Infantil no município, bem como aos docentes que atuam na Educação Especial deste país.

Registro meu agradecimento final e especial aos professores e professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais e salas comuns do sistema de ensino público, pessoas guerreiras que me ajudaram na compreensão do processo de ensino-aprendizagem da criança autista. Queridos docentes, vocês são extremamente importantes para que a inclusão não seja só uma ideia abstrata descrita em manuais, leis e livros.

RESUMO

O direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete movimentos de combate às injustiças socioeconômica e cultural que, historicamente, afetam as pessoas com deficiência, cenário que se buscou modificar a partir do paradigma dos direitos humanos, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) um dos mecanismos criados para garantir igualdade de oportunidades, isto diante de necessidades educacionais personalíssimas que encontram na tecnologia novas possibilidades. Disto, apresenta-se como problema de pesquisa: - Em que medida as tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à *internet* contribuem para o processo de aprendizagem da criança autista na Educação Infantil e como estão sendo efetivadas as políticas públicas de direitos humanos para a inclusão destas pessoas no ambiente escolar? Como justificativa social, a pesquisa visa identificar falhas e melhorias na política pública destinada à inclusão social, gerando reflexos no exercício de cidadania e efetividade de direitos humanos de pessoas autistas, ao mesmo tempo em que revela a importância de promover uma educação em/para direitos humanos. Ainda, busca-se trazer uma reflexão acerca da atuação do professor de educação inclusiva, com reflexos na atual política da Educação Especial, fomentando-se o respeito à diversidade e combate à normatização do “diferente”. Igualmente, evidencia-se relevância jurídica em função do Estado brasileiro ter assumido compromissos internacionais, constitucionais e infraconstitucionais, produzindo-se conhecimento acerca da eficácia social das declarações normativas. Como objetivo geral, analisa-se se/como as políticas públicas destinadas à inserção de tecnologias assistivas na escola promovem inclusão e se existe reverberação no processo de aprendizagem da criança autista à luz do paradigma da educação inclusiva. Destaca-se como aporte teórico a Teoria da Redistribuição e do Reconhecimento, a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria da Constitucionalização Simbólica. Assim, pretende-se contribuir para o debate sobre a regulação da tecnologia à luz dos direitos humanos envolvendo o direito à educação da pessoa com deficiência. Em relação ao método, optou-se por uma pesquisa exploratória, com abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Já em relação ao delineamento, realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com estudo de caso e método observacional conjugado com coleta de dados por aplicação de questionário, sendo sujeitos seis professores de educação inclusiva que atuam em salas de recursos multifuncionais. Adotou-se análise qualitativa com a correspondente interpretação dos dados, com ações desenvolvidas em três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação. Conclui-se que as tecnologias assistivas que conformam ambientes digitais de aprendizagem se apresentam como mais um instrumento para o processo de ensino-aprendizado do autista, bem como que existem ações do Poder Público municipal para realização do AEE com uso destas ferramentas, contudo, ainda há necessidade de mitigar o fosso inclusivo diante de problemas na eficácia social normativa, que visa produzir aprendizagem significativa no processo de desenvolvimento do autista.

Palavras-chave: Políticas de Educação em Direitos Humanos. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro Autista. Tecnologias Assistivas.

ABSTRACT

The right to education of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) reflects movements against socioeconomic and cultural injustices that, historically, affects people with deficiency, a scenery that it was sought to be changed from the paradigm of human rights, being the Specialized Educational Assistance (SEA) one of the mechanisms created to guarantee opportunity equalities, in the face of highly personal educational necessities that find in technology new possibilities. Based on that it is presented as research problem: - in what extent assistive technologies enabled by internet access contribute to the learning process of autistic child in Early Childhood Education and how public policies of human rights are being made effective to include these people inside of school environment? As a social justification, the research has the intention to identify failures and improvements in the public policy for social inclusion, creating reflexes in the exercise of citizenship and effectiveness of human rights of the autistic person, while it reveals the importance of promoting one education in/for human rights. Yet, it seeks to bring a reflection about the performance of inclusive educational teacher, with repercussions in the current Special Education policy, promoting the respect to diversity and the fight to the normalization of the “different”. Equally, it is evident the legal relevance once Brazilian State has assumed international, constitutional and infra constitutional commitments, producing knowledge about the social efficiency of regulatory declarations. As a general objective, it is analyzed if/how public policies designed to the insertion of assistive technologies in the school promote inclusion and if there is reverberation in the learning process of autistic child on the light of inclusive education paradigm. It stands out as theoretical contribution the Redistribution and Recognition Theory, the Socio Historical Theory and the Symbolic Constitutionalization Theory. Thus, it is aimed to contribute to the debate on technology regulation on the light of human rights encompassing the right to education of disabled person. Regarding to method, it was chosen an exploratory research, with mixed approach (quantitative and qualitative). Yet, in relation to the outline, a bibliographical, documentary and empirical research was carried out, with field study and observational method conjugated with data collection by the application of a questionnaire, being subject six inclusive education teachers who work in classes of multifunctional resources. It was adopted qualitative analysis with the corresponding data interpretation, with actions developed in three steps: reduction, exhibition and conclusion/verification. As a conclusion it was shown that assistive technologies which conform digital learning environments are an additional instrument to the autistic teaching-learning process, as well as there are local Public Authority actions to the implementation of SEA with the use of these tools, although, there is still a need to mitigate the inclusive deep gap in the face of problems in the social normative efficiency that aims to produce meaningful learning in the autistic development process.

Keywords: Human Rights Educational Policies. Inclusive Education. Specialized Educational Attendance. Autistic Spectrum Disorder. Assistive Technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

ABA	Applied Behaviour Analysis
ADA	Ambientes Digitais de Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CID	Classificação Internacional de Doenças
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CREI	Centros de Referência em Educação Infantil
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em/para Direitos Humanos
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ENEPD	Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBi	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONU	Organização das Nações Unidas
PECS	Picture Exchange Communication System
PEIDD	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
PGMU	Plano Geral de Metas para a Universalização
PBLE	Programa de Banda Larga nas Escolas
PIEC	Política de Inovação Educação Conectada
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPD/TEA	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA
PNIPPD	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SEDEC	Secretaria de Educação Especial
SRM	Salas de recursos multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
ZPT	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Levantamento em periódicos na <i>internet</i>	18
Quadro 2	– Composição da sala de recursos multifuncionais (Sala Tipo I)...	111
Quadro 3	– Composição da sala de recursos multifuncionais (Sala Tipo II)..	112
Quadro 4	– Amostra de instituições municipais.....	138
Quadro 5	– Quantitativo de crianças autista por instituição.....	139
Quadro 6	– Tempo na função de educador inclusivo.....	141
Quadro 7	– Experiência com educação especial de autistas.....	142
Quadro 8	– Escalas de importância/concordância do questionário.....	143
Quadro 9	– Conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista.....	143
Quadro 10	– Métodos Educacionais.....	145
Quadro 11	– Infraestrutura na sala de recursos multifuncionais.....	147
Quadro 12	– Uso de ambientes digitais de aprendizagem.....	148
Quadro 13	– Resultados das observações.....	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Zona de Desenvolvimento Proximal.....	99
Figura 2	– Distribuição geográfica das instituições no município de João Pessoa/PB.	138
Figura 3	– Materiais de baixa tecnologia para ensino-aprendizagem de autistas.....	144
Figura 4	– Materiais de alta tecnologia para ensino-aprendizagem de autistas.....	148
Figura 5	– Máscara para teclado.....	149
Figura 6	– Infraestrutura da sala de recursos multifuncionais.....	150
Figura 7	– Ambientes digitais de aprendizagem.....	151

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 AS INQUIETUDES ACERCA DO AUTISMO E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS.....	17
1.2 O PERCURSO METODOLÓGICO E O REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO	19
1.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	27
2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, A SOCIEDADE E OS DIREITOS HUMANOS...	29
2.1 A CONDIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE	29
2.1.1 Contextualização histórica das injustiças que afetam pessoas com deficiência.....	29
2.1.2 Considerações e perspectivas acerca da construção dos direitos humanos	34
2.1.3 Os movimentos sociais das pessoas com deficiência e as lutas por igualdade.....	39
2.1.4 O sistema de proteção específico para pessoas com deficiência	47
2.1.5 A ambivalência do “diferente” e o espectro de injustiça	53
2.4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO UM TIPO DE DEFICIÊNCIA...	58
2.4.1 Contextualização histórica do autismo	59
2.4.2 Teorias explicativas acerca do autismo	64
3 A PESSOA AUTISTA E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO	69
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	69
3.1.1 O direito à educação da pessoa com deficiência nas constituições brasileiras.....	70
3.1.2 O Atendimento Educacional Especializado a partir da Constituição de 1988	75
3.1.3 A Educação em direitos humanos e os direitos da pessoa com deficiência	84
3.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA AUTISTA.....	90
3.2.1 Métodos comportamentais para desenvolvimento da pessoa autista	90
3.2.2 Contribuição da Teoria Sócio-Histórica para o desenvolvimento do autista	93
3.3 A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	101
3.3.1 A relação entre inclusão educacional, tecnologia e direitos humanos	102
3.3.2 A infraestrutura tecnológica a serviço da inclusão digital na escola	104

3.3.3 A importância da infraestrutura das salas de recursos multifuncionais.....	110
3.4 OS AMBIENTES DIGITAIS COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	117
3.4.1 A qualidade percebida em face do uso de ambientes digitais de aprendizagem ...	120
3.4.2 Ambiente digitais de aprendizagem como elementos de mediação.....	128
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AUTISTAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB	130
4.1 AÇÕES MUNICIPAIS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA	131
4.2 A PERSPECTIVA SIMBÓLICA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	134
4.3 COLETA DE DADOS E RESULTADOS OBTIDOS EM CAMPO	137
4.3.1 Análise qualitativa dos dados e observações evidenciadas	139
4.3.2 Interpretação dos dados: o observador não observa tudo!.....	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	162

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA PESQUISA

Observa-se na sociedade contemporânea cada vez mais a presença da tecnologia na vida das pessoas, fenômeno impulsionado pela evolução das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), notadamente diante de aplicações de *internet*¹ que viabilizam uma diversidade de serviços úteis ao ser humano, ferramentas que colaboram para solução de problemas de natureza macrossocial², bem como garantia de direitos humanos, como se observa nas situações em que a tecnologia serve para eliminar, ou pelo menos mitigar, limitações e impedimentos inerentes ao indivíduo. Disto resulta o presente estudo, surgido de uma inquietude primeira: saber como os avanços proporcionados pelas TIC vêm viabilizando exercício de direitos para pessoas com deficiência.

A resposta à inquietude supramencionada é demasiadamente ampla, motivo pelo qual se delimitou para analisar tecnologias assistivas relacionadas aos Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) com foco em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aparato tecnológico que vêm colaborando como mais um instrumento para atuar na tríade de déficits (interação social, comunicação e socialização) daqueles sujeitos, em especial quando do uso nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do sistema público de ensino.

As pessoas com deficiência representam uma coletividade heterogênea diante da série de características humanas correspondentes aos tipos de deficiência existentes, contudo, paradoxalmente, existe algo partilhado por estes sujeitos que conduz à compreensão de uma homogeneidade: o histórico desrespeito, a violação de seus direitos humanos e o não reconhecimento de uma equidade com os ditos “normais”, refletindo assim injustiças de ordem socioeconômica e cultural, especialmente no Brasil, país marcado por avanços e retrocessos em termos de garantia de direitos fundamentais³.

O cenário histórico de injustiça supramencionado passou a ter debate mais amplo após o processo de internacionalização dos direitos humanos, momento pós 2ª Guerra, implicando em visibilidade e busca por cumprimento de uma agenda reivindicatória. No Brasil isto ocorreu de forma incipiente em face de lutas e movimentos sociais por garantia de

¹ A definição de aplicações de *internet* é estabelecida no Art. 5º, inciso VII, da Lei 12.965/2014 como “conjunto de funcionalidades que podem ser acessadas por meio de um terminal conectado à internet” (BRASIL, 2014).

² Por exemplo, em face das chamadas *smart cities* (cidades inteligentes). Assim, observa-se que a tecnologia pode ser fator colaborativo para minimizar males sociais como o desemprego, a fome, entrave à mobilidade urbana, inobservância à sustentabilidade, não efetividade na gestão pública, exclusão social, desigualdade de oportunidades, entre outros.

³ Exemplo disto é que, deste nossa primeira Carta Magna, a Constituição de 1824, já se estabelecia o dever de igualdade entre pessoas, contudo, lamentavelmente, evidenciava-se a escravidão do negro à luz da racionalidade europeia, não se podendo pensar em direitos para pessoas com deficiência dentro de certas coletividades.

direitos e, ainda no período da Ditadura Militar (1964-1985), encontrou-se o espaço propício para desencadear um despertar de consciência social, ocasião em que as pessoas com deficiência se tornaram protagonistas de ações reivindicatórias, implicando no dever-poder estatal de implementar políticas públicas que encontraram esperança na nova ordem jurídica instaurada com a Constituição de 1988.

No cenário, novos contornos surgiram para garantir a inclusão em diversas perspectivas, destacando-se o direito à educação em face de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), tudo em sintonia com compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no âmbito internacional. Buscou-se então garantir inclusão educacional em observância à igualdade de direitos entre pessoas e respeito à diversidade, reflexo do reconhecimento da dignidade humana como pilar das relações sociais, rompendo-se com modelos segregacionistas e assistencialistas de outrora.

Uma das dimensões da inclusão educacional pode ser identificada com a própria inclusão tecnológica a partir do ambiente escolar, uma vez que, por meio do acesso à tecnologia, o indivíduo ganha novas possibilidades de aprender, desenvolver, estudar, trabalhar, participar da vida social, entre outras.

Se para a pessoa dita “normal” a inclusão tecnológica é essencial, para sujeitos com autismo tal inclusão pode servir como meio de inserção de tecnologias assistivas. Disto resulta a importância do uso de Ambientes Digitais de Aprendizagem no espaço escolar, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, local pensado para desenvolver as potencialidades das crianças de forma lúdica e em combinação com ferramentas e métodos específicos de atuação no comportamento humano.

Assim, o presente estudo⁴ tem o escopo de analisar o AEE da criança com autismo a partir do uso de tecnologias assistivas, ferramentas que servem de instrumento para a atuação do professor de educação inclusiva, bem como contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, inclusão social, exercício de cidadania, ou seja, de efetividade de direitos humanos.

⁴ Ressalta-se que este trabalho resulta de projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sendo emitido parecer favorável a sua execução em 6 de agosto de 2018, Anexo I.

1.1 AS INQUIETUDES ACERCA DO AUTISMO E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A inquietude do estudo pode ser resumida na seguinte questão: - Em que medida as tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à *internet* contribuem para o processo de aprendizagem da criança autista na Educação Infantil e como estão sendo efetivadas as políticas públicas de direitos humanos para a inclusão destas pessoas no ambiente escolar?

Trata-se de tema que orbita a ideia de inclusão em função do AEE e de diversas normas estabelecidas para este processo de ensino-aprendizagem, confrontando-se assim declarações em políticas públicas e efetividade de direitos humanos, ou seja, ações para mitigar o fosso inclusivo. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar se/como as políticas públicas destinadas à inserção de tecnologias assistivas na escola promovem inclusão e se existe reverberação no processo de aprendizagem da criança autista à luz do paradigma da educação inclusiva.

Para tornar factível o objetivo geral, identificam-se como objetivos específicos: a) contextualizar historicamente a construção dos direitos das pessoas com deficiência a partir de legislações, lutas e movimentos sociais, passos que culminaram com o reconhecimento do autismo como tipo de deficiência; b) analisar a normativa para inclusão educacional da pessoa com deficiência, convergindo para a coletividade autista, destacando-se a garantia do AEE, os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e como aplicações de *internet* têm servido como tecnologias assistivas para este processo; c) analisar as políticas educacionais para a promoção da inclusão da pessoa autista em instituições destinadas à Educação Infantil no Município de João Pessoa/PB.

Como pressuposto, partiu-se da suposição de que, na relação “inclusão - garantia de direitos - processo de aprendizagem” há carência de efetividade das políticas públicas para a promoção de uma inclusão educacional do autista, algo que contraria a ideia da Educação em/para Direitos Humanos (EDH), especialmente do direito da criança a uma aprendizagem significativa para sua autodeterminação.

A relevância do estudo é de fácil percepção, pois, evidencia-se que, apesar dos avanços normativos para promoção dos direitos das pessoas com deficiência, a inclusão do autista é algo desafiador em função dos déficits relacionados. Com efeito, estar-se diante de uma coletividade heterogênea, implicando em necessidades educacionais personalíssimas.

Assim, a justificativa da pesquisa pode ser evidenciada em duas perspectivas: a inclusão da pessoa com TEA representa fator importante para sua aprendizagem e desenvolvimento e as tecnologias assistivas são instrumentos que podem gerar reflexos na

garantia do direito social à educação; e identifica-se que o Estado brasileiro assumiu compromissos internacionais, como na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), na Constituição de 1988 e em normas infraconstitucionais, importando analisar como ocorre a promoção do AEE e qual é a sua efetividade.

Por outro lado, observa-se que são poucos os estudos que abordam a temática da regulação da tecnologia à luz dos direitos humanos envolvendo a pessoa com autismo. Com efeito, diante de consultas realizadas em portais acadêmicos, verifica-se pouco estudo que aborde o tema “autismo” associado aos descritores “tecnologias assistivas”, “inclusão digital”, “ambientes digitais de aprendizagem” e “informática na educação especial”.

Assim, preliminarmente, realizou-se uma revisão bibliográfica (Quadro 1), com levantamento de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos que compõem as bases de dados do Portal Scopus /CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>), do Portal Scientific Electronic Library Online (<http://www.scielo.org>), do Banco de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>) e do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>), compreendendo o período de 2005 a 2017. Ademais, pesquisou-se também no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (<http://tede.biblioteca.ufpb.br>) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trabalhos acerca do tema “autismo” e “tecnologias assistivas”, contudo, nada foi encontrado com relação às tecnologias assistivas ou Ambientes Digitais de Aprendizagem.

Quadro 1 – Levantamento em periódicos na internet

Portal	SciELO		BDTD		Scopus/CAPES		Google acadêmico		TEDE	
Palavra-Chave	Total	Seleção	Total	Seleção	Total	Seleção	Total	Seleção	Total	Seleção
Autismo	27	2	623	1	1570	2	77.000	4	23	1
Inclusão Digital	3	1	86	0	22	1	823	2	0	0
Tecnologia Assistiva	1	0	12	0	9	1	1.580	2	12	0
Ambientes Digitais de Aprendizagem	1	1	5	2	6	1	172	2	0	0
Informática na Educação Especial	1	1	10	1	6	1	192	2	0	0

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Do levantamento supracitado, selecionou-se 28 (vinte e oito) documentos, sendo 2 (duas) teses, 3 (três) dissertações e 23 (vinte e três) artigos científicos, todos relacionados

com a temática do objeto de estudo, em observância ao diálogo entre direito à educação e inclusão.

Os resultados da revisão supramencionada foram traduzidos de forma quantitativa, sendo o conjunto analisado inicialmente para extração de apontamentos para posterior elaboração de questionário, seleção de documentos e auxílio na observação em campo.

Adicionalmente, selecionaram-se obras diversas acerca da temática da Educação Especial, Educação em/para Direitos Humanos, Direitos das Pessoas com Deficiência, Movimentos Sociais das Pessoas com Deficiência, entre outros, conforme aduzido nas referências bibliográficas deste trabalho.

Apresentado o problema, os objetivos e a justificativa, importa destacar o percurso utilizado no processo de investigação.

1.2 O PERCURSO METODOLÓGICO E O REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO

Em se tratando de pesquisa, importa discorrer acerca do método utilizado na investigação da realidade, ou seja, o conjunto de procedimentos adotados para produzir o conhecimento, algo que ocupa lugar central no interior das teorias, informando que ambas (método e teorias) caminham juntas, não obstante o progresso da ciência se fazer pela quebra de paradigmas, pela própria crítica das teorias e dos métodos (MINAYO, 2009).

Para tornar factível o atendimento dos objetivos pretendidos, adotou-se o seguinte conjunto metodológico: a) pesquisa bibliográfica e documental; b) pesquisa empírica, com método observacional em face de estudo de caso, que contemplou 6 (seis) professores de educação inclusiva que atuam em sala de recursos multifuncionais; c) do ponto de vista do objetivo, optou-se por uma pesquisa exploratória; d) em relação ao instrumento para coleta de dados, adotou-se questionário e observação; e) em relação à abordagem, adotou-se pesquisa mista, ou seja, qualitativa com aspectos quantitativos.

A abordagem qualitativa busca enfatizar as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser, diferenciando-se da abordagem quantitativa, que busca objetividade, certeza, rigor científico, compilação e mensuração de dados, comumente inerente às ciências naturais (HAGUETTE, 2001).

Com efeito, as técnicas de pesquisa nas ciências sociais sofreram forte influência da abordagem quantitativa à luz da corrente de pensamento positivista⁵. Disto decorreram

⁵ Boaventura de Souza Santos (2008) explica que a ideia Positivista apresentou uma nova perspectiva para a superação de antigos paradigmas, isto a partir da Revolução Científica do século XVI, e que no século XIX

importações de métodos das ciências naturais para as ciências sociais, demonstrando a necessidade de “[...] uma discussão que exhiba as angústias e impotências de um cientista social que se pretende compromissado com a justiça e a equidade, mas que se sente preso aos imperativos do rigor científico” (HAGUETTE, 2001, p. 22).

Em sua origem, o Positivismo compreendia a Ciência como a “verdadeira” fonte do conhecimento, sendo percepção que buscou uma nova ordenação social, influenciando/compelindo suas regras aos ramos da ciência sociais nascidas no século XIX. Afirmam-se as seguintes teses no Positivismo:

- 1 - A ciência é o único conhecimento possível, e o método da ciência é o único válido: portanto, o recurso a causas ou princípios não acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos; a metafísica, que recorre a tal método, não tem nenhum valor.
- 2- O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos e mostra as relações constantes entre os fatos expressos pelas leis, que permitem a previsão dos próprios fatos (Comte); ou no sentido de mostrar a gênese evolutiva dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer).
- 3- O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana; toda a vida humana, individual ou social, deve ser guiada por ele. (ABBAGNANO, 2007, p. 788)

Percebe-se que o Positivismo visa objetividade e certeza, sendo isto comumente verificado nas ciências naturais, como na Matemática e na Lógica Formal. Assim, nesta corrente de pensamento, não há espaço para considerar as ciências sociais (a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, a História e a Psicologia), que lidam com subjetividades e intersubjetividades.

Cabe dizer que as ciências sociais não prescindem de rigor científico, não obstante suas incertezas. Aqui é preciso esclarecer que, na pós-modernidade, o paradigma clássico positivista entrou em crise, isto evidenciado diante de “fragilidades” teóricas e metodológicas. De fato: Einstein, com teoria da relatividade, revelou a fragilidade da mecânica clássica; os estudos da mecânica quântica de Heisenberg e Bohr relativizaram as leis de Newton no

passou a ser aplicada às ciências sociais emergentes, revelando um modelo global que possui modulações internas, mas que não tolerava o senso comum e os estudos humanísticos. Nesta perspectiva, o conhecimento seria aquilo que segue o paradigma da racionalidade positivista identificada com os estudos de Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon e Descartes, exemplos de pensadores que tinham a compreensão de que o verdadeiro conhecimento decorreria dos seus estudos, nas suas áreas de pesquisa. Complementa o autor que a ciência moderna preconizava um mundo sem mudanças, em que prevaleceria a segurança, a ordem e a previsibilidade em todos os sentidos da vida, sendo possível formular leis e pretender que estas fossem seguidas e respeitadas no âmbito das ciências naturais e ciências sociais. Este determinismo mecanicista, que iria sustentar a ciência moderna e que se tornou hegemônico, provocou debates profundos em face de sua utilização nas ciências sociais, nascendo duas correntes: Na primeira, as ciências sociais seriam parte das ciências naturais, aplicando-se os princípios epistemológicos e metodológicos utilizados no estudo da natureza (modelo de Durkheim); na segunda, as ciências sociais seriam autônomas, implicando em uma epistemologia e metodologia próprias, com base nas especificidades do seu objeto de estudo (modelos de Max Weber e Peter Winch). O autor explica que ambas correntes sofriam influência do Positivismo.

domínio da microfísica; e o rigor da matemática foi abalado nos estudos de Gödel, com o teorema da incompletude e os teoremas sobre a impossibilidade, entre outras situações (SANTOS, 2008). Disto resultam incertezas nas ciências naturais, cabendo afastar de certo modo a crítica da inexistência ou mitigação da objetividade, quantificação, generalização e criação de experimentos de investigação nas pesquisas sociais.

Pode-se elencar como aspectos essenciais da pesquisa qualitativa: a escolha adequada de métodos e teorias; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e a variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009).

Então, compreende-se que a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado que nem sempre é captável pela lógica matemática, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

A pesquisa qualitativa assume particular relevância diante da “pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009), ou seja, existência de microssistemas socioculturais, mudanças sociais provocados pela tecnologia e padrões de vida locais em uma sociedade com novas complexidades⁶, inclusive, considerando agora não somente o ambiente físico, mas também o chamado espaço cibernético, local de projeção das subjetividades humanas, em que novos contornos de injustiças se manifestam em afronta aos direitos humanos.

Depreende-se que os métodos qualitativos nasceram como uma reação ao cenário positivista, apoiando-se em aspectos subjetivos da ação social, em especial, a partir de estudos no campo da Sociologia, a exemplo da Teoria de Interação Simbólica⁷, abordagem sociológica que visa explicar as relações humanas, reportando-se a alguns pensadores do fim do século XIX, tais como Charles Horton Cooley, William Isaac Thomas e George Herbert Mead.

O interacionismo simbólico concebe a sociedade como uma entidade composta de indivíduos e grupos em interação (consigo mesmo e com os outros), tendo como

⁶ Exemplo disto é a busca dos Estados em regular o fenômeno extraterritorial e descentralizado da internet, espaço virtual em que se manifestam diversas relações jurídicas nas esferas civil, social, econômica, cultural e política, algo que, paradoxalmente, viabilizou benefícios, mas possibilitou novos meios de violação dos direitos humanos.

⁷ O termo interacionismo simbólico cunhado por Herbert Blumer em 1937.

base o compartilhar dos sentidos sob a forma de compreensões e expectativas comuns. O processo interativo é dinâmico, variando de acordo com as diferentes situações que os indivíduos e grupos enfrentam. **A sociedade humana consiste, pois, de pessoas em ação. Toda atividade humana empiricamente observável surge de alguma unidade de ação.** Da mesma forma, é através do processo interativo, no processo social da vida em grupo, que as regras são criadas, mantidas e modificadas (HAGUETTE, 2001, p. 57) (grifo nosso).

A ideia de Interação Simbólica informa a necessidade de convivência de todos em sociedade e o poder da comunicação para a dimensão sociocultural, apresentando-se como relevante para as pesquisas sociais, em especial diante de técnica como a observação participante.

A observação participante é caracterizada pela presença do observador (o pesquisador) no ambiente observado, ou seja, ocorre a interação face a face com sujeitos da pesquisa. Ademais, ela incorpora outros aspectos, como a coleta de dados, o papel do observador no local da investigação, o tempo necessário para que a observação se realize, o papel ativo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado (HAGUETTE, 2001). Assim, trata-se de uma técnica que informa um:

Processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observado faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois, interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 1994, p. 70) (grifo nosso)

No presente estudo de caso, utilizou-se da técnica da observação participante, uma vez que se realizou diligência em instituições, com interação direta entre pesquisador e sujeitos (professores), com coleta de dados pela observação e atuação no cenário em face das explicações acerca de tecnologias assistivas para ambientes digitais de aprendizagem. Por outro lado, pode-se compreender que se realizou em certos momentos uma observação simples, em especial diante do fator tempo da pesquisa, uma vez que a observação participante pode requerer tempo relativamente maior para obtenção de informações e conhecimentos acerca dos sujeitos pesquisados e de sua atuação no *locus* escolhido (salas de recursos multifuncionais).

Na observação simples, destaca-se como itens significativos para observação os sujeitos (quantidade, dados sociais e demográficos, comportamento na ocasião observação, etc.) e o cenário, a sala de recursos multifuncionais, podendo-se ainda destacar o próprio

ambiente escolar, o comportamento dos discentes na sala de aula e o comportamento dos demais membros da escolar.

Portanto, no presente estudo de caso, utilizou-se de método observacional, mesclando-se aspectos da observação participante e da observação simples, sendo evidente que as percepções e análises não possibilitam realizar generalização dos resultados, não obstante possibilidade de inferências e induções.

Ressalta-se que um estudo de caso é uma análise detalhada de um determinado evento, situação, organização, unidade social, entre outros, sendo comumente realizado em um espaço e prazo definidos (MILES; HUBERMAN, 1994), tudo com uso de diversas fontes de dados para se chegar às evidências e compreensão ampla acerca de um objeto de investigação, incluindo-se em uma abordagem epistemológica pós-positivista, ou seja, que visa extrair uma explicação da realidade, mesmo que não se possa aduzir “verdades” e “certezas”, como propõem o positivismo clássico.

Para o estudo de caso, relevante é a relação entre teorias e método. Deve-se compreender que as primeiras devem ser analisadas em termos de seu poder explicativo, isto à luz de um recorte acerca de uma dada área do conhecimento e do método utilizado. Eis a ideia de Ciência: - Um observador em um cenário complexo; um objeto que representa o recorte da realidade; e um método criado ou adaptado por quem observa⁸.

Cabe ao pesquisador ter humildade e consciência de que há “visões de mundo”, outras possibilidades diante da estrutura complexa da realidade, pois, sempre há possibilidades de lacuna, equívoco e inferências parciais que podem ser superadas por outras perspectivas.

Portanto, sem pretensões de estabelecer soluções simples para problemas complexos, destaca-se como aporte a Teoria da Redistribuição e do Reconhecimento para analisar a categoria justiça (FRASER, 2001), a Teoria Sócio-Histórica para analisar a categoria aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 1991); e a Teoria da Constitucionalização Simbólica analisar a categoria eficácia normativa (NEVES, 2011).

Superado o tema abordagem, é cediço que toda investigação científica requer uma revisão do conhecimento já produzido acerca de determinado objeto de estudo, motivo pelo

⁸ Historicamente, este processo por vezes coisificou o ser humano, como aconteceu com os povos latino-americanos em face da racionalidade eurocêntrica no processo de colonização. Interessante notar que, no Brasil, mesmo diante da Constituição de 1824 declarar igualdade entre pessoas (Art. 179, XIII, CF/1824), até 1888, adotava-se o sistema escravocrata, em que a pessoa negra não era considerada sujeito de direito.

qual se realizou uma pesquisa bibliográfica⁹. Já em relação à pesquisa documental, analisou-se: legislações internacionais, nacionais e locais, com destaque para aquelas editadas pelo Município de João Pessoa/PB, declarações do Ente municipal em seu *site* na *internet* e depoimentos publicados na *internet* sobre ambientes digitais de aprendizagem construídos para o processo de ensino-aprendizagem de autistas.

Um ponto de destaque é que, diante do problema e objetivos traçados, verificou-se a necessidade de um estudo de nível exploratório, que “[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Percebe-se que tal nível se coaduna com o estudo de caso, conforme se pode evidenciar nas considerações finais deste trabalho.

Portanto, para além de uma revisão bibliográfica, buscou-se construir uma visão ampla acerca do problema, especialmente diante de assunto pouco explorado, tudo de forma multirreferencial¹⁰.

Ainda acerca da etapa empírica, em relação à coleta de dados em campo, buscou-se levantar informações por meio de envio de requerimento ao Ente Municipal e aplicação de questionário em face de professores de educação inclusiva. Para isto, preliminarmente, apresentou-se à Prefeitura do Município de João Pessoa/PB um requerimento (Apêndice A) solicitando autorização para realização da pesquisa em amostra de instituições de Educação Infantil que possuíssem sala de recursos multifuncionais.

No requerimento supramencionado, solicitou-se ainda informação acerca do cumprimento de políticas públicas tais como: número de instituições escolares que atendem crianças com TEA, indicadores de matrículas realizadas; taxa de evasão escolar ou outros indicadores utilizados pelo município, contudo, nos documentos apresentados, o Ente municipal não se manifestou acerca de tais informações, inferindo-se que inexistem, notadamente diante de ausência de informações em seu *site*. Apesar deste fato, isto não gerou prejuízo à pesquisa, uma vez que tais dados serviriam para contextualizar o cenário do AEE para autistas em João Pessoa/PB e, como foram indicadas instituições, depreendeu-se que o Poder Público promove ações para efetivar a política de educação especial.

⁹ A pesquisa bibliográfica é considerada fonte secundária, pois, é desenvolvida a partir de materiais já produzidos em livros, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros (GIL, 2008). Já na pesquisa documental, utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento ou que podem ser repensados de acordo com os objetivos da investigação (MINAYO, 2009)

¹⁰ Compreende-se por multirreferencial a análise de objeto de estudo por “[...] diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica” (ARDOINO, 1995 apud MARTINS, 2004, p. 87).

É preciso destacar que se buscou que o próprio Ente municipal indicasse as instituições a serem visitadas em campo, sendo a razão disto provocar a indicação de casos de sucesso no AEE, inferindo-se um quadro de instituições com as melhores práticas educacionais e infraestrutura para atendimento de crianças autistas.

A Secretaria de Educação Especial (SEDEC) do município de João Pessoa/PB forneceu 2 (dois) ofícios autorizando a realização da pesquisa, Anexo II. Assim, indicou-se 7 (sete) instituições, sendo 4 (quatro) Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) e 3 (três) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Em uma das instituições, a professora da sala de recursos estava em licença para tratamento de saúde, portanto, houve redução na amostra para 6 (seis) instituições. Ressalta-se que, utilizou-se de amostragem não probabilística por tipicidade (GIL, 2008), em que não se leva em conta fundamentação matemática ou estatística, mas critério diverso, no caso, a indicação das melhores instituições que cumprem a política pública para autistas.

Outro ponto a ser destacado é que a observação intencionou verificar aspectos da infraestrutura das salas de recursos multifuncionais. A própria Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, celebrando o Dia Mundial da Conscientização do Autismo (2 de abril) em 2018, veiculou matéria acerca de como direitos sociais (educação e saúde) estavam sendo efetivados para criança com TEA, destacando suas ações para garantir a Educação Especial, ocasião em que apresentou exemplo de escola inclusiva com 12 (doze) alunos autistas (JOÃO PESSOA/PMJP, 2018). Segundo a matéria, a sala de recurso é local que desperta o interesse maior da criança, sendo este o motivo de ser local da pesquisa.

Outra razão para a escolha da sala de recursos foi que este ambiente considera o processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico em face de materiais de baixa tecnologia (dispositivos mecânicos, de encaixe, de linguagem e comunicação em papel ou plástico, etc.) e alta tecnologia (dispositivos eletrônicos, como *notebook*, *desktop*), este último de interesse do presente estudo.

Por fim, cabe tecer considerações acerca do instrumento de coleta de dados: o questionário (Apêndice B). Trata-se de um conjunto de perguntas acerca de um objeto específico (GÜNTHER, 2003), podendo ser aplicado por meio síncrono (pessoal, videoconferência, contato por telefone, etc.) ou assíncrono (e-mail, comunicações privadas armazenadas, etc.).

Outro traço do questionário é a possibilidade de padronização para fins de quantificação de informações, viabilizando uma abordagem aos respondentes de maneira uniforme, facilitando a análise dos dados, com garantia de anonimato (LAVILLE; DIONNE,

1999), criando-se um ambiente propício à manifestação do pensamento dos sujeitos pesquisados.

O conjunto de questões submetidas aos respondentes teve o escopo de obter informações sobre seus conhecimentos, dificuldades, sentimentos, valores, expectativas, aspirações, temores, etc. Assim, percebe-se que as características do questionário se coadunam com a pesquisa exploratória.

No questionário, utilizou-se escala do tipo Likert com 5 (cinco) itens. Diante do número pequeno de respondentes, a análise dos dados foi realizada por meio de hermenêutica direta, ou seja, por análise qualitativa (MILES; HUBERMAN, 1994) desenvolvida em três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação.

Na etapa de redução, coletaram-se dados obtidos em outras pesquisas a partir da revisão bibliográfica e conversas iniciais com profissionais que atuam na Educação Infantil¹¹, produzindo-se notas para realização do estudo de campo, criando-se extratos de informação em função dos objetivos da pesquisa.

Na etapa de exibição, a partir das notas supramencionadas, elaboraram-se quadros dispostos em um questionário a ser aplicado aos professores de educação inclusiva, estabelecendo-se divisões para análise. Assim, o questionário foi dividido em 6 (seis) partes temáticas, a saber: Parte 1 - Informações sociais, demográficas e experiência de docentes que atuam com educação de autistas; Parte 2 - Conhecimentos de docentes acerca do Transtorno do Espectro Autista; Parte 3 - Conhecimentos de docentes acerca de uso e aplicação de métodos educacionais específicos para autistas; Parte 4 - Informações acerca da infraestrutura existente na sala de recursos multifuncionais; Parte 5 - Informações acerca do uso de ambientes digitais de aprendizagem na escola; Parte 6 - Informações acerca da percepção da inclusão da criança autista na escola.

Utilizou-se nas partes 2, 4 e 6 do questionário assertivas relacionadas a 2 (duas) escalas valorativas, ou seja, parâmetros de importância e relevância. Deste modo, o questionário contemplou 14 (catorze) assertivas que informam a percepção dos respondentes acerca da inclusão da criança com TEA em instituições de ensino público. Já as partes 1, 3 e 5 dizem respeito às informações que prescindem das referidas escalas, possuindo natureza objetiva.

¹¹ Em especial pesquisadores do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC), Órgão instalado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a coordenação da Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias, pesquisadora e orientadora de diversos trabalhos de conclusão de curso na área de Educação Infantil.

Por fim, na etapa de conclusão/verificação, realizou-se a análise dos dados obtidos a partir das informações coletadas, confrontando-as com observações realizadas, assim como com as declarações normativas e estudos existentes, tudo para produzir significados e validade dos dados a partir de interpretação.

A coleta de dados em campo foi realizada no período de 30 de julho a 3 de agosto de 2018. Em cada local, apresentou-se a autorização da Prefeitura ao diretor da instituição que, em seguida, facultava acesso às instalações, em especial à sala de recursos, ocasião em que era apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Consentimento e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem (Apêndice C) para o professor (respondente).

O tempo estimado para preenchimento do questionário foi de 30 a 50 minutos. Ressalta-se que o questionário foi aplicado de forma presencial, isto para elucidar alguma palavra ou termo de natureza técnica nele contido (aplicação de *internet*, método comportamental, ambiente digital de aprendizagem, etc.), bem como observar a infraestrutura do ambiente, as ferramentas utilizadas no processo de ensino aprendizagem e a reação do docente diante das assertivas apresentadas.

Assim, no geral, as visitas duraram, em média, 1h30min, sendo as impressões registradas em diário de campo, de forma a minimizar prejuízos relacionados à falha de memória do pesquisador.

1.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida em 5 (cinco) capítulos. No Capítulo 1 (CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA COMPREENSÃO DA PESQUISA), apresenta-se a introdução do trabalho, momento em que se discorre sobre a relevância da pesquisa, as inquietudes, hipótese e objetivos estabelecidos pelo pesquisador, avançando para apresentar o percurso metodológico e a organização dos capítulos desenvolvidos.

No Capítulo 2 (A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, A SOCIEDADE E OS DIREITOS HUMANOS) é dado destaque para contextualização histórica e análise da construção dos direitos da pessoa com deficiência no cenário internacional e nacional, convergindo para o papel dos movimentos sociais na luta pela garantia de direitos fundamentais para aqueles sujeitos, dialogando-se com a teoria de justiça proposta por Fraser (2001) à luz do conceito de coletividade ambivalente. Após, segue-se uma explanação acerca

de conceitos e teorias que orbitam o tema autismo, contemplando os déficits relacionados a este tipo de deficiência e a compreensão do espectro.

Por sua vez, no Capítulo 3 (A PESSOA AUTISTA E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO), discorre-se especificamente sobre o direito à inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil, destacando-se a positivação do direito nas ordens jurídicas pátrias, em especial a que foi instaurada a partir da Constituição de 1988, momento em que se buscou garantir um AEE. Em seguida, discorre-se acerca do processo de ensino-aprendizagem de autistas, introduzindo-se a importância de métodos comportamentais específicos, ocasião em que se realiza uma reflexão acerca da contribuição teórica de Vygotsky para a aprendizagem e desenvolvimento da criança autista à luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ainda no Capítulo 3, apresenta-se estudo acerca da importância da tecnologia como mais um instrumento à educação inclusiva, destacando-se a necessidade da escola possuir uma infraestrutura e um corpo docente capacitado e sensível para lidar com o processo de ensino-aprendizagem do autista, especialmente diante das possibilidades de inserção dos ambientes digitais de aprendizagem. Destaca-se ainda, depoimentos de usuários de tais ambientes, algo que informa uma qualidade percebida, ratificando-se a possibilidade da tecnologia ser utilizada como mediadora no processo de aprendizagem.

No Capítulo 4 (POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS AUTISTAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB), após ter sido realizada uma fundamentação teórica e uma discussão sobre os principais elementos legais, é desenvolvido os resultados obtidos em campo acerca das políticas públicas para a inclusão do autista no município de João Pessoa/PB. Ao final, apresentam-se considerações acerca do conceito de legislação simbólica e inclusão simbólica.

Por fim, o Capítulo 5 (CONSIDERAÇÕES FINAIS), apresentam-se reflexões formuladas a partir da revisão bibliográfica e informações/dados obtidos em campo, momento em que se pode concluir que, apesar das ações e avanços realizados pelo município de João Pessoa/PB, observa-se que ainda há um longo caminho para que as políticas educacionais para pessoas autistas produzam aprendizagem significativa, que reflita em igualdade de oportunidades supervenientes na vida destes sujeitos.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, A SOCIEDADE E OS DIREITOS HUMANOS

A História revela episódios lamentáveis em que determinada coletividade era tratada de forma cruel, degradante ou destinada a assumir determinados lugares sociais em função da Cultura, isto em face de interesses específicos (religiosos, políticos, econômicos, etc.), formas de dominação que foram provocando reflexões paulatinas acerca injustiça.

O cenário supracitado informa que certas características humanas se apresentavam como obstáculos a uma igualdade essencial entre pessoas, cenário que veio a ser alterado de forma intensa na modernidade, após as Grandes Guerras, importando analisar a forma como se deu o processo de construção dos direitos de certas categorias, a exemplo do que aconteceu com as pessoas com deficiência. É disto que trata este capítulo.

2.1 A CONDIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

2.1.1 Contextualização histórica das injustiças que afetam pessoas com deficiência

A Cultura¹² determina a racionalidade que regula o tecido social e, dependendo dos valores disseminados, pode produzir desrespeito, não reconhecimento, discriminação, ausência de oportunidades materiais, entre outros, sendo estas injustiças evidenciadas ao se analisar o tratamento dados às pessoas com deficiência ao longo da história.

Diante de crenças no metafísico (Religião/Mitologia), algumas sociedades consideravam as pessoas com deficiência como capazes de trazer algum “mal” para a coletividade, sendo isto avaliado quando do nascimento da criança, situação que poderia conduzir à prática do infanticídio. Noutros povos, tais pessoas assumiam certo *status* privilegiado em face de sua condição, de forma que a construção de direitos para esta coletividade representou um longo processo, uma luta ainda verificada na atualidade.

No Egito antigo, as pessoas com deficiência recebiam atenção especial desde que fossem membros de uma determinada classe social (nobreza, guerreiros ou sacerdotes), contudo, diante de crimes punidos com mutilação (de mãos, partes genitais, língua, orelhas...),

¹² O termo Cultura (in. Culture, fr. Culture, ai. Kultur, it. Cultura) possui dois significados básicos. No mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização, sendo a mudança desta compreensão ocorrida no séc. XVIII por obra da filosofia iluminista (ABBAGNANO, 2007, p. 225). Para este estudo, compreende-se o termo no segundo sentido, ou seja, representa o conjunto de padrões de comportamento, as crenças, os conhecimentos, costumes, etc., que distinguem e imprimem uma racionalidade de um determinado grupo social..

a deficiência podia significar estigma social que colocava o indivíduo em situação de total exclusão (STIKER, 1999 *apud* BONFIM, 2009). Em certas sociedades antigas, como a hebraica, a pessoa com deficiência era considerada impura, reconhecida a deficiência como resultado de pecado, contudo, em face do Judaísmo, inferia-se que por vontade divina certas pessoas nasceriam com deficiência¹³, algo que afastava a prática do infanticídio quando do nascimento da criança com deficiência.

Ainda na antiguidade, na cidade de Esparta do Século V a.C., crianças recém-nascidas eram avaliadas por um conselho, sendo abandonadas ou sentenciadas à morte em face de possuírem alguma limitação ou impedimento, sendo lançadas do monte Taigeto, abismo com mais de 2.000 metros de altitude (COSTA FILHO, 2012). Tratava-se de um povo com forte caráter beligerante, que valorizava a formação de um corpo militar em que inexistia espaço para o “diferente”, informando um caráter eugênico que visava precipuamente uma seleção humana de guerreiros. Fonseca (2000) explica que os gregos atenienses, de modo contrário, compreendiam as pessoas com deficiência como indivíduos a serem protegidos em função de seu papel social, inclusive, por meio de um sistema análogo ao de previdência social, em que todos contribuíam para a manutenção dos heróis de guerra e de suas famílias.

Na Roma antiga não era diferente. Em face da Lei das XII Tábuas, as crianças com deficiência poderiam ser mortas, sendo comum que fossem lançadas em rios, ação que o *pater familias* realizava em observância ao mandamento da Tábua IV¹⁴, permanecendo legal tal prática por um longo tempo ou, se não implementada, culminava com o abandono do indivíduo, gerando situação de mendicância ou escravidão.

Na Roma antiga, o infanticídio era prática corrente e as crianças com deformidade fracas ou consideradas anormais eram abandonadas às margens do rio Tibre. Muitas vezes, essas crianças eram resgatadas por escravos ou pobres, que as criavam para, mais tarde, usarem-nas como meio de exploração e chamariz para obtenção de vultosas esmolas. Há de se consignar que, em Roma, a prática do infanticídio possuía base legal, porquanto o Direito Romano reconhecia os direitos do recém-nascido, entre eles a vitalidade, que só seria negada àqueles nascidos antes do sétimo mês de gestação e aos que apresentavam alguma monstruosidade ou deficiência física (BONFIM, 2009, p. 24).

Por outro lado, ainda na antiguidade, é possível identificar povos que percebiam a pessoa com deficiência como um ser que necessitava de tutela ou que lhe cabia papéis específicos de relevância social, sendo garantida proteção em função do desejo de agradar

¹³ No Velho Testamento a Bíblia aduz: “E disse-lhe o Senhor: Quem fez a boca do homem? ou quem fez o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor?” (Êxodo 4:11). (BÍBLIA ONLINE, 2018).

¹⁴ Trata-se do pátrio poder, que no item 1 da Tábua IV estabelecia “É permitido ao pai matar o filho que nasce disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos” (DHNET, 2018)

divindades ou mesmo em face de própria construção de valores morais. Por exemplo, os hindus consideravam pessoas cegas com sensibilidade mais aguçada ao exercício de importantes funções religiosas (FONSECA, 2000).

Assim, na antiguidade, identifica-se que, não obstante modulações culturais, a pessoa com deficiência era colocada em situação: a) crueldade, em face de uma intolerância social relacionada à divindade em face de impureza ou castigo; b) invisibilidade, sem reconhecimento de direitos, quando muito, passível de certa compaixão em face da posição social ocupada pelo indivíduo ou família; c) de privilegio em face de atuarem em guerras ou de importância dada pela Moral que se confundia com Religião. Esta racionalidade foi modificada de certo modo a partir do Cristianismo.

A linguagem de Jesus Cristo difundiu uma nova racionalidade em uma época em que certos sujeitos eram compelidos a viver em função de esmola e mendicância, condição determinada em face da inexistência de igualdade de oportunidade e de desrespeito. Segundo as Escrituras Sagradas (BÍBLIA ONLINE, 2018), diante daquele modelo social, marcado por exclusão e preconceito, cegos e surdos (Mateus 12:22), leprosos (Marcos 1:40), paráliticos (Mateus 9:1), deficientes físicos (Marcos 3:1; Mateus 21:14), entre outros, foram compreendidos a partir da perspectiva de amor ao próximo, ruptura na inferência da relação deficiência-pecado¹⁵.

A partir do Cristianismo houve uma mudança de valores disseminadas no Império Romano (753 a.C. – 476 d.C.). A doutrina de Cristo foi sendo difundida no meio daqueles sem condições socioeconômicas, muitos com deficiência, e este processo impulsionou a edição de normas sob a influência da nova racionalidade. A ideia cristã de “amor ao próximo” iria impactar de alguma forma o pensamento na Idade Média, não obstante diversos exemplos de atrocidades cometidas em nome de Deus por aqueles que se julgaram fazer a Sua vontade. Com efeito:

[...] essa mudança de perspectiva não se traduziu em uma posição de igualdade entre pessoas deficientes e não-deficientes nas sociedades em que a religião cristã floresceu. Embora o Evangelho pregue a caridade como ‘o amor desinteressado e o respeito incondicional pelo semelhante’, esse princípio basilar do cristianismo foi absorvido com outro significado em relação às pessoas com deficiência. Como, nos seus primórdios, o Cristianismo era a religião dos desprivilegiados, a caridade assumiu o significado de sobrevivência para essa população. Destarte, às pessoas com deficiência, vistas como um dos principais objetos da caridade, eram negados a individualidade e o status de um ser humano completo, servindo sempre como o alvo ideal do sentimentalismo e da benevolência dos não-deficientes (BARNES, 1997 apud BONFIM, 2009, p.22).

¹⁵ Questionado por seus discípulos acerca da cegueira de uma pessoa, Jesus respondeu: “Nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus” (João 9:2,3) (BÍBLIA ONLINE, 2018).

Assim, na Idade Média, desenvolveu-se um modelo assistencialista para as pessoas com deficiência, notadamente mais ao final do período. Fonseca (2000) aduz que: senhores feudais amparavam tais sujeitos em casas de assistência; na França do Rei Henrique II instituiu em 1547 uma forma de assistência social obrigatória para amparar pessoas com deficiência por meio de coletas de tributos; na Inglaterra, o Rei Henrique VII promulgou a primeira “Lei dos Pobres” em 1531. Assim, o período feudal é marcado por três momentos.

No primeiro, que marca o início da Idade Média, o deficiente assume o papel de protegido de Deus, e, portanto, deve ser **objeto de cuidado social**. Esse cuidado dá-se sob a forma da caridade, pois a salvação passa necessariamente pela observância dessa prática. O segundo momento, que corresponde ao final do século XII, glorifica os pobres e deficientes, pois os identifica como a imagem e semelhança de Deus. Essa visão percebe Deus diretamente em sua criação e em tudo e todos que o circundam. Nesse contexto, a **posição social marginal passa a ser um valor positivo**. No terceiro momento, que se inicia no século XIV, período de grandes epidemias e pragas, em que hordas de desvalidos vagam pelos campos e cidades muitas vezes semeando terror e praticando atos criminosos, torna-se difícil distinguir o deficiente no meio de seus “vizinhos”, o que leva a uma mudança de postura social: a caridade não é abandonada, mas é **distribuída de forma mais seletiva**. Acresce-se que, nesse período de calamidade coletiva, retornam algumas concepções metafísicas de que a deficiência era um castigo de Deus pelo pecado cometido, ou a consequência da ira divina (BONFIM, 2009, p. 26) (grifo nosso)

Findo o medievo, a Europa ingressa na Renascença e no período conhecido por Idade da Razão (século XVII). Pensadores e filósofos elaboraram outras respostas para inquietudes e a questão do conhecimento tomou novos rumos. A Filosofia se aproximava da Ciência. O Racionalismo e o Empirismo, até então formas de construir “verdades” desde os filósofos gregos clássicos, foram sendo modulados por pensamentos que não mais levava em conta questões religiosas ou metafísicas. Nascia o movimento do Humanismo e com ele a fonte do conhecimento se afastou de questões éticas conduzidas pela Moral cristã do medievo, emergindo a Ciência como nova produtora, com “respostas” às inquietudes, colocando-se a pessoa humana no centro das relações sociais.

Com o Humanismo, a visão assistencialista paulatinamente cedeu espaço a uma postura profissionalizante e, de alguma, forma integrativa da pessoa com deficiência. As ideias disseminadas e a evolução tecnológica colocariam a pessoa com deficiência em uma situação social diferente, inserindo-as, quando possível, no sistema de produção em face do modelo econômico que se tornaria hegemônico a partir da Revolução Industrial: O Capitalismo.

O avanço científico conduziria à compreensão de que a pessoa com deficiência era possuidora de uma “doença a ser curada”, por conseguinte, uma mudança de foco da pessoa

humana “portadora” da enfermidade para uma perspectiva médica e biológica (PIOVESAN, 2012).

As descobertas científicas, especialmente os avanços nas áreas ligadas à medicina, culminaram como o desenvolvimento de estudos e criação de instituições para tratar os diversos tipos de deficiências. Assim, introduziu-se mudanças conceituais acerca do que eram as deficiências (outrora monstruosidades) à luz das descobertas científicas¹⁶ e de novas formas de tratamento, agora sob influência da ideia de igualdade estabelecida pelo movimento do Iluminismo.

O Iluminismo trouxe outro diferencial em relação ao tratamento das pessoas com deficiência: a ideia de que esse grupo não deveria ser ocioso e de que a prática de esmolar deveria ser banida. A partir dessa premissa, foram criadas as primeiras instituições, em geral beneficentes, que aliavam o abrigo a esse grupo com o desenvolvimento de atividades produtivas compatíveis com suas limitações. **Também se torna objeto de preocupação social a educação e a reabilitação do deficiente, embora essa incipiente integração tenha permanecido, em grande medida, no plano teórico,** haja vista que apenas umas poucas instituições especializadas, destinadas a deficientes sensoriais, foram alvo dessas iniciativas [...] não se pode esquecer de que a tônica desse período, em relação à pessoa com deficiência, foi **a segregação, tanto dos deficientes mentais quanto dos deficientes físicos** (BONFIM, 2009) (grifos nosso)

Há de se destacar que, em face da Revolução Industrial e do Capitalismo, a pessoa com deficiência passou a sofrer os efeitos desta nova ordem.

O ritmo imposto pelo trabalho fabril, em que rapidez, destreza e capacidade de compreensão de tarefas mais complexas eram requisitos essenciais para a empregabilidade, afastou ainda mais o deficiente do mundo do trabalho. O que antes não era percebido como problema para a execução de atividades domésticas ou agrícolas, agora se torna um impeditivo para integração ao sistema econômico vigente. Também o modelo familiar sofreu um abalo com o advento do novo modo de produção: aqueles que habitualmente cuidavam das pessoas com deficiência tiveram de sair à procura de trabalho para compensar a diminuição da renda familiar, o que reforçou a utilização da internação como a solução mais adequada para resolver esse ‘problema social’ (BARNES et al., 1999; OLIVER, 1990; BORSAY, 2005 apud BONFIM, 2009, p.30).

Assim, as pessoas com deficiência foram compelidas para dois caminhos: a) reclusão em instituições; ou b) reabilitação em face de tecnologias minimizadoras de limitações, contudo, sem promoção efetiva de integração social.

Até o advento das Grandes Guerras, verificaram-se mudanças de paradigma acerca do tratamento da pessoa com deficiência (exclusão, caritativo, assistencialista), cenário alterado após a 2ª Guerra Mundial, pois, no modelo de sociedade intencionado no Nazismo de Hitler,

¹⁶ Surgiram instrumentos para superar limitações e impedimentos humanos, como a cadeira de rodas, bengalas, muletas, próteses ou mesmo sistemas de comunicação, como o Braille, desenvolvido em 1825.

pessoas com deficiência eram eliminadas, sendo isto efetivado de forma massiva em face do programa denominado de “Aktion T4”.

Adolf Hitler autorizou o início do programa [...] antes da Guerra (1º de setembro de 1939). A princípio, os médicos e enfermeiros dos hospitais alemães foram encorajados a negligenciar seus pacientes. Desta forma, vários morreram de inanição ou doenças. Algum tempo depois, grupos de ‘consultores’ passaram a visitar os hospitais e clínicas decidindo quem deveria viver ou morrer [...]. Em 3 de agosto de 1941, o bispo de Münster, Dom Clemens August Graf von Galen, denunciou publicamente em um sermão os assassinatos dos pacientes indefesos. A população alemã foi obrigada a tomar conhecimento do programa de ‘eutanásia’ que era, supostamente, secreto. A partir de então, outras figuras públicas e clérigos também passaram a se opor às execuções. [...] A crítica crescente a aquele programa de extermínio fez com que Adolf Hitler ordenasse seu encerramento e as câmaras de gás dos vários centros de ‘eutanásia’ foram desmontadas, muito tarde, pois **cerca de 70.000 pacientes deficientes físicos e mentais, alemães e austríacos, já haviam sido cruelmente assassinados. Embora o programa de “eutanásia” houvesse sido oficialmente acabado, a execução de deficientes continuou sendo realizada secretamente em bases individuais** (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2018) (grifo nosso).

Assim, o mundo assistiu mais um episódio lamentável que provocou profunda reflexão em filósofos e pensadores diante dos horrores produzidos pelo regime nazista, marcado por condutas discriminatórias conduzidas ao patamar de exterminação humana até então inimaginável, em que a banalidade do mal (ARENDT, 1999) revelou como a estupidez humana poderia conduzir à violação de desastrosas de direitos e coisificação da pessoa humana.

Disto, resultou a busca por nova racionalidade, por um novo paradigma: os direitos humanos fundados na ideia de igualdade e dignidade.

2.1.2 Considerações e perspectivas acerca da construção dos direitos humanos

A percepção do respeito à dignidade humana foi uma construção que sofreu influência, respectivamente, dos campos religioso, filosófico e científico, conduzindo à ideia moderna de uma igualdade essencial entre pessoas (COMPARATO, 2010), de forma que decorreu um longo período para que fosse, pelo menos formalmente, reconhecido que toda pessoa é livre e igual em dignidade e direitos. Eis a busca de “consenso” acerca dos direitos humanos:

O direito (dikaion em grego, jus em latim) existe a partir do momento em que grupos humanos constituem cidades e Estados, ou seja, desde o início das primeiras civilizações urbanas (civitates), enquanto os direitos humanos seriam tipicamente modernos e ocidentais, ou seja, nascem num determinado período histórico e uma determinada civilização: a Europa dos séculos XVI e XVII (TOSI, 2016, p. 25).

A análise dos fundamentos dos direitos humanos é tema complexo e de difícil compreensão, algo que conduz à análise de duas correntes de pensamento: o jusnaturalismo e o positivismo, o primeiro afirmando a existência de direitos inatos e o segundo a compreensão de que estes direitos são exigíveis, em regra, a partir de declarações normativas em uma dada ordem jurídica.

O jusnaturalismo trata de uma racionalidade predominante na antiguidade e no medievo, sendo baseada na tradição do direito natural, reflexão do pensamento aristotélico, repensado a partir dos estoicos, especificamente, na transição da *polis* grega à *cosmopolis* nos impérios helenístico e romano, surgindo a ideia insipiente de universalização de cidadania (TOSI, 2016). Nesta perspectiva, em face de uma “lei natural”, prescinde-se de declarações de direitos ao indivíduo, ideia que perdurou até o final dos séculos XIV e XV.

A antiguidade e o medievo refletem transições com continuidade e ruptura do jusnaturalismo antigo para um jusnaturalismo moderno, culminando com a construção do conceito de dignidade humana, especialmente a partir do pensamento kantiano:

[...] No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade” (KANT, 2007, p. 77).

Assim, na modernidade são densificados conceitos importantes¹⁷, base para a construção de uma nova racionalidade baseada no consenso, que após a 2ª Guerra Mundial, foi materializado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, contudo, esta percepção refletiu a racionalidade eurocêntrica:

Por isso, a história conceitual dos Direitos Humanos tem como marco temporal a Modernidade, isto é, o período que inicia com as grandes descobertas geográficas dos séculos XV e XVI até a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Nesse período, ocorreu um gigantesco fenômeno histórico: a expansão da civilização europeia (e, de maneira mais geral, da civilização ocidental) sobre o resto do mundo, fazendo com que, pela primeira vez, a história de uma civilização particular se identificasse progressivamente com a história do mundo. [...] Essa história é complexa, ambígua: é ao mesmo tempo de emancipação e opressão, de inclusão e exclusão, eurocêntrica e cosmopolita, universal e particular. (TOSI, 2016)

A importância deste processo, é que a ideia de direitos humanos e dignidade humana coloca em questão a visibilidade dos excluídos, dos inferiorizados, dos “diferentes”, razão para pensar em uma igualdade material.

¹⁷ Conceitos como “dignidade humana”, “estado de natureza”, “contrato social”, “povo”, “soberania popular”, entre outros.

Por outro lado, pode-se pensar a construção dos direitos humanos por algumas perspectivas. Por exemplo, constitucionalistas pátrios (BARROSO, 2015) (BULOS, 2014) compreendem haver 2 (dois) marcos históricos, considerando o cenário Europeu.

O primeiro, o marco antigo, é identificado diante da produção normativa iniciada ainda na Idade Média, com a Magna Carta de 1215, e continuada na Idade Moderna em face de documentos como a Petição de Direitos de 1628, a *Bill of Rights* de 1689, a Declaração de Direitos da Virgínia de 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, ou seja, refletem as ideias Iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade. Já o segundo, marco recente, associa-se à edição da Carta das Nações Unidas (1945) e Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948 que, juntamente com outros diplomas posteriores conformaram um sistema global de proteção geral destinado a tutelar os indivíduos em face da violação de direitos. A partir disto, produziram-se sistemas globais de proteção específica, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Do marco antigo decorreram declarações de direitos que visaram limitar o poder do Estado e garantir direitos fundamentais, contudo, isto não era para todos e em todo lugar. Por exemplo, nos povos latino-americanos e africanos que forma colonizados não tinham o reconhecimento de sua condição de sujeito de direito. Assim, pode-se pensar a construção de direitos humanos noutra perspectiva, afastando-se da racionalidade europeia para uma compreensão *jus* naturalista, especialmente diante de acontecimentos como o processo de colonização em comento.

Diante do nosso passado colonial, impregnado da racionalidade eurocêntrica, baseada na classificação e inferiorização de pessoas, certas coletividades (pessoas com deficiência, negros, índios, mulheres, etc.) sempre estiveram sujeitas ao sofrimento de injustiças de forma mais intensa. Quijano (2005) explica que a história da América Latina, pelo menos desde que o colonizador europeu chegou à América, é a própria história dos direitos humanos, pois, a exploração dos povos que habitavam as terras “descobertas” representou um dos marcantes processos de violação de direitos, seja pela forma com que os nativos foram tratados, seja pela forma com que o desenvolvimento das colônias ocorreu à luz dos interesses econômicos evidenciados pelo Capitalismo.

O europeu criou uma categorização por raça, sendo que negros, índios, oliváceos e amarelos estaria em uma posição de inferioridade em relação às pessoas de cor branca (o europeu) e somente desta perspectiva foi possível que os povos “não europeus” fossem considerados, até a 2ª Guerra, objeto de conhecimento, dominação e exploração (ZAFFARONI, 1989). Quijano (2005) explica que a escravidão do africano e a servidão do

índio foram deliberadamente organizadas para produzir produtos para o mercado mundial e, desse modo, servir aos propósitos e necessidades do Capitalismo.

Diante desta racionalidade eurocêntrica, direitos humanos dos povos latino-americanos foram sistematicamente violados, refletindo injustiças socioeconômicas e culturais. No Brasil, mesmo diante de momentos como a abolição da escravidão em 1888 e a construção de uma nova ordem jurídica republicana em 1889, as injustiças permaneceram produzindo efeitos, logo, sem espaço para pensar em direitos das pessoas com deficiência.

Sintetizando, Piovesan (2012, p. 37) clarifica que a história da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência passou por quatro fases. A 1ª fase é marcada pela intolerância associada à dogmática religiosa em que o deficiente era símbolo de “impureza, pecado ou mesmo castigo divino”. Na 2ª fase, a pessoa com deficiência passou da intolerância à fase da invisibilidade, tratada com indiferença e sem o devido reconhecimento como sujeito de direito. Na 3ª fase, entendida sob uma ótica assistencialista, a pessoa com deficiência compreendida como possuidora de uma doença curável em uma perspectiva científica médico-biológica. Já a última fase, orientada pelo paradigma dos direitos humanos, analisa-se a relação da pessoa com deficiência com o meio em que ela está inserida, devendo haver eliminação de entraves de natureza cultural, física ou social que obstem o pleno exercício de direitos.

Assim, a pessoa com deficiência passou a ser compreendida com outro olhar, em função do respeito a sua dignidade, sendo a inclusão social um objetivo a ser atingido.

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, consequentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na sociedade, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 168).

Após a Declaração de 1948, assistiu-se uma afirmação direitos humanos, considerados inatos, universais e indivisíveis, desenvolvendo-se posteriormente como direitos positivos incorporados nas Constituições de diversos países, todavia, materialmente, evidencia-se um longo caminho para que tais direitos possuíssem alguma efetividade em não é recente a afirmação de que o problema fundamental em relação aos direitos humanos não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los (BOBBIO, 2004), ou seja, um problema de implementação de políticas públicas, de ações práticas.

São direitos humanos: direitos pessoais, direitos civis, direitos judiciais, direitos de subsistência, direitos econômicos, direitos sociais e culturais e direitos políticos

(DONNELLY, 1986), todos elencados na DUDH, contudo, declarações normativas nem sempre refletem efetividade.

Diante do paradigma dos direitos humanos, buscou-se criar os meios para que as pessoas com deficiência se tornassem protagonistas na luta por seus direitos, com autonomia e igualdade de oportunidades. Tratou-se de efetivar aquilo que Arendt (2000, p.15) chama *vita activa*, ou seja, as três atividades fundamentais da condição humana - labor, trabalho e ação - e que a cada uma delas corresponde uma das condições mínimas pelas quais a vida foi dada à pessoa na sociedade.

O *labor* informa a necessidade humana de trabalhar para prover subsistência e necessidades vitais (biológicas ou não). O *trabalho* revela a pessoa humana como detentora de certo conhecimento técnico, essencial para ocupar lugares e posições sociais. A *ação* revela a pessoa como um ser político com capacidade de agir e interagir para ter garantidos direitos e cumprir com seus deveres e obrigações. Assim, o mundo é um espaço construído pelo *trabalho* e pela *ação*, sendo esta última uma atividade que desafia a atuação humana, pois, a pluralidade é a própria condição humana da *ação* (ARENDT, 2000).

A *ação* corresponde à convivência em sociedade, pois, cada pessoa é singular e ser social, não podendo viver isolada das demais, implicando na compreensão de que a existência humana converge para a tomada de consciência política em observância à diversidade e pluralidade, pois, “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a *ação* é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens” (ARENDT, 2000, p. 31).

A *vita activa* informa questões existenciais, pois: com o *labor* se garante sobrevivência; com *trabalho* se produz bens culturais, condições e manutenção da vida; e com a *ação* se manifesta a subjetividade na política em face de outras subjetividades, por meio da criação de institutos e instituições responsáveis pela promoção das condições para que o ser humano possa viver de forma digna.

Disto resulta a necessidade de se criar os mecanismos para que as pessoas, independentemente de suas limitações ou impedimentos, possam exercer cidadania e direitos humanos. No caso das pessoas com deficiência, a garantia dos direitos supramencionados reflete ainda hoje lutas por igualdade de oportunidades. Naquilo que houve avançou, isto somente foi possível em função de atuação de movimentos sociais.

2.1.3 Os movimentos sociais das pessoas com deficiência e as lutas por igualdade

No Brasil, a tutela da pessoa com deficiência é reflexo de lutas por promoção de direitos e igualdade de oportunidades, sendo evidenciados avanços significativos somente a partir da década de 70, especialmente, com a promulgação da Constituição de 1988, em que houve uma ação mais enérgica de movimentos sociais para uma ampla inclusão social.

[...] no Brasil começamos a usar a expressão direitos humanos por volta de 1960. Houve aí uma influência muito forte da Declaração Universal, mas também da postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mas agudo, nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964 [...], nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia (DALLARI, 2007 apud ZENAIDE, 2016).

É preciso destacar que a pessoa com deficiência não tem sido objeto de interesse para a historiografia nacional, uma vez que livros e artigos sobre o assunto são escassos, inviabilizando reconstruir a trajetória dos movimentos ligados a estes sujeitos. Por conseguinte, buscar a história dos movimentos sociais em favor das pessoas com deficiência é uma necessidade relevante, mas que encontra óbice diante da pouca literatura. Daquilo que existe, percebe-se que sem ações de certas pessoas e grupos inexistiriam as conquistas atuais.

Nos primeiros séculos da História do Brasil, a questão da deficiência estava mais associada aos colonizados negros, uma vez que entre indígenas não era comum encontrar pessoas jovens com deficiências físicas ou sensoriais, inferindo-se o efeito da prática de infanticídio¹⁸, porquanto era difundida a crença de que a deformidade traria maldição para a população indígena (FIGUEIRA, 2008).

Assim, no Brasil Colônia já são evidenciadas lutas por direitos ligados à liberdade, marcados por rebeliões coloniais, bem como direitos de associados à igualdade, identificados nas rebeliões negras que vão dos Quilombos às revoltas regionais do período do Império (VIOLA, 2008). O modo de agir com os escravos no período produzia diversas deficiências na população negra, uma vez que esta coletividade era submetida a tratamento cruel e desumano em face de castigos físicos, acidentes na exploração laboral, ausência de local digno para descanso ou mesmo doenças causadas pelas condições sub-humanas:

¹⁸ A prática ainda é realizada por algumas tribos, algo que revela o conflito entre Direitos Humanos e Cultura. Tramita um projeto de lei no Congresso Nacional orbitando diversas questões, v.g., se deve o Estado brasileiro vedar práticas culturais de indígenas. Trata-se do Projeto de 1057/2007 conhecido como "Lei Muwaji", em homenagem a uma mãe da tribo dos suruwahs, que se rebelou contra a tradição de sua tribo e salvou a vida da filha, que seria morta por ter nascido deficiente (BRASIL, 2007).

[...] tracomas e oftalmias crônicas produziam um número grande de cegos. Os leprosos que não serviam para esmolar para seu dono eram alforriados e abandonados à própria sorte. Eles pediam esmolas pelas estradas e habitavam as periferias das vilas e cidades. Bandos de mendigos esfarrapados, doentes e mutilados haviam sido abandonados famintos e desvalidos porque sua manutenção era encargo que os senhores se negavam a pagar (LOBO apud BONFIM, 2009)

O acesso aos tratamentos médicos existentes à época era privilégio de poucos, em especial das elites e, aos pobres, restavam as Casas de Misericórdia ou ações da Companhia de Jesus¹⁹. Aqui, verifica-se o *status* da pessoa negra perante a racionalidade europeia, inferiorizada ao extremo e igualada a uma “coisa”, motivo pelo qual as injustiças impulsionavam movimentos sociais²⁰, tudo convergindo para reivindicações de independência, limitação do poder do rei e garantia de direitos, resultando com a Proclamação da Independência em 1822 e com a outorga da Constituição de 1824, contudo, tais lutas não refletiam ações específicas para garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Com efeito, com a Carta Magna de 1824, direitos humanos foram positivados, contudo, estes não se aplicavam à maioria da população, fato que fez eclodir novos movimentos de natureza reivindicatória²¹. Groff (2008) explica que, paradoxalmente, instaurou-se um regime autoritário com entraves à garantia de direitos humanos, até mesmo aqueles positivados constitucionalmente pelo Estado Monárquico, pois, o desejo de criar e manter uma unidade nacional eram o cerne dos movimentos. Assim, a garantia de direitos humanos era para poucos, o ideal iluminista de igualdade era simbólico, as normas constitucionais não possuíam substancialidade e havia uma seletividade de direitos destinados aos grupos dominantes, ou seja, a questão da pessoa com deficiência não fazia parte da agenda, apesar de se evidenciar ações isoladas.

Por exemplo, em 1835, o Deputado Cornélio Ferreira França propôs a criação de classes educacionais especiais para cegos e surdos visando garanti o direito à instrução, entretanto, a proposta foi arquivada, refletindo a invisibilidade que marcava estes sujeitos (GARCIA, 2017). Já em 1841, o Decreto n° 82 estabeleceu o primeiro hospital destinado especificamente ao tratamento dos chamados “alienados”: o Hospício Dom Pedro II no Rio de Janeiro, que iniciou seu funcionamento somente em 1852.

¹⁹ Jesuítas atuavam como médicos, barbeiros, enfermeiros, boticários, dedicando-se primordialmente ao cuidado dos indígenas (FIGUEIRA, 2008)

²⁰ Acerca de tais movimentos, nas lições de Gohn (1995) se extrai a importância de movimentos como as Revoltas Populares de Mulatos e Negros na Bahia (1798), a Revolta dos Escravos na Bahia (1807), Ajuntamento dos Pretos em Olinda/PE (1815) e Revolução Pernambucana (1817).

²¹ Como exemplo, a Confederação do Equador em Recife/PE (1824), reação ao Absolutismo e busca por representação do povo no governo, combate ao tráfico de escravos, bem como mudança para o federalismo e forma de governo republicano.

Com o advento da República (1889), o Hospício Dom Pedro II passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados, tornando-se em 1904 o Pavilhão-Escola Bourneville:

O Pavilhão-Escola Bourneville foi a concretização de uma resposta aos muitos protestos e denúncias que vinham, desde fins do século XIX, se abatendo sobre a assistência dada às crianças que se encontravam internadas no Hospício Nacional de Alienados (HNA). Quando da criação do pavilhão de crianças, o HNA já contava com quase meio século de fundação e possuía enorme notoriedade social, sendo objeto de atenção e de debate por parte da sociedade letrada do Rio de Janeiro, através de manifestos na imprensa, de relatórios oficiais e de artigos em periódicos científicos especializados. (SILVA, 2009, p.197)

O Pavilhão-Escola Bourneville foi a primeira instituição a realizar um atendimento especializado à criança com deficiência, visando um tratamento médico-pedagógico²². Silva (2009) explica que a instituição elevou a psiquiatria infantil para um novo patamar, estabelecendo a construção de uma assistência médico-psiquiátrica infantil que afirmava a possibilidade de um tratamento aliado ao processo de educação de crianças com deficiência.

Outro exemplo de atendimento às pessoas com deficiência no Império se deu a partir de 1854 em face do estabelecimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), bem como do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos). Lanna Júnior (2010, p.23) esclarece que “[...] essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais”. Evidente que tais ações não eram para todos, bastando lembrar que estava vigente o sistema escravocrata até 1888.

Com a mudança da Monarquia para República (1889), a atuação do Estado para garantir direitos às pessoas com deficiência foi pouco significativa, “[...] tanto porque atendiam parcela diminuta da população de pessoas com deficiência em face da demanda nacional, quanto por se destinarem a apenas dois tipos de deficiência: a cegueira e a surdez” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.25). Deste período, destaca-se a edição do Decreto nº 3.244/1899, destinado ao tratamento das pessoas diagnosticadas com “idiotia”, paralisia, epilepsia e “imbecilidade”, em que tal assistência era custeada pelo Estado (BRASIL, 1899).

Outro ponto a ser ressaltado é que o quantitativo de pessoas atendidas, segregado por raça, em sua maioria era de cor branca. Silva (2009) explica que esta informação contrariava boa parte da literatura médica, higienista e eugenista do período, que atribuía a falsa ideia de

²² Destaca-se que diante da administração do médico e psiquiatra Juliano Moreira (de 1903 a 1930), realizou-se reformas e implantação de um modelo de atendimento às crianças com recursos dados por meio do Decreto n. 1.132 de 22 de dezembro de 1903 visando assistência e a educação dos chamados “atrasados” e “débeis” (SILVA, 2009, p.198)

inferioridade e tendências degenerativas às pessoas negras, percepção que induzia a ideia de que a miscigenação representava um risco social em virtude de possíveis transferências de malefícios de ordem hereditária. Assim, mesmo com a positivação de direitos e garantias individuais na Carta Magna de 1891, isto não repercutiu na garantia de direitos humanos para todos.

Ingressando no período de 1930 a 1945, durante o governo de Getúlio Vargas, implementou-se no Brasil a ideia de Estado de Bem-Estar Social, com políticas públicas voltadas para direitos ligados à saúde, especialmente a partir da vigência da Constituição de 1934, que positivou direitos sociais e a assistência à infância. Aquela Constituição estabeleceu no art. 113 um rol de direitos individuais declarados nas Cartas antecedentes, assim como positivou novos direitos sociais e culturais²³, contudo, permaneceu a formalidade do texto constitucional, inexistindo ações reais para garantir direitos às pessoas com deficiência.

Destaca-se no Governo Vargas ações da sociedade civil em prol da busca por uma assistência material nas áreas de educação e saúde, promovendo-se o primeiro atendimento educacional especializado destinado às pessoas com superdotação ou deficiência intelectual em face de iniciativas privadas, a exemplo das ações da Sociedade Pestalozzi, criada em 1932.

O movimento pestalozziano, inspirado no pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), atuava nos campos da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010). Assim, observam-se ações específicas, contudo, sob uma perspectiva assistencialista.

É preciso destacar que a Constituição de 1934 teve uma vigência curta em face do golpe de Estado (“Estado Novo”). Na ocasião, outorgou-se uma nova Constituição no ano de 1937, sob a influência da Carta polonesa de 1935 de cunho fascista, logo, um retrocesso em face do regime ditatorial, sem espaço para garantias e direitos fundamentais, sendo a normalidade do Estado retomada somente com a inauguração de uma nova ordem jurídica em face da Constituição de 1946.

No período de 1945-1964, o Brasil ingressa na retomada de uma experiência democrática, agora sob a influência e disseminação dos direitos humanos. Após o fim da 2ª

²³ Exemplo era a proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; salário mínimo capaz de satisfazer às necessidades normais do trabalhador; instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho ou de morte. Em relação aos direitos culturais, a Carta positivou o direito de todos à educação, com a determinação de que esta desenvolvesse, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana (art. 149); obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos, e tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário (art. 150), inclusive, ao tratar da ordem econômica, estabeleceu a liberdade econômica em função de limites da Justiça e das necessidades da vida nacional, de modo que possibilite a todos existência digna.

Guerra Mundial (1945) e, mesmo diante do que se revelou no período Nazista acerca do tratamento das pessoas com deficiência, poucos avanços foram conquistados para tais sujeitos, não obstante a Constituição promulgada 1946 intencionar restabelecer a democracia e igualdade. Por outro lado, em 1964, diante do golpe militar, o Brasil ingressou em um novo retrocesso, agora sem espaço para exercício de direitos humanos em face dos Atos Institucionais editados no Estado de Exceção, que produziu efeitos até redemocratização em 1988.

Entre as décadas 50 e 70, destaca-se o surgimento de uma importante organização ligada à luta por direitos de pessoas com deficiência: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), movimento voltado para a assistência das pessoas com deficiência intelectual²⁴, visando ofertar atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família. O movimento apaeano deu visibilidade às pessoas com deficiência intelectual, não obstante o uso de termos pejorativos para associar tais pessoas.

Até a metade do século XIX, a deficiência Intelectual era considerada uma forma de loucura e era tratada em hospícios. Durante a República, iniciaram-se as investigações sobre a etiologia da deficiência intelectual, sendo que os primeiros estudos realizados no Brasil datam do começo do século XX. A monografia sobre educação e tratamento médico pedagógico dos idiotas, do médico Carlos Eiras de 1900, é o primeiro trabalho científico sobre a deficiência intelectual no Brasil. Após a metade do século XX, dois trabalhos científicos produzidos por psiquiatras tornaram-se referências: a tese Introdução ao estudo da deficiência mental (oligofrenias), de Clóvis de Faria Alvim, publicada em 1958, e o livro Deficiência mental, de Stanislaw Kryniski, publicado em 1969. A deficiência intelectual, à época denominada “idiotia”, passou a ser tratada na perspectiva educacional com tratamento diferenciado em relação aos hospícios do século XIX. Ao longo do tempo, a pessoa com deficiência intelectual já foi denominada de oligofrênica, cretina, imbecil, idiota, débil mental, mongolóide, retardada, excepcional e deficiente mental. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 25)

Diante do descaso histórico, as pessoas com deficiência se organizaram e passaram a atuar, lutando em face da omissão estatal e, de certa forma, ausência de empatia de setores da sociedade. Assim, evidencia-se uma ruptura do modelo segregacionista e a partir da década de 70, desenvolve-se uma nova perspectiva: um protagonismo foi sendo revelado, surgindo organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, constituindo-se iniciativas que passaram ao campo político, influência da efervescência de movimentos sociais que lutavam pelo fim do regime militar e retorno à democracia.

²⁴ A expressão “deficiência intelectual” significa que há um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente. A expressão “deficiência intelectual” foi introduzida oficialmente em 1995, pela ONU, e consagrada, em 2004, no texto da “Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual”.

Em relação à pessoa autista, Cavalcante (2003) explica que, até estabelecimento de uma política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, estes sujeitos eram assistidos apenas em instituições filantrópicas, a exemplo da Associação Pestalozzi e da APAE, ou em instituições não governamentais criadas por familiares de autistas, sendo o primeiro grupo específico criado no Brasil a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo (1983), cujo intuito era estimular e disseminar a busca de conhecimento e troca de experiências sobre o autismo em momento anterior à criação do Sistema Único de Saúde, em um cenário de omissão estatal para o acolhimento destas pessoas, caracterizando-se um movimento para assistir e buscar conhecimento acerca desta deficiência, inclusive, por meio de intercâmbios com instituições estrangeiras (MELLO *et al*, 2013).

Assim, até a promulgação da Constituição “Cidadã” de 1988, tímido avanço ocorreu no campo dos direitos humanos das pessoas com deficiência e, somente a partir da abertura política, bem como da organização dos movimentos sociais, evidenciou-se uma agenda específica.

Esse movimento de luta das pessoas com deficiência foi um momento de intensa participação popular que, no caso das pessoas com deficiência, vinham sendo influenciados por acontecimentos internacionais, como a proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) pela Organização das Nações Unidas (ONU), sob o tema “Participação Plena e Igualdade”, resultando no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, reconhecendo que estes sujeitos não constituem um grupo homogêneo, pois, “[...] todas elas enfrentam barreiras diferentes, de natureza diferente e que devem ser superadas de modos diferentes” (ONU, 1982).

Assim, com a redemocratização, abriu-se espaço para a articulação do movimento político das pessoas com deficiência, agora com unificação de demandas. Exemplo disto foi a Coalizão Pró-Federação Nacional de 1979, estratégia para estabelecer uma agenda de reivindicações e metas, desenvolver uma representatividade nacional, bem como posteriormente fundar uma federação nacional de entidades de pessoas com deficiência, promovendo um movimento político e emancipatório, pois, de forma inédita, havia um sentimento e ações práticas para que as pessoas com deficiência assumissem a condução de suas vidas por meio de uma atuação política.

Após a Coalizão Pró-Federação foram realizados 3 (três) encontros nacionais de entidades de pessoas deficientes (1980, 1982 e 1983), com participação de diversas entidades que apresentaram proposta de uma organização nacional. Lanna Júnior (2010) explica que, diante das especificidades de grupos, divergências de reivindicações, impossibilidade de

aprofundamento de questões peculiares ou mesmo questionamentos acerca da legitimidade de representação, identificou-se que uma organização nacional única para o movimento não seria o melhor caminho, surgindo assim federações nacionais por tipo de deficiência.

É preciso rememorar que nas Constituições anteriores à Carta de 1988 inexistia norma relacionada à proteção destes sujeitos sociais²⁵ e, em 1986, por meio do ciclo de encontros denominados de “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”, eventos foram realizados pelo Ministério da Cultura em diversos Estados para que ficasse estabelecida a igualdade entre todos na Carta Constitucional de 1988:

O movimento não queria as tutelas especiais, mas, sim, direitos iguais garantidos juntamente com os de todas as pessoas. A separação, na visão do movimento, era discriminatória [...] a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos [...]. O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 67)

O resultado do protagonismo refletiu em diversas normas no texto final da Constituição de 1988. Primeiramente, estabeleceu que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à igualdade (Art. 5º, caput, da CF/1988). Depois, vedou-se qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão laboral (Art. 7º, XXXI, da CF/1988); reservou-se percentual de cargos e empregos público (Art. 37, VIII, da CF/1988); estabeleceu-se direito à assistência social independentemente de contribuição à seguridade com o escopo de habilitação e reabilitação, bem como promoção de integração à vida comunitária (Art. 203, IV, da CF/1988); positivou-se o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III, da CF/1988), dentre outros direitos.

Por outro lado, criou-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1986, bem como seu Conselho Consultivo em face do Decreto nº 94.806/1987, identificando-se entre os membros: pessoas com deficiência, instituições para representar pessoas com deficiência e representantes do governo (Ministérios). Ademais, estabelece-se uma política nacional para pessoas com deficiência, impulso para ações na década de 90.

²⁵ Houve alterações dadas pela Emenda Constitucional nº 12/1978, a “Emenda Thales Ramalho”. Segundo Messias Tavares (apud LANNA JÚNIOR, 2010, p. 65), a emenda supramencionada foi gestada em Pernambuco, isto diante de debates entre a Associação de Deficientes Motores de Pernambuco (ADM), a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD) e o deputado Thales Ramalho, que possuía uma deficiência física por sequela de um acidente vascular cerebral. Reza a Emenda em seu artigo único que “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I - educação especial e gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos” (BRASIL, 1978).

Ressalta-se que a CORDE transitou por diversos Ministérios e Secretarias²⁶, processo que culminou na criação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo este um Órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Este último *status* promoveu maior visibilidade e meios para respostas às demandas, colocando a questão da inclusão em evidência.

Com a CORDE, buscou-se ação governamental, pois, até então as políticas públicas eram predominantemente com ênfase na educação em detrimento de outras áreas. Com efeito, somente diante da edição da Lei nº 7.914/1989, a CORDE ganhou mecanismos para viabilizar a tutela dos interesses desta coletividade, uma vez que positivou responsabilidades ao Poder Público no sentido do dever de garantir direitos individuais e sociais. Ademais, a CORDE passou a ter o dever de criar seus planos, programas e projetos levando em conta a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), instituída pelo Decreto nº 914/1993, que estabeleceu princípios para nortear a atuação do Estado e da sociedade civil no sentido de viabilizar a plena integração da pessoa com deficiência (Art. 4º) (BRASIL, 1989).

Já em face do Decreto nº 3.298/1999, regulamentou-se a Lei nº 7.853/1989, instituindo-se a PNIPPD com o escopo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais destas pessoas (art. 1º), ficando declarado o dever estatal de assegurar o pleno exercício de seus básicos, como direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem bem-estar pessoal, social e econômico às pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Assim, a produção legislativa e os atos do Poder Executivo foram ampliando a visibilidade das pessoas com deficiência, criando mecanismos para o exercício de cidadania,

²⁶ Em 1987, na Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência – Seplan (Decreto nº 94.934/1987); em 1988, primeiramente no Gabinete da Secretaria da Administração Pública – Sedap (Decreto nº 95.816/1988) e posteriormente Ministério da Habitação e Bem-Estar Social – MBES (Decreto nº 96.634/1988); em 1989, Ministério do Interior – MINTER (Lei nº 7.739/1989); Em 1990, Ministério da Ação Social – MAS (Decreto nº 99.244/1990); Em 1992, Ministério do Bem-Estar Social (Lei nº 8.490/1992); Em 1995, transferida do MBES para a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça (Medida Provisória nº 891/1995); Em 1997, vinculada à Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; Em 1999, vinculada à Secretaria de Estado de Direitos Humanos; Em 2003, a CORDE foi definida com um órgão de assessoramento vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Em 2009, o Decreto nº 6.980 transformou a CORDE em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Em 2010, diante do Decreto 7.256, aprovou-se a Estrutura Regimental da Secretaria de Direitos Humanos e criou-se a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. A nova Secretaria é órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

notadamente formas de fiscalizar o cumprimento das leis que promovessem políticas públicas. Por exemplo, se outrora existia o conselho consultivo da CORDE, originalmente com caráter opinativo, em face da PNIPPD, criou-se um conselho deliberativo, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).

Em 2003, o CONADE desvinculou-se do Ministério da Justiça passando a ser Órgão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, promovendo 2 (duas) Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006 e 2008) e 4 (quatro) Encontros Nacionais de Conselhos de Direitos das Pessoas com Deficiência, todos com ampla participação democrática e discussões que foram incorporadas integralmente em diplomas normativos, como destaque, o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3), Decreto nº 7.037/2009.

Assim, percebe-se que as lutas e movimentos sociais foram essenciais para que se pudesse avançar na garantia de direitos de direitos humanos da pessoa com deficiência, consolidando um sistema de proteção específico.

2.1.4 O sistema de proteção específico para pessoas com deficiência

Diante das lutas e movimentos sociais ligados a uma agenda reivindicatória de direitos, as pessoas com deficiências assumiram uma posição protagonista. Este protagonismo se deu por influência das ações que estavam sendo desenvolvidas no cenário internacional, tudo convergindo para a promoção de uma cultura por direitos humanos materializada em produção normativa.

Aditou-se então a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (1971), a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975), a Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho: Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (1983), a Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão (2001), a Declaração de Madri (2002), a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Sapporo (2002), a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), cabendo tecer breve comentário acerca de alguns diplomas citados.

A Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental de 1971, aprovada pela Resolução nº A/8429 da Assembleia Geral da ONU, declarou que “[...] o deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos” (ONU, 1971). O documento chama atenção para a necessidade de promoção de direitos ligados à

saúde, segurança econômica, inserção no mercado de trabalho, entre outros. Assim, demonstrou-se o intuito de garantir condições para que estas pessoas desenvolvam suas capacidades e aptidões, ratificando-se direitos humanos dispostos na DUDH de 1948.

Já a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 representou grande avanço no sentido de estabelecer normas gerais para toda pessoa com deficiência, superando a tutela específica para somente um tipo de deficiência. Assim, neste documento, o termo “deficiência” foi identificado como gênero, ampliando a tutela para limitações físicas ou mentais.

Art. 1º. O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1975)

O documento ratifica direitos estabelecidos na Declaração de 1971 e ampliou, no Art. 2º, direitos significativos, como a vedação à discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação, devendo ser garantida às pessoas com deficiência física e mental os mesmos direitos fundamentais dos seus concidadãos (ONU, 1975).

De forma a construir oportunidades laborais, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) editou a Convenção nº159 de 1985 que dispõe sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes²⁷. Neste sentido, conceituou-se pessoa deficiente como “todas as pessoas cujas possibilidades de obter e conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente comprovada” (BRASIL, 1991). Assim, mais um reforço normativo daquilo que a Declaração de 1975 havia estabelecido, criando-se meios para que a pessoa com deficiência pudesse exercer o direito social ao trabalho, considerando suas limitações. Ademais, declarou-se o dever estatal de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, e que se promova a integração ou a reintegração dessa pessoa na sociedade, em observância à inclusão social (BRASIL, 1991).

Percebe-se que na ordem internacional se buscava afastar os modelos segregacionista e assistencialista, contudo, efetivamente, a integração laboral destes sujeitos sociais no Brasil passou a ser viabilizado somente em face da regulamentação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), Decreto nº3.298/1999, tudo

²⁷ No Brasil, a Convenção 159/85 foi ratificada pelo através do Decreto Legislativo nº 51/1989, sendo promulgada em pelo Decreto nº 129/1991.

buscando dar efetividade à construção de igualdade material em face de diversos dispositivos constitucionais²⁸.

Para pessoas com deficiência intelectual, os avanços normativos se deram de forma mais tardia. A expressão “deficiência intelectual” foi utilizada pela primeira vez em 1995 em face do Simpósio Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro, realizado pela ONU em Nova Iorque, sendo expressão consagrada durante o congresso internacional realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde e pela Organização Mundial da Saúde em 2004 (OPS/OMS, 2004). Esta percepção foi ratificada na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual de 2004, momento em que se afirmou o desejo de afastar expressões pejorativas.

A Declaração de Montreal representou um esforço de diversos sujeitos preocupados com a temática da inclusão, eliminação de barreiras impeditivas de direitos, garantia para o exercício de cidadania e eficácia social das normas produzidas. Conforme o Art. 3º, os Estados assumiram o compromisso de proteger, respeitar e garantir que todos os direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual, tudo de acordo convenções, declarações e normas internacionais, uma vez que a deficiência intelectual constitui parte integral da experiência e da diversidade humana (OPS/OMS, 2004).

Outros documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), a Convenção Interamericana da Guatemala: Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), a Declaração de Caracas (2002) e Declaração de Sapporo (2002) foram construindo um arcabouço legal construção de um sistema específico de tutela das pessoas com deficiência.

Neste ponto, é essencial a compreensão da Declaração de Salamanca ao proclamar no art. 2º do documento que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível adequado de aprendizagem, pois, as escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando

²⁸ Ressalta-se que, no âmbito infraconstitucional, a construção de oportunidades laborais se deu diversos diplomas, a saber: Lei nº 7.853/89, que assegura no artigo 2º uma política pública de acesso ao emprego público e privado (BRASIL, 1989); Lei nº 8.112/90, que estabelece a reserva de 5 a 20% dos cargos da Administração Pública (BRASIL, 1990); Lei nº 8.213/91, que no artigo 93, fixa cotas de 2 a 5% de emprego para pessoas habilitadas ou reabilitadas nas empresas com mais de 100 empregados (BRASIL, 1990); Decreto nº 3.298/99 que regulamenta leis anteriores; além do Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/ 2000, para o transporte público adaptado e remoção de barreiras arquitetônicas (BRASIL, 2004).

comunidades solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994). Com efeito, a Declaração de Salamanca aduz um dever de promover ações para que a criança com deficiência consiga desenvolver uma aprendizagem significativa, sendo isto essencial para que, no futuro, esta possa se autodeterminar, ter igualdade de oportunidades e estar incluída de forma plena na sociedade.

Assim, proclamou-se que as instituições de ensino comuns representam o instrumento para prevenir e mitigar ações discriminatórias em face da ideia de que o princípio fundamental para uma ação prática é de acolher as pessoas com deficiência no âmbito escolar independente se sua condição socioeconômica, dando efetividade ao conceito de escola inclusiva, ou seja, tudo em sintonia com um Atendimento Educacional Especializado, nos termos no Art. 208, III, da Constituição de 1988.

Diante de toda construção supramencionada, o maior avanço normativo acerca da tutela se deu em face da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, diploma que estabeleceu um sistema global de proteção específica no âmbito das Nações Unidas, sendo documento incorporado com status constitucional²⁹ ao ordenamento jurídico brasileiro em face de sua aprovação por maioria qualificada no Congresso Nacional (Decreto Legislativo nº 186/2008, com promulgação no Decreto nº 6.949/2009).

Quando a Emenda Constitucional n. 45/2004, no § 3º do art. 5º, equiparou-os às emendas, foi para dizer que eles correspondem a legítimas normas constitucionais. Resultado: os tratados e convenções de direitos humanos, se conflitarem com a lei, prevalecem, por se equipararem às emendas constitucionais; os tratados e as convenções internacionais em geral, que não se refiram a direitos humanos, se conflitarem com a Constituição brasileira, ensejam a irrestrita precedência hierárquica das normas constitucionais; os tratados e convenções de direitos humanos integram o bloco de constitucionalidade, servindo de parâmetro constitucional para o controle das leis e atos normativos; e os tratados e convenções de direitos humanos estão livres de denúncia do Presidente da República, até porque sujeitam-se aos mesmos limites das emendas constitucionais, a exemplo das cláusulas pétreas (CF, art. 60, § 4º, I a IV) (BULOS, 2014, p. 724).

Assim, as normas da CDPD, definidoras dos direitos e garantias fundamentais das pessoas com deficiência, têm aplicação imediata (art. 5º, §1º, da CF/1988), surgindo espaço para manejar mecanismos para tutelar e garantir direitos da pessoa com deficiência, especialmente dos chamados remédios constitucionais (mandado de segurança, mandado de injunção, etc.).

²⁹ A incorporação supramencionada se deu em face da Constituição de 1988 estabelecer no art. 5º, § 3º, que “tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988)

A CDPD representou um novo estágio no desenvolvimento de uma cultura por direitos, reforçando normas de diplomas internacionais, notadamente diante dos artigos 1º e 2º que informam o binômio “igualdade - não discriminação” (PIOVESAN, 2012, p. 31). Conforme Art. 1º da Convenção, seu propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

A contribuição da Convenção é representada pelo modelo social de direitos humanos que propõe que o ambiente é o responsável pela situação de deficiência da pessoa, sendo que as barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais existentes é que impedem a sua plena inclusão social, razão pela qual devem ser removidas. (LOPES, 2014, p.28)

A CDPD repercutiu a preocupação dos movimentos e lutas históricas, sendo isto evidenciado primeiramente ao estabelecer o conceito “pessoa com deficiência” de maneira ampla, inclusive, afastando-se de termos e expressões pejorativas.

Assim, por “pessoas com deficiência”, definiu-se como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Marques (2008) entende que o conceito é atual, dinâmico e representa uma dimensão mais personalizada e social, apresentando “a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida” (MARQUES, 2008, p. 28).

Percebe-se que diante do conceito supramencionado, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa mais uma espécie, portanto, depreende-se que as normas da CDPD são perfeitamente aplicáveis a estes sujeitos, contudo, mesmo com a incorporação da Declaração na ordem jurídica pátria, havia certos entraves à garantia de direitos dos autistas, sendo isto resolvido em face da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/ 2012, que afastou qualquer dúvida:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. (...) § 2º **A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.** (BRASIL, 2012) (grifo nosso)

A CDPD consolidou as conquistas legislativas de diplomas preexistentes abarcando agora direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revelando que toda e qualquer discriminação contra estes sujeitos sociais representam afronta direta ao princípio da

dignidade humana. Com efeito, o Art. 2º da CDPD conceituou “discriminação por motivo de deficiência”, como:

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009)

Outro ponto importante da CDPD foi o reconhecimento de normas-princípios (Art. 3º), como: respeito pela dignidade; autonomia individual; plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; respeito pela diferença; aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana; a igualdade de oportunidades; dentre outros (BRASIL, 2009).

Já no Art. 4º, a Convenção estabeleceu obrigações gerais, como o compromisso dos Estados assegurarem e promoverem o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, devendo adotar medidas para a efetivação no plano interno, inclusive: modificando ou revogando leis, regulamentos, costumes e práticas discriminatórias; promovendo direitos em programas e políticas nacionais; adotando medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, entre outros (BRASIL, 2009), tudo para evitar comportamentos contrários aos comandos trazidos pela Convenção, logo, os princípios gerais trazem cláusula de barreira de legislação regressiva, assim como de atos normativos inferiores (ARAÚJO, 2012, p.46).

Assim, tais normas funcionam como mecanismo de contribuição para a efetividade de direitos, principalmente em função de casos concretos que visem a suprimi-los ou mitigá-los, portanto, as obrigações gerais devem ser entendidas e estudadas em conjunto com os princípios gerais, uma vez que destes derivam as obrigações e as demais normas da CDPD, inclusive, este é o cerne a ser analisado no aspecto da congruência, ou não, entre a Convenção e as legislações nacionais (MAIOR, 2008).

No plano interno, as normas da CDPD impulsionaram a edição de normas infraconstitucionais, destacando-se a edição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

Tendo como base a CDPD, a LBI é sem dúvida o maior avanço normativo criado no Brasil para a tutela da pessoa com deficiência, estabelecendo no Art. 1º que é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, inclusive, ratificando um conceito amplo:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A LBI ratificou o dever de observância ao conjunto igualdade-não discriminação ao positivar que tais sujeitos têm direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não pode sofrer discriminação, sendo esta definida como:

Art. 4º [...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, **por ação ou omissão**, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, **incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas**. (BRASIL, 2015)

Eis aqui um avanço significativo em relação à ideia de discriminação por motivo de deficiência, pois, diferentemente da CDPD, declarou-se que a omissão estatal é forma de discriminação.

A LBI apresentou definições como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas), comunicação, adaptações razoáveis, entre outros. De sua leitura, verifica-se que o Estado brasileiro, ratificando diplomas internacionais e visando dar efetividade ao próprio texto constitucional, rememorou direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro, ou seja, tudo para combater injustiças socioeconômica e cultural que afetam de maneira peculiar este coletividade ambivalente.

2.1.5 A ambivalência do “diferente” e o espectro de injustiça

Conforme exposto em linhas anteriores, a efetividade de direitos humanos das pessoas com deficiência no Brasil é fruto de lutas travadas por indivíduos e movimentos sociais que combatiam a ideia de que tais sujeitos eram incapazes, algo que conduzia a uma invisibilidade ou, no máximo, atribuições de lugares e papéis sociais específicos.

Ocorre que, na maioria das vezes, o que existe é a ausência de meios que possibilitem isonomia ou existe um preconceito que impede reconhecer que a deficiência é uma característica inerente à pessoa humana.

Ainda, quando a deficiência é associada aos fatores como raça e gênero, a possibilidade de uma igualdade passa a ser ainda mais mitigada. Por exemplo³⁰, uma mulher autista, branca, heterossexual e que professa a fé cristã possui oportunidades diferentes de uma mulher autista, negra, homossexual e que professa fé de uma religião de matriz africana.

Aqui, pode-se questionar a existência destas duas mulheres fictícias, contudo, o que se quer trazer como reflexão é que as modulações possíveis (raça, gênero, opção religiosa, etc.) afetam possibilidades para que uma pessoa tenha igualdade de oportunidade, bem como assumir determinados lugares e papéis em função da Cultura social.

Em países latino-americanos como o Brasil, os efeitos do eurocentrismo, da Cultura europeia em face do processo de colonização, impregnou o tecido social em termos daquela racionalidade, algo que gerou injustiças desde aquele momento até os dias atuais.

O eurocentrismo estabeleceu um padrão de dominação em que a identidade racial servia como um instrumento básico de classificação social da população mundial. Surgia um instrumento de dominação social universal, implicando “[...] a raça como primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005).

Essa distribuição social racista, combinada com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial, revelou uma racionalidade que se tornou hegemônica, sobrepondo-se a todas as demais e a seus respectivos saberes. Logo, o eurocentrismo é fenômeno que produz efeitos até os dias de hoje, ou seja, induziu uma lógica de repressão, opressão e racismo nos países colonizados e que, mesmo após a independência de países como o Brasil, ainda faz prevalecer, uma colonialidade do poder.

Colonialidade do poder pode ser compreendido como a explicação para a produção de injustiças socioeconômica e cultural que afetam determinadas coletividades associadas à gênero e raça (QUIJANO, 2005), algo que se agrava quando se trata de pessoas com deficiência.

Pode-se evidenciar a injustiça socioeconômica em face de diversas perspectivas: associação do trabalho não assalariado em função da raça e deficiência; diferenças salariais entre homens e mulheres que desempenham mesma função laboral; trabalho melhor

³⁰ O exemplo exposto é uma inferência, pois, o presente observador não possui pesquisa empírica acerca do tema. Para uma indução, cabe melhor estudo e análise no plano fático de tais circunstâncias, contudo, casos pontuais podem ser evidenciados. Lamentavelmente, um caso de repercussão em 2018 que aduz a natureza ambivalente das pessoas com deficiência pode ser evidenciado no discurso da desembargadora do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ), Sra. Marília Castro Neves, que declarou em redes sociais ofensas a uma professora portadora da Síndrome de Down. A Federação das Associações de Síndrome de Down fez uma representação no Conselho Nacional de Justiça (CNJ) pedindo que a ministra Cármen Lúcia adotasse providência contra a manifestação de preconceito expressado pela desembargadora (PORTAL G1, 2018).

remunerado para pessoas de raça branca; predomínio de pessoas brancas sem deficiência nas esferas de tomada de decisão política, entre outros.

Já injustiça cultural pode ser evidenciada diante de ausência de oportunidades e formas de discriminação de pessoas em função de raça, sexo, deficiência, dentre outros. Imagine os exemplos supramencionados colocando um fator a mais: a condição humana da pessoa com deficiência. Questiona-se: - tais injustiças possuíram mesma intensidade? Pode-se compreender que não, ou seja, as injustiças afetam as pessoas com deficiência de forma mais intensa e isto decorre de uma questão cultural!

Assim, a colonialidade de poder possui relação intrínseca com a necessidade de redistribuição material e reconhecimento cultural.

Observando o sistema jurídico brasileiro, utilizando-se a própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), verifica-se que há uma luta para combater as injustiças supramencionadas, com a percepção do liame que existe entre ambas. Por exemplo, considerando questões de gênero em função da pessoa com deficiência, a CDPD aduz em seu Art. 6 que:

1. Os Estados-Partes reconhecem que as **mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação** e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.
2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de **garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção**. (BRASIL, 2009)

Percebe-se que o sistema de proteção internacional da CDPD compreende que mulher e homem sofrem injustiças de forma diferente, assim como mulher “normal” e mulher com deficiência ou mesmo a mulher com deficiência e o homem com deficiência.

Com efeito, o cenário supramencionado é evidenciado, por exemplo, no 1º Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da CDPD para o período 2008-2010, em que a histórica diferença de salários entre homens e mulheres é intensificada quando se trata da pessoa com deficiência.

O documento aponta que, enquanto na população brasileira, em geral, as mulheres ganham menos que homens, entre pessoas com deficiência tal diferença é ampliada, logo, percebe-se a questão de injustiças socioeconômica e cultural subjacente:

É preciso reconhecer que, apesar da existência de políticas de promoção da igualdade entre homens e mulheres, ainda existem entraves para a inserção

igualitária de homens e mulheres e **práticas discriminatórias na sociedade que evidenciam a permanência e a difusão de valores preconceituosos e estereotipados**. Tais valores limitam as possibilidades de inclusão social das mulheres na sociedade de modo geral. Prova dessa discrepância é a histórica diferença de salários entre homens e mulheres. Enquanto, na população brasileira em geral, mulheres ganham 17,2% a menos que homens, **entre pessoas com deficiência a diferença chega a 28,5%**. Em 2008, as mulheres com deficiência somaram apenas 0,3% dos 39.441.566 vínculos formais de emprego no país (BRASIL, 2018) (grifo nosso)

Outro exemplo do cenário em comento pode ser evidenciado em face da ausência de garantias e direitos da pessoa com deficiência na esfera civil pelo não reconhecimento legal de sua capacidade. Neste sentido, a LBI representou um marco relevantíssimo ao declarar no seu Art. 6º que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, implicando em modificações no atual Código Civil³¹, rompendo com a falsa percepção de que ter alguma deficiência implica na necessidade de representação ou assistência de outra pessoa, comumente familiares. Percebe-se que para as pessoas com deficiência é mais complexo promover ações para reconhecimento social e redistribuição econômica, podendo ser compreendidos como uma coletividade ambivalente.

A ideia de coletividade ambivalente é tratada por Fraser (2001), que apresenta tipos-ideais de coletividades sociais para esclarecer o que chama de dilema redistribuição-reconhecimento. Neste sentido, há coletividades que sofrem predominantemente injustiças socioeconômicas, como no caso de classes sociais exploradas na concepção ortodoxa marxista. Por outro lado, há coletividades que sofrem predominantemente injustiças culturais, sendo este um modelo de diferenciação social cujas raízes não estão na questão econômico-política, mas na Cultura. Assim, afirma-se que há coletividades ambivalentes, ou seja, grupos que estão no centro do espectro das injustiças, sofrendo ambas de forma concomitante.

As coletividades ambivalentes necessitam de proteções para combater as injustiças que lhes acometem, apresentando-se como *remédios* as ações de *redistribuição* e de *reconhecimento*.

Fraser (2005) explica que as injustiças socioeconômicas decorrem da exploração, marginalização e privação de coletividades sociais, sendo um remédio a reestruturação político-econômica, que apresenta a tendência de desenvolver homogeneização entre grupos, requerendo ações de redistribuição. Por sua vez, a injustiça cultural trata de dominação cultural, de não reconhecimento e de desrespeito de grupos, sendo o remédio dado por

³¹ De fato, outrora, a pessoa com deficiência era considerada absolutamente incapaz, mas em face da redação dada pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), tal critério foi repensado. Assim, atualmente, a incapacidade absoluta está relacionada tão somente a critério de idade para pessoas menores de 16 anos (Art. 3º, Código Civil) e a incapacidade relativa presente em situações que não necessariamente remetem a existência de deficiência (Art. 4º, Código Civil).

mudança cultural com a valorização positiva da diversidade cultural e com o combate de tais injustiças, havendo uma tendência na promoção de diferenciação entre grupos, logo, requer ações de reconhecimento.

Percebe-se que os dois tipos de reivindicação por justiça podem interferir ou até mesmo atrapalhar uma a outra e há coletividades que estão sujeitas às injustiças socioeconômica e cultural de forma concomitante, logo, precisam de reconhecimento e redistribuição, implicando em reivindicar e negar suas especificidades (FRASER, 2001). Assim, a lógica da redistribuição é eliminar diferenças pela homogeneização do grupo e a lógica do reconhecimento é valorizar a especificidade do grupo. Percebe-se que tais ideias se opõem, revelando o caráter ambivalente.

Considerando as pessoas com deficiência, verifica-se que se trata de uma coletividade heterogênea internamente e homogênea externamente.

Heterogênea internamente porque há diversos tipos de deficiência necessitando de uma agenda específica para garantir direitos humanos em função da coletividade (surdos, cegos, autistas, etc.), motivo pelo qual surgiram movimentos sociais específicos em função do tipo de deficiências. Homogênea externamente em função da classificação histórica estabelecida pelos “normais” que inferioriza os “diferentes”. Disto resulta que há uma intensificação de injustiças quando se observa as pessoas com deficiência ainda mais sob a perspectiva de raça e gênero, pois, a ambivalência é modulada, implicando em uma ambivalência do “diferente”.

Assim, a expressão ambivalência do “diferente” diz respeito à existência simultânea de injustiças socioeconômica e cultural que afetam as pessoas com deficiência de maneira mais intensa do que ocorre com as demais pessoas, os ditos “normais”.

Percebe-se então a necessidade de uma mudança de ordem cultural acerca da percepção de pessoas com deficiência, ou seja, uma inclinação para considera-las uma coletividade homogênea, sem deixar de levar em conta políticas públicas específicas em função do tipo de deficiência. Exemplo disto é a edição da Lei nº12.764/12, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PNPDTEA), alcunhada de Lei Berenice Piana, que representou um marco normativo e uma política pública específica para as pessoas com TEA.

A partir desta compreensão, o Art. 3º da referida lei estabeleceu um rol de direitos, evidentemente não taxativos, destinados aos autistas, destacando-se direito a vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança, lazer, diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, o atendimento multiprofissional, o acesso à

educação e ao ensino profissionalizante, acesso ao mercado de trabalho e à previdência social e à assistência social, dentre outros.

Havia a necessidade de uma declaração normativa de direitos específicos para autistas?

Com certeza, primeiramente, diante de ser uma política pública específica para afastar qualquer dúvida acerca do TEA com deficiência. Depois, diante de situações em que havia entraves relacionados ao exercício de direitos humanos, especialmente o direito à educação na escola pública.

Hoje, a pessoa com TEA deve ser incluída nas classes comuns de ensino regular, bem como deve ter um acompanhamento especializado (Art. 3º, parágrafo único, da Lei nº 12.764/12) e qualquer recusa à matrícula de aluno com TEA é passível de punição com multa de 3 a 20 salários-mínimos (Art. 7º), podendo inclusive ocorrer a perda do cargo do gestor escolar ou autoridade competente que crie óbice (Art. 7º, §1º).

Sem dúvida, a Lei nº 12.764/12 representou um verdadeiro paradigma no âmbito normativo, ratificando toda a construção de direitos para a tutela da pessoa autista.

Percebe-se no cenário brasileiro uma luta concomitante por redistribuição e reconhecimento em relação às pessoas com deficiência. Fraser (2001) alerta que a luta por reconhecimento foi intensificada no fim do século XX, em face de demandas que alimentavam a luta de grupos mobilizados sob diversas bandeiras, ou seja, identidades de grupo substituíram interesses de classe como o principal incentivo para mobilização política ou, de outro modo, a questão cultural passou a suplantiar a questão econômica como injustiça (FRASER, 2001).

No caso brasileiro, esta compreensão pode não refletir a realidade, pois, as lutas evidenciadas nos movimentos em prol das pessoas com deficiência ainda discutem aspectos socioeconômicos e culturais, sendo ambas impulsionadoras de lutas por transformação social.

Depreende-se que o caminho para combater o cenário de injustiça supramencionado é a busca da promoção de direitos humanos, em especial, o direito à educação, que produza desenvolvimento e aprendizagem significativa para da pessoa com deficiência, bem como combata preconceitos, desrespeitos e não reconhecimento de uma igualdade entre pessoas.

2.4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO UM TIPO DE DEFICIÊNCIA

Em 2018 o IBGE publicou percentual da população de pessoas com deficiência no Brasil, informando a proporção de 6,7%, isto após reformulações baseadas em indicadores e

dados do Censo 2010³² (IBGE, 2018), contudo, no levantamento, o autismo não estava contemplado, até então enquadrado como “deficiência mental”.

A investigação do tema pessoa com deficiência no Censo 2010 foi construída a partir de estudos conjuntos entre o IBGE e institutos de estatística de outros países do Mercosul, que avaliaram as perguntas para mensuração da deficiência recomendadas pelo Grupo de Washington. Nesse passo, foram elaboradas perguntas voltadas para identificar graus de dificuldade em domínios funcionais centrais para a participação do indivíduo na vida em sociedade. Apenas à deficiência mental não se concedeu tal abordagem [...] (IBGE, 2018)

Por outro lado, dos estudos realizados no ano de 2012, pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, estimava-se que, de 100 (cem) crianças, uma nascia com o autismo no mundo (APAE BRASIL, 2017). Já o Censo Escolar do Ministério da Educação de 2012 declarou que, naquele ano, houve 34.144 matrículas de crianças com TEA no país, sendo 25.624 em classe comum (INSTITUTO PENSI, 2018a).

O fato é que inexistiu estudo nacional que comprove o universo de autistas com precisão, algo que pode representar óbice à identificação e estabelecimento de políticas públicas para estes sujeitos sociais, cenário que requer mudanças na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) para realizar censos demográficos específicos³³.

Com efeito, a garantia do direito à educação da pessoa com TEA deve intencional desenvolver aprendizagem significativa, desafio diante das características personalíssimas de cada indivíduo, exigindo-se um corpo docente especializado neste processo inclusivo.

Ademais, diante dos déficits que caracterizam autistas, os métodos convencionais de ensino-aprendizagem não se adequam, implicando na necessidade de abordagens específicas, bem como de instrumentos que auxiliem no processo de desenvolvimento, entretanto, antes de tecer considerações acerca destes temas, importa compreender de forma breve os aspectos relacionados ao transtorno.

2.4.1 Contextualização histórica do autismo

O autismo foi compreendido de diversas maneiras ao longo de estudos científicos e até os dias de hoje inexistiu uma abordagem conclusiva.

³² Em 2010 o censo indicava que o número de pessoas com deficiência no Brasil superava 46 milhões, aproximadamente 23,9% da população brasileira. Na Região Nordeste o percentual era de 26,3%, sendo que a maior concentração populacional desta coletividade se encontra nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba, com taxas, respectivamente, de 27,76% e 27,58% (IBGE, 2010).

³³ Destaca-se que a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou no dia 17 de outubro de 2018 proposta que torna obrigatória a coleta de dados e informações sobre autismo nos censos demográficos realizados a partir de 2018. Trata-se do Projeto de Lei 6.575/2016.

Em 1906 o psiquiatra Plouller utilizou pela primeira vez o termo, associando-o aos pacientes que tinham diagnóstico de demência. Plouller estudava como se desenvolvia o pensamento de pessoas consideradas psicóticas, diagnosticadas com demência precoce, doença que ele passou a definir como esquizofrenia (SALLE, 2010, p. 10 apud VALENTE, 2017). Cinco anos depois, o psiquiatra Eugene Bleuer aduziu o termo “autismo” para caracterizar o déficit no processo de comunicação de pessoas que possuíam manifestações esquizofrênicas ligadas à perda de contato com o ambiente externo, associando com entraves para a efetivação de relações pessoais (KOVATLI, 2003).

Já em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil da John Hopkins University/ Estados Unidos, apresentou estudo denominado “Autistic Disturbances of Affective Contact” (distúrbios autísticos do contato afetivo) relacionado a um grupo de 11 (onze) crianças com características comuns, afirmando-se que:

[...] Nós devemos concluir que essas crianças chegam ao mundo com uma inabilidade inata de se manter contato e se relacionar com as pessoas, assim como outras crianças vem ao mundo com certas deficiências intelectuais ou físicas. Se esta conclusão estiver correta, um estudo mais aprofundado de nossas crianças será necessário para que se elabore material mais criterioso no que diz respeito às noções difusas sobre a reatividade emocional. Aqui temos exemplos puros do distúrbio autista inato do contato afetivo (KANNER, 1943, p. 250) tradução livre.

As crianças observadas por Kanner possuíam aspectos discrepantes das crianças esquizofrênicas: possuíam entraves para interagir com pessoas e objetos, assim como déficit no desenvolvimento da linguagem marcada por uma fala ecolalia³⁴; comportamentos repetitivos e estereotipados; resistência às mudanças de ambiente; e manifestações de preferência por contexto inanimado (KOVATLI, 2003).

Os resultados obtidos por Kanner refletia diversos aspectos de outro pesquisador, o psiquiatra Hans Asperger³⁵.

Poucos meses após a publicação do artigo de Kanner, o Doutor Hans Asperger, psiquiatra austríaco, tornou público o seu estudo do caso de diversas crianças que possuíam uma “psicopatia autista”, que foram atendidas no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Asperger, também demonstrou pontos que coincidiam com os trazidos por Kanner, quanto à descrição de tais crianças, demonstrando que o transtorno fundamental dos autistas era a dificuldade na interação social, na tendência de se guiar apenas por impulsos internos, anomalias na linguagem e personalidade metódica. (RIVIÈRE, 2010, p. 235 apud VALENTE, 2017)

³⁴ Forma de afasia em que o paciente repete mecanicamente palavras ou frases que ouve.

³⁵ Kovatli (2003) aduz que a definição de autismo em Asperger no seu artigo “A psicopatia autista na infância” era mais ampla, incluindo-se danos orgânicos severos e casos em que o transtorno transitavam para a normalidade.

Nas décadas de 50 e 60, diante das incertezas científicas, difundiu-se a crença de que o autismo resultava de problemas relacionados aos pais que não respondiam emocionalmente aos seus filhos, hipótese da “mãe geladeira” (KLIN, 2006), ou seja, inferia-se que o transtorno decorria de falhas na estruturação dos vínculos primários, de laços afetivos no âmbito da família, sendo associado a uma psicose/esquizofrenia. Complementa Grinker (2010) que a psicose infantil era gênero que comportava espécies: as psicoses da primeira infância e psicoses da segunda infância. Desta forma, o autismo seria uma psicose da primeira infância, um transtorno primário, diferente das outras formas de transtornos infantis (secundários), que estariam ligados à lesão cerebral ou retardamento mental.

Na Europa, o conceito de esquizofrenia infantil foi substituído por psicose infantil, onde se enquadrava o autismo, havendo as chamadas psicoses infantis precoces afetas à primeira infância, enquanto a esquizofrenia infantil era utilizada para relacionar quadros com início mais tardios, após a criança ter passado por um desenvolvimento considerado “normal” (KOVATLI, 2003). Assim, “um crescente corpo de evidências começou a acumular-se, sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais investigados” (KLIN, 2006, p. 4).

Diante das descobertas e estudos supramencionados, entidades científicas passaram a buscar diagnósticos mais precisos. A Associação Americana de Psiquiatria passou a tratar a questão autista em manuais, os chamados Diagnostic and Statistical of Mental Disorders (DSM).

Em 1952 o DSM-I forneceu nomenclatura e critérios para o diagnóstico de transtorno mental, sendo sintomas semelhantes ao do autismo, então classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Já em 1967, o Autismo passou a ser classificado como espécie de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), nomenclatura utilizada na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), identificando-se o transtorno pelo código “F84”.

Em 1968 é editada a segunda versão do manual, o DSM-II, contudo, os sintomas relacionados ao autismo não eram especificados com detalhes, inclusive, sendo compreendidos como reflexos de conflitos subjacentes ou reações de má adaptação aos problemas da vida, enraizados em uma distinção entre neurose e psicose (KLIN, 2006).

Já sob a influência de estudos como de Michael Rutter³⁶, o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, os Transtornos Invasivos do

³⁶ Segundo Klin (2006), Michael Rutter classificou o autismo e propôs uma definição com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação e

Desenvolvimento (TID), sendo isto estabelecido na terceira edição do manual, o DSM-III de 1980. Destaca-se que, sob a revisão do documento (DSM-III-R), o termo TID passou a ser adotado também na 10ª revisão da CID-10.

Assim, em 1994, é editado o DSM-IV, estabelecendo novos critérios para a caracterização do autismo, dentre outras espécies de TID, tornando-se equivalentes os sistemas do DSM-IV e da CID-10. Neste sentido, a Síndrome de Asperger foi incluída no DSM, ampliando o espectro, que passava a abarcar casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

Em face de uma revisão do DSM (DSM-IV-TR), atualizaram-se textos sobre as espécies de TID, mantendo-se os diagnósticos do DSM-IV e realizando-se diferenciações, por exemplo, entre retardo mental³⁷ e autismo (código 299.00). O que diferenciava o autismo do retardo mental é o limitado repertório comportamental que não se desenvolve dentro de padrões esperados, comprometendo uma multiplicidade de áreas do desenvolvimento, como habilidades sociais, o desenvolvimento da linguagem, a comunicação e a imaginação (KOVATLI, 2003, p. 21). Assim, no DSM-IV-TR, a categoria TID incluiu condições que estão invariavelmente associadas ao retardo mental (síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância), condições que podem ou não estar associados ao retardo mental, assim como condição que é tipicamente associada à inteligência normal (síndrome de Asperger) (KLIN, 2006). Disto resultou a necessidade de uma nova interpretação.

Os termos TGD e TID foram substituídos pela nova classificação publicada em maio de 2013, isto em face da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: o DSM-V.

No DSM-V, eliminou-se subtipos de transtornos, ou seja, as pessoas passaram a ser diagnosticadas em um único espectro em função de níveis de gravidade. Assim, realizaram-se ajustes conceituais, com a reformulação e exclusão de diagnósticos, bem como a apresentação de uma fonte considerada segura e cientificamente embasada para a aplicação médica (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 68).

novamente, não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade.

³⁷ No DSM-IV (1994) o retardo mental foi conceituado como uma disfunção do funcionamento intelectual (abaixo da média, $QI \leq 70$), com déficits ou falhas simultâneas nas funções adaptativas (Critério 1), acompanhada por limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas de habilidades, a saber: comunicação, cuidados pessoais, auto orientação, desempenho funcional acadêmico, trabalho, descanso, saúde e segurança (Critério 2), iniciando antes da idade de 18 anos (Critério 3), podendo ter diversas etiologias, bem como característica comum a vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central

Aquilo que pertencia ao campo dos TGD, que incluía o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foi absorvido por um único diagnóstico, surgindo a atual nomenclatura: o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Acerca do TEA, Araújo e Lotufo Neto (2014) explicam que a ideia de espectro refletiu a visão científica de que os diversos transtornos até então classificados eram na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Complementam os autores que houve críticas em face do conceito amplo para abarcar transtornos que possuíam peculiaridades, contudo, a Associação Americana de Psiquiatria justificou que inexistiriam vantagens diagnósticas ou terapêuticas na segregação, inclusive, em face de dificuldades na subclassificação.

Assim, diante do DSM-V, o TEA passou a ser diagnosticado pela análise de critérios específicos.

Destaca-se que os sinais de autismo podem ser evidenciados nos primeiros meses de vida da pessoa, diante da ausência de contato visual efetivo estimulado. O Instituto Pensi (2018b) aduz que partir dos 12 meses as crianças autistas não indicam coisas com o dedo, demonstram mais interesse por objetos e não apresentam respostas satisfatórias quando estimuladas por brincadeiras, sendo o diagnóstico de natureza clínica, realizado por meio de observação direta do comportamento, assim como entrevista com os pais ou responsáveis.

Nos termos do DSM-V, um diagnóstico deve observar três fatores: a) déficits significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social, refletindo entraves na reciprocidade social e incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos intersubjetivos; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns, isto com excessiva adesão às rotinas e padrões ritualizados de comportamento ou interesses restritos, fixos e intensos; c) sintomas presentes no início da infância (INSTITUTO PENSI, 2018b).

Aqui é relevante destacar que, quanto mais cedo o diagnóstico, mais rápido é possível intervir para mitigar os déficits supramencionados.

Os avanços científicos para explicar o autismo repercutiram na luta por garantia de direitos e, em face da Lei nº12.764/2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PNPD/TEA) e nela se verifica critérios para diagnósticos.

Art. 1º, § 1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - **deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais**, manifestada por deficiência marcada de **comunicação verbal e não verbal usada para interação social**; **ausência de reciprocidade social**; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - **padrões restritivos e repetitivos** de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; **excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados**; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012) (grifo nosso)

Se por um lado, estabeleceram-se critérios para o diagnóstico do TEA de forma a abarcar um espectro do transtorno, por outro, a Ciência ainda não conseguiu explicar de forma conclusiva as causas do autismo, inclusive, associando a deficiência ao consumo de agrotóxico, como o glifosato, contudo, nada ainda conclusivo.

2.4.2 Teorias explicativas acerca do autismo

É cediço que é da natureza humana querer conhecer o que lhe cerca, sendo a investigação científica produtora de teorias que buscam explicar a realidade. No caso do autismo³⁸ surgiram algumas explicações, a saber: teoria organicista, teoria psicanalítica, teoria afetiva (de déficits da intersubjetividade primária; e de atenção conjunta), teoria da mente, teorias neuropsicológicas e de processamento da informação e teoria da função executiva.

Para as teorias organicistas, o autismo resulta de fatores e alterações químico-orgânica que prejudicam a relação “pessoa - meio social - meio físico”, sendo “anomalias” no cérebro e cerebelo decorrente de problemas na relação em comento, contudo, os estudos não identificaram um padrão, motivo pelo qual as pesquisas passaram a ser centradas em alterações bioquímicas, neurofisiológicas, metabólicas e enzimáticas (GARANTO, 1990 apud PASSERINO, 2005). Por outro lado, alguns pesquisadores associaram o autismo a um transtorno com base na integração de estímulos auditivos, visuais e olfativos, assim como fatores genéticos e alterações cromossômicas, sendo as teorias organicistas falhas em face de não se realizar induções para o universo de autistas.

Para as Teorias Psicanalíticas, a explicação do autismo sinaliza estudos de questões afetivas e de relacionamentos, destacando-se os estudos alinhados com Kanner.

³⁸ Destaca-se que tais teorias informadas neste tópico foram apresentadas na tese de doutorado de Passerino (2005), sendo rememorado neste trabalho de forma concisa para fins de melhor compreensão do presente estudo.

Segundo Kanner, a hipótese de que os sujeitos com autismo tivessem uma incapacidade inata de se relacionar afetivamente com os outros, levou a procurar uma origem nas carências afetivas. O próprio Kanner, no seu estudo fez observações com relação à falta de afetividade das famílias dos sujeitos estudados e relatou alguns casos de separação materna precoce. Embora, Kanner, tenha deixado claro, que não acreditava que esses aspectos fossem os únicos responsáveis pelo aparecimento da síndrome, alguns dos seus seguidores procuraram uma ligação entre autismo e depressão materna (PASSERINO, 2005, p. 91).

Assim, à luz de teorias psicanalíticas, buscou-se explicar o autismo a partir de questões ligadas à afetividade familiar, especialmente materna, nascendo de teorias psicogenéticas ou ambientais-emocionais, a ideia de que o primeiro ano de vida da pessoa “[...] seria importante no estabelecimento do *eu* separado da figura materna, e que quando se produz um fracasso na formação do *eu* provocaria uma des-adaptação e desintegração da personalidade em formação, retornando para um estágio primário de desenvolvimento” (GARANTO, 1990; TUSTIN, 1975 *apud* PASSERINO, 2005). A ideia psicanalítica de rejeição materna foi criticada em estudos que investigaram as características de personalidade do indivíduo com autismo, sendo que diante do espectro, verificava-se que a deficiência tem causas múltiplas.

Já para as Teorias Afetivas, a pessoa autista possui de forma inata entraves para estabelecer interação social com aqueles que lhe cerca, sendo isto, para alguns pesquisadores, associado aos déficits da intersubjetividade que se “[...] origina numa disfunção primária do sistema afetivo, qual seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento dos estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar” (BOSA, 2000, p. 170 *apud* PASSERINO, 2005).

Aqui, o autismo seria caracterizado por um déficit na intersubjetividade primária, ou seja, entraves emocionais nas primeiras interações entre a criança e as pessoas que lhe rodeia, prejudicando o partilhar de experiências, sendo esta a tese de Peter Hobson.

A tese de Hobson está baseada em experimentos empíricos, que envolvem o reconhecimento de informações simbólicas, e que mostram [...] que a dificuldade de compreender signos comunicativos provocaria um déficit na coordenação mental entre as pessoas que estão interagindo socialmente, com relação a um mundo externo que está sendo compartilhado e que em definitiva impediria um desenvolvimento adequado do seu “eu interpessoal”, ou a visão do eu social. Assim, [...] a deficiência na capacidade de estabelecer um sentido na relação interpessoal e de experimentar esse sentido a nível intrapessoal é o que constitui o rasgo principal do autismo (PASSERINO, 2005, p.92)

Igualmente, a ideia supramencionada foi criticada pela fragilidade de um nexo de causalidade entre autismo e questões de prejuízos afetivos intersubjetivos, uma vez que

pesquisas supervenientes aduziam que o déficit de interação social ocorre com crianças ainda no primeiro ano de vida, afastando-se o transtorno de forma inata.

Outra teoria afetiva foi associada à ideia de “atenção conjunta”. Nela, integraram-se fatores afetivos e cognitivos. Segundo Sigman e Capps (2000 apud PASSERINO, 2005), “a atenção conjunta consiste na capacidade de compartilhar a experiência do contexto com outra pessoa”. Assim, a pessoa autista possuiria uma seletividade/concentração no que concerne à atenção do que lhe rodeia, algo que produz limitações/impedimento a uma atenção global, obstando uma compreensão total das situações sociais e culturais (PASSERINO, 2005). Complementa os autores que estudos associaram o déficit na atenção conjunta aos problemas de regulação de estados de atividade-sono.

[...] os sujeitos com autismo passariam de uma fase hiper-estimulada pelos estímulos ambientais para uma fase de desconexão. Dessa forma, o sujeito com autismo evitaria a superestimulação sensorial pela seletividade de estímulos. Um indicativo desta superestimulação e consequente seletividade estaria na tendência de indivíduo com autismo a manter o contexto inalterado, com rotinas fixas e limitados interesses e objetos de atenção (SIGMAN; CAPPS, 2000 apud PASSERINO, 2005).

Por sua vez, desenvolveu-se uma explicação do autismo à luz da Teoria da Mente, destacando-se nesta seara os estudos de Baron Cohen, Leslie e Frith, que associaram o autismo com déficit na capacidade de predizer relações entre estados externos e estados internos (CUXART, 2000). Nesta perspectiva, as pessoas têm a capacidade de atribuir estados mentais (representações mentais) e dessa forma podem prever comportamentos do que lhe rodeia a partir das suas crenças, desejos e intenções. Assim, a Teoria da Mente informa habilidade cognitiva de uma pessoa que lhe permite compreensão mental “como um sistema representacional e permite a manipulação dessas representações mentais para compreender os estados mentais dos outros” (HOWLIN et al., 1999 apud PASSERINO, 2005).

Por conseguinte, a explicação do autismo na perspectiva ora desenvolvida informa que a pessoa possuiria um déficit para ações simbólicas ou imaginativas em face de não conseguir estabelecer meta-representações (representações de segunda ordem). Conforme explica Cuxart (2000) o déficit em comento seria, em última instância, déficit na intersubjetividade secundária e não primária, conforme proposto na Teoria Afetiva de Hobson. Distinguindo as duas teorias, temos que:

Os teóricos da mente [...] argumentam que estes déficits poderiam ser explicados por aspectos cognitivos (na falha da capacidade de representar estados mentais dos outros) e não pela inabilidade afetiva de lidar com as emoções. Hobson (1993), não considera este último aspecto uma contra-argumentação para sua teoria, mas apenas um outro ponto de vista da mesma teoria, ou seja, ambas teorias (a de déficit da intersubjetividade e a da teoria da mente) consideram como hipótese que o autismo

apresenta uma incapacidade inata para a compreensão da natureza dos estados mentais das pessoas. Para Hobson (1993), a diferença entre sua teoria e a teoria da mente seria que na teoria dele, a incapacidade estaria em nível de estabelecer coordenações afetivas com os outros, enquanto que na teoria da mente, essa incapacidade seria de compreender as crenças das outras pessoas. (PASSERINO, 2005, p. 93)

Igualmente às explicações anteriores, a Teoria da Mente não foi capaz de elucidar conclusivamente o autismo, uma vez que: não explica os comportamentos estereotipados e as ilhas de conhecimento inerentes a maioria das pessoas com TEA; diante de testes de meta-representação (previsão dos estados mentais de terceiros), há autista que possuem resultados positivos, mas mantém déficit na interação social; há casos em que o autista, mesmo extraindo estados mentais de informações do ambiente que lhe cerca, não se evidencia melhora no uso desses estados mentais em seu cotidiano (HOBSON, 1993; BOTTROFF, 2002; MAINIERI, 2000 apud PASSERINO, 2005).

Outra perspectiva para explicar o autismo foi aduzida por Teorias Neuropsicológicas e de Processamento da Informação surgidas na década de 70, levando-se em conta como tais pessoas processavam informações sensoriais em face de testes de memória e testes motores, abrindo-se outra forma de compreensão de como as pessoas constroem o pensamento.

[...] conclusões desses estudos mostraram que as crianças com autismo apresentavam déficits cognitivos específicos (problemas na percepção da ordem temporal e dos significados dos objetos) que não estavam relacionados com deficiência mental e também apresentavam uma forma atípica de armazenar informação (utilizavam um código visual, diferentemente de outras pessoas que utilizam um código auditivo e verbal) (BOSA, 2000).

Por fim, a Teoria da Função Executiva, diferentemente das Teorias Afetivas e Teorias da Mente, buscou explicar o autismo em função da capacidade de planejamento e desenvolvimento de estratégias pela pessoa. Cuxart (2000, p.69) explica que a função executiva consiste na “[...] capacidade de manter uma disposição adequada de solução de problemas, com a finalidade de atingir um objetivo futuro”. As explicações geradas nesta perspectiva informam que lóbulos frontais cerebrais possuem relação com a função executiva. Assim:

A hipótese da falha na função executiva como déficit principal presente no autismo surgiu de um estudo comparativo de comportamento de sujeitos com autismo e sujeitos que tiveram algum tipo de disfunção cortical pré-frontal e que se caracterizam pela inflexibilidade, incapacidade de lidar com o todo, mas apenas com as partes e dificuldade de inibição de respostas (BOSA, 2000)

Como crítica à Teoria da Função Executiva, Bosa (2002) aduz que problemas apresentados na área de função executiva não afeta somente pessoas com autismo, sendo encontradas noutras situações.

Destaca-se que, em 2014, realizou-se um amplo estudo na Suécia que demonstrou a existência da influência de fatores ambientais e genéticos para causa do autismo, inclusive, envolvendo questões relacionadas ao nível socioeconômico, complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez.

Os autores da pesquisa trabalham no King's College de Londres e no Instituto Karolinska de Estocolmo. Eles se disseram surpresos ao descobrirem que a genética tem um peso de cerca de 50%, muito menor do que as estimativas anteriores, de 80% a 90%, segundo o artigo publicado no Journal of the American Medical Association – JAMA. O resultado partiu da análise de dados de mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, e é o maior estudo já realizado sobre as origens genéticas do autismo. (INSTITUTO PENSI, 2018a)

Mais recentemente, pesquisas sinalizam que o autismo decorre de uma inflamação em células cerebrais, chamadas astrócitos, responsáveis pela redução de conexões de neurônios em crianças com o transtorno neurológico, logo, uma possível explicação para a deficiência seria relacionada a um conjunto de distúrbios neurológicos, gerando prejuízo cognitivo, de comunicação, de interação social e da habilidade motora, em face de uma forma grave do TEA, encontrando-se uma esperança na reversão a realização de controle da inflamação em comento.

[...] ao menos em laboratório, o controle da inflamação nos astrócitos reverteu alterações que ela provoca nos neurônios, as células responsáveis por transmitir e armazenar informações no cérebro e que se encontram mais imaturas nessa forma de autismo. (FAPESP, 2018)

Depreende-se então que inexistente estudo ou teoria que explique o TEA de forma conclusiva, contudo, nada obsta ações para reverter, ou pelo menos mitigar, os déficits supramencionados.

Percebe-se que os déficits na interação social e comunicação são verdadeiros entraves ao aprendizado e desenvolvimento do ser humano e isto não é exclusivo do autista, apesar de afetar de forma mais intensa tais sujeitos, implicando em dificuldades para se garantir o direito à educação.

3 A PESSOA AUTISTA E SEU DIREITO À EDUCAÇÃO

Da exposição acerca das injustiças e construção de direitos, observa-se que os tipos de deficiência implicavam em entraves à garantia de igualdade de oportunidades em função da Cultura. Por outro lado, atualmente, identifica-se que limitações e impedimentos humanos, com o transtorno do espectro autista, podem (e devem) ser superados, sendo a tecnologia ferramenta que pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o diálogo entre educação e tecnologia impulsionou paulatinamente a produção de políticas públicas de natureza inclusiva, cabendo analisar como se deu a construção do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil e como a inclusão tecnológica colabora para o processo de aprendizagem de pessoas autistas.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

De forma a combater o cenário de injustiças que afetam as pessoas com deficiência foram editados diversos diplomas normativos, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), detalhando a necessidade de inclusão e ratificando o dever estatal de garantir um Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de políticas públicas específicas. De fato:

A educação inclusiva, sob o prisma da diversidade, deverá dar suporte aos alunos com deficiências cognitivas, motoras, sensoriais e quaisquer outros transtornos da aprendizagem. **As deficiências em si devem ser entendidas como uma condição humana e um aspecto que reforça a singularidade do indivíduo em suas diferenças** (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 52) (grifo nosso)

Assim, uma dimensão da Educação Especial é a necessidade de educar em/para direitos humanos, contudo, este processo de ensino-aprendizagem requer modulações em face da individualidade de cada pessoa, bem como do educador que irá atuar no processo, uma vez que cada ser possui necessidades específicas, ainda mais diante do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pensar a educação é pensar em formas de transmissão de conhecimento que viabilizem desenvolvimento das potencialidades do educando, ou seja, deve-se buscar produzir uma aprendizagem significativa desde Educação Infantil, de forma que a pessoa tenha condições de avançar nas etapas subsequentes do sistema educacional e, no futuro, ter

possibilidade de autodeterminação, oportunidades laborais e educacionais, com “quebra” de preconceitos.

Na verdade, toda pessoa humana possui características próprias que informam necessidades de aprendizagem únicas, contudo, em relação às pessoas com TEA, há necessidades educacionais especialíssimas, requerendo aplicação de métodos diferenciados. Nisto consiste a ideia de inclusão educacional. Com efeito, Martins (1999 apud BARTALOTTI, 2006) explica que as categorias “exclusão” e “inclusão” não são separadas uma da outra, pois, na verdade, inexistem exclusão, mas sim processos precários de inclusão, instáveis, marginais, requerendo esclarecer a que se refere, onde acontecem e quem sofre seus efeitos, isto para se ter compreensão da dimensão das falhas na inclusão, pois, “[...] o fato de alguém está excluído de algum espaço significa, então que não pertence a este, mas com certeza, pertence a algum outro, no qual se inclui – quem está vivo está sempre incluído em algum lugar ou situação” (BARTALOTTI, 2006, p. 9), logo, cabe verificar como é realizada esta inclusão e quais são seus efeitos.

Uma maneira de analisar a inclusão das pessoas com deficiência é a partir das ordens jurídicas brasileiras em face das declarações constitucionais.

3.1.1 O direito à educação da pessoa com deficiência nas constituições brasileiras

Identificam-se basicamente cinco estágios³⁹ na evolução histórica do atendimento educacional especializado: descaso; segregação institucional; movimento de criação de escolas/classes especiais; movimento de integração social; e movimento de inclusão à luz dos direitos humanos.

A fase do descaso é marcada pela eliminação, invisibilidade e/ou desprezo da pessoa com deficiência sendo esta alijada de qualquer direito educacional. A mudança deste cenário veio com o modelo de segregação institucional que, no Brasil, é evidenciada em face de instituições de acolhimento que buscavam promover, de certa forma algum, processo educativo, contudo, quando evidenciado, não implicava igualdade de oportunidades, bastando lembrar que o modelo de colonização à luz do eurocentrismo implicava em inferiorização de sujeitos.

A segregação institucional informava que a deficiência era percebida como manifestação patológica, não sendo preocupação estatal garantir uma Educação Especial.

³⁹ Carvalho (2016), citando diversos autores, considera: negligência, institucionalização, desenvolvimento de escolas e classes especiais e movimento de integração social; inclusão social e educacional escolar.

Serve como exemplo de institucionalização, a criação em 1874, do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Esse grupo de pessoas ocupou, prioritariamente, o interesse da classe médica cabendo destacar, no início do século XIX, o trabalho do Dr. Jean Marc Itard (1774-1838), reconhecido como o primeiro a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, tendo como discípulo Victor, o famoso Selvagem de Aveyron. A Itard seguiram-se outros como Edward Seguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1956) cujas metodologias buscavam, pela educação, a redução ou eliminação da deficiência intelectual de pessoas institucionalizadas. (CARVALHO, 2016, p. 4)

O terceiro estágio na história da Educação Especial é identificado com o final do século XIX. Observa-se então o estabelecimento escolas e classes especiais.

No plano jurídico, a Constituição de 1824 preconizava o direito social à educação primária (artigo 179, XXXII), contudo, tratava-se de uma educação para poucos⁴⁰ e, desta época, destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁴¹ (Decreto Imperial nº 1.428/1854), “embrião” do Instituto Benjamin Constant (IBC), que objetivada capacitar as pessoas na comunicação por meio da linguagem braile, isto para viabilizar exercício de profissão.

Ainda em relação ao período, criou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Decreto-lei nº 3.198/ 1957), que teve origem na criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴², estabelecendo-se um sistema de educação de natureza profissionalizante⁴³ para pessoas com deficiência, contudo, tais estabelecimentos funcionavam como verdadeiros “depósitos” humanos (BONFIM, 2009), cenário que perdurou mesmo após a Constituição Republicana de 1891, em um momento pós-abolição da escravidão (1888).

Ainda, rememora-se a criação da “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais, criado em 1887, bem como o Pavilhão Escola Bourneville no Hospício Nacional de Alienados no Engenho de Dentro, criado em 1903, estabelecimento que deu atenção às crianças autistas, ambas no Rio de Janeiro/RJ (CARVALHO, 2016).

⁴⁰ O texto constitucional era formal. Substancialmente, a norma não possuía eficácia social, isto evidenciado em face do modelo escravocrata, bem como dos papéis e lugares estabelecidos, por exemplo, para o índio, a mulher. naquele período, o percentual de analfabetos atingia a marca de 90% da população (OEI, 2003).

⁴¹ Com a proclamação da República a instituição passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant e, até hoje, é referência na educação e formação de pessoas com deficiência visual (SILVA, 1987, p. 284-287; LOBO, 2008, p. 411).

⁴² Com a edição do Decreto-lei nº 3.198, de 1957, a mencionada instituição passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), até hoje um centro de referência em deficiência auditiva.

⁴³ A profissionalização era para sapateiro, alfaiate, torneiro, encadernador, etc. Percebe-se a questão do não reconhecimento neste período em face da atribuição destes lugares e papéis, como se a pessoa com deficiência não pudesse exercer atividades consideradas de relevância social.

Já em face da Carta Constitucional de 1934, estabeleceu-se uma nova perspectiva ao modelo de educação⁴⁴ à luz da ideia de Estado de Bem-Estar Social, sendo a educação positivada como um direito de todos, devendo ser desenvolvida por meio de uma consciência da solidariedade humana⁴⁵ (BRASIL, 1934). Dias (2007, p. 456), explica que “A análise das condições históricas de produção e desenvolvimento societal brasileiro nos permite entender a distância existente entre a proclamação da educação como direito de todos, disposta na Carta de 1934 e o reconhecimento deste como dever do Estado brasileiro”. Com efeito, ao regular a questão da natureza obrigatória da educação, o constituinte o fez restrita à frequência obrigatória e sem observância à ideia de universalização (ROCHA, 1996 apud DIAS, 2007, p. 444-445).

Lamentavelmente, o Art. 138 da Constituição de 1934⁴⁶ preconizava que as três esferas de governo estimulassem uma educação de natureza eugênica, algo que foi replicado em leis de diversos municípios brasileiros. Rocha (2014) explica que se pretendia fomentar a adoção de medidas legislativas e administrativas em face da ideia de “higiene social” e “melhoramento racial” por meio de ações socioeducativas à luz da influência do pensamento positivista, pois, intencionava-se “[...] atuar diante de uma população constituída em sua maioria de negros e mulatos, dificultando que estes contraíssem casamento com pessoas brancas de nível social elevado” (ROCHA, 2014, p. 2).

Felizmente, as ideias eugênicas da Constituição de 1934 foram afastadas nas Cartas Constitucionais supervenientes, contudo, a ausência de eficácia social das normas para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência permanecia. Por exemplo, em face da Constituição 1937 (Polaca) e da Constituição de 1946 não houve avanços para a promoção de inclusão educacional para a população em geral.

Na década de 50 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, sendo criados cerca de 190

⁴⁴ Deste período, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402/ 1930)

⁴⁵ Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

⁴⁶ Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar; b) estimular a educação eugênica; c) amparar a maternidade e a infância; d) socorrer as famílias de prole numerosa; e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbididade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. (BRASIL, 1934)

estabelecimentos, dos quais aproximadamente de 77% eram públicos (MENDES apud CARVALHO, 2016). Já na década de 60, evidenciou-se a expansão das escolas especiais.

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

O movimento para as escolas de Educação Especial estava instituído e os métodos de ensino empregados eram compatíveis com a filosofia educacional da época em relação aos estudantes com deficiência. (MENDES apud CARVALHO, 2016)

Por sua vez, o quarto estágio da história do atendimento educacional da pessoa com deficiência é evidenciado pelo movimento de integração social, impulsionado por volta da década de 70. Neste momento, objetivou-se criar ambientes escolares “o mais próximo possível daqueles oferecidos aos educandos ditos normais, o que incrementou o aparecimento de inúmeras classes especiais nas escolas comuns” (CARVALHO, 2016, p. 6).

É preciso ressaltar que a ideia de um dever estatal para garantia do direito à educação de forma universal foi positivada somente em face da Emenda Constitucional de 1969, Art. 176 (BRASIL, 1969), paradoxalmente, em plena ditadura Militar (1964-1985). Naquele período já havia uma agenda internacional discutindo a criação de sistemas de proteção para pessoas com deficiência, contudo, operando basicamente no plano jurídico formal:

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, **não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.** (DIAS, 2007, p. 443) (Grifo nosso)

Ressalta-se ainda que, na ditadura Militar, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser, de certa forma, regulado nos termos da Lei nº 4.024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961), diploma que assegurava a educação como um direito de todos, dever do poder público e da iniciativa privada, sendo obrigação estatal fornecer recursos indispensáveis nos casos de famílias que não dispunha de insuficiência de meios, de modo a assegurar igual oportunidade a todos (BRASIL, 1961). A LDBEN/1961 estabelecia que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de **integrá-los na comunidade**.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente **pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais**, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961) (Grifo nosso)

Em face da Lei nº 5.692/1971, A LDBEN/1961 sofreu alterações estabelecendo o dever de tratamento especial para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971), contudo, ainda assim a norma que não refletia efetividade, pois, o sistema de ensino não era capaz de atender às necessidades educacionais, especialmente diante de deficiências como o autismo.

Em termos de ações práticas estatais, em 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP para promoção de ações voltadas às pessoas com deficiência, contudo, configuradas por campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas, evidenciando ausência de políticas públicas efetivas para a inclusão educacional e, não obstante o precário acesso ao ensino regular para alguns, inexistia um atendimento que levasse em conta as necessidades de aprendizagem com foco no indivíduo.

Observa-se ainda certo avanço normativo no período da Ditadura Militar em face da Emenda Constitucional nº 12/1978, que visava garantir às pessoas com deficiência a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita, evidenciando resultados obtidos pelos movimentos sociais, bem como o início de um maior protagonismo das pessoas com deficiência, promovendo visibilidade e discussões que resultariam positivas na nova ordem que se instauraria com a Constituição de 1988.

Com a Constituição Federal de 1988, consolidou-se o quinto estágio da Educação Especial: movimento de inclusão à luz dos direitos humanos. Assim, estabeleceu-se o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, informando o dever de garantir que alunos com deficiência fossem integrados nas escolas comuns, implicando em necessidade de modificações no ambiente escolar, passando a existir classes comuns e classes especiais (salas de recursos multifuncionais).

Embora as classes especiais e as instituições/escolas especiais sejam muito criticadas na atualidade, pelo desenho que tinham desde sua criação, oferecendo atendimento especializado inspirado no modelo médico e movido por sentimentos de filantropia ou caridade..., paradoxalmente, **podem ser consideradas como espaços inclusivos, na medida em que acolhiam todos aqueles excluídos e rejeitados pela sociedade e pelo sistema de ensino comum.** (CARVALHO, 2016)(grifo nosso)

Assim, diante do paradigma dos direitos humanos há o dever de observância e promoção de uma igualdade material, de uma inclusão efetiva, e isto não se dá exclusivamente pela edição de leis, mas, sobretudo, por de uma mudança cultural no sentido de respeito à diversidade humana.

3.1.2 O Atendimento Educacional Especializado a partir da Constituição de 1988

Com a Carta “Cidadã”, de forma inédita, estabeleceu-se o dever estatal, em nível constitucional, de promover o direito à educação mediante a garantia de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III), ratificando um dos objetivos fundamentais da república: promover o bem de todos, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 refletiu um novo constitucionalismo marcado pela garantia de direitos às pessoas com deficiência e, nos termos do Art. 205, a educação foi ratificada como um direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando-se o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Sem sombra de dúvida, a Carta de 1988, ao declarar que deve ser promovida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, I), observou os fundamentos republicanos da cidadania (Art. 1º, II) e da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III).

Buscou-se então colaborar com a formatação de um sistema de proteção especial para as pessoas com deficiência, não mais com a formalidade de textos sem força normativa, mas de forma substancial, sendo isto irradiado nas leis infraconstitucionais e políticas públicas supervenientes para Educação Especial.

Um ano após a promulgação da Constituição de 1988, o Legislador editou a Lei nº 7.853/1989, criando-se a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), ficando estabelecido o dever do Poder Público de assegurar a estes sujeitos o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre os quais se destaca o direito à educação especial, obrigatória, gratuita, prioritária, adequada, abrangendo educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a destinada à habilitação e reabilitação profissional, em escolas privadas e públicas, inclusive, estabelecendo a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, isto quando a pessoa tivesse capacidade de integração ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

A PNIPPD refletiu diversas reivindicações de direitos historicamente negados às pessoas com deficiência, sendo responsável por trazer à sociedade o dever de observância de integração, contudo, diversos dispositivos somente passaram a ter eficácia diante da regulamentação da referida lei, sendo isto realizado 10 (dez) anos depois, em face do Decreto nº 3.298/1999. Neste decreto, a Educação Especial foi conceituada no Art. 24, §1º, como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para

educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”, (BRASIL, 1999).

Destaca-se que, na década de 80, a integração mencionada se relaciona com um movimento conhecido por *mainstreaming* que visava a inclusão do aluno com deficiência nas classes comuns, cabendo ao professor destacar as semelhanças para mitigar as diferenças em função das pessoas com deficiência. O *mainstreaming* associava a integração ao desenvolvimento de competências e capacidades das pessoas com deficiência, entretanto, possuía contradições.

Essa ideia promove uma prática que se aproxima mais de um processo de desinstitucionalização, mas **ainda não discute mudanças que devem ocorrer na sociedade para receber estas pessoas**. Elas eram, em princípio, inseridas nas atividades que lhes era possível participar, dentro das rotinas da escola, ou do meio social ao qual pertenciam. Vigorava, dessa maneira, um discurso contraditório, que apregoava a necessidade de minimizar as diferenças (ou realçar as semelhanças) ao mesmo tempo em que, na prática, tratava de as acentuar, na medida em que estas eram decisivas para determinar onde e quando essas pessoas estariam inseridas junto com as demais – se a semelhança dizia onde a pessoas com deficiência poderia estar, a diferença determinava os diversos espaços dos quais ela não poderia partilhar. (BARTALOTTI, 2006, p. 15)

Ainda na década de 90, editou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, positivando o dever estatal de assegurar à criança e ao adolescente⁴⁷ o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, III, ECA), bem como estabelecendo o dever dos pais ou responsáveis no sentido de matricular seus filhos ou pupilos na escola (Art. 5, ECA). Ainda naquele ano, na esfera internacional, ocorreu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990”, afirmando-se que, não obstante a DUDH de 1948 declarar que “toda pessoa tem direito à educação”, existia ineficácia normativa, sendo necessário promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (UNESCO, 2008).

A Conferência de Jomtien deu visibilidade aos índices alarmantes de pessoas sem escolarização, impulsionando eventos internacionais, como a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994) realizada pela UNESCO, isto visando mitigar a exclusão educacional, repercutindo na política nacional de Educação Especial para uma integração no âmbito do ensino regular e acesso às classes comuns, contudo:

⁴⁷ No diploma, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, nos termos do art. 2º (BRASIL, 1990).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões **homogêneos de participação e aprendizagem**, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL/MEC, 2008, p.8) (grifo nosso)

Percebe-se que pensar em políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência é, na verdade, pensar nas diversas possibilidades de ensino-aprendizagem para uma coletividade heterogênea, informando que o espaço escolar deve refletir o espectro de possibilidades dos destinatários do direito à educação. Aqui se quer dizer que, se existe algo colaborativo para o processo de ensino da criança, tal mecanismo/instrumento/ferramenta deve estar disponível dentro do espaço escolar.

Com a revogação da Lei nº 4.024/1961 pela Lei nº 9.394/1996, nasceu uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), em que o tema educação inclusiva ganhou novos contornos, uma vez que ratificou o direito de acesso ao ensino, de forma obrigatória e gratuita.

Na LDBEN/1996, a educação especial foi definida inicialmente como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Contudo, diante de alterações legislativas, o conceito foi redefinido para contemplar educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nos termos do Art. 1º da Lei nº 12.796/ 2013, que alterou também o art. 29 da LDBEN/1996 ao estabelecer que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Percebe-se a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança em diversas dimensões, contemplando inclusive aquelas com TEA. Assim, paulatinamente eram integradas lacunas normativas na LDBEN/1996, de forma que hoje restou estabelecido que:

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.** (BRASIL, 1996) (grifo nosso)

Percebe-se que o tema capacitação do professor de educação inclusiva ganhou novos contornos para dar efetividade ao AEE, em especial de profissionais que atuam nas classes comuns. Ressalta-se que, analisando conceitos estabelecidos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), chama atenção definições como “atendente pessoal” e “profissional de apoio escolar”, isto com relação à capacitação citada.

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, **excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;**

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, **excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;**

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, **podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.** (BRASIL, 2015)

Portando, os professores do ensino regular que atuam nas classes comuns e classes especiais (sala de recursos multifuncionais) devem estar capacitados para a integração de alunos autistas, não se confundindo suas atuações com as ações desempenhadas por atendente pessoal, profissional de apoio escolar ou acompanhante⁴⁸.

Com o início do século XXI, a questão da Educação Especial no Brasil continuou a ser objeto de normatização e avanços em políticas públicas. Exemplo disto é a percepção da educação inclusiva em virtude da edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Neste documento, o conceito de educação especial sofreu modificações positivas:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, **de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica** (BRASIL/MEC, 2001) (grifo nosso)

Percebe-se então que a Educação Especial deve ter como norte o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, logo, o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta as especificidades de cada aluno, bem como deve haver na escola uma

⁴⁸ A LBI inseriu o Art. 59-A na LDB/1996 que o poder público deve instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015). Percebe-se então uma paulatina construção de inclusão educacional considerando agora uma coletividade heterogênea em que o sistema educacional deve levar em conta os diversos tipos de deficiência para garantir o AEE.

infraestrutura de ferramentas educacionais adequadas e um corpo docente em contínua capacitação..

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabeleceu que, nos sistemas de ensino, deveria ser garantida matrícula, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento de qualidade aos educandos, inclusive, com reconhecimento da demanda real de atendimento de alunos “especiais”, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, isto para atender todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo de tais pessoas.

Ainda em 2001, editou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, criado pela Lei nº10.172/2001, estabelecendo metas a serem atingidas no prazo de dez anos, destacando-se a observância de inclusão do aluno especial em sistema regular de ensino ou, caso impossível, realização de atendimento em classes e escolas especializadas, assim como a melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental. Acerca da educação infantil, o PNE/2001 aduziu que:

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais (BRASIL, 2001)

No PNE/2001, diante de limitação de meios financeiros e técnicos estatais, a oferta pública de educação infantil deve ser priorizada às crianças das famílias de menor renda, contemplando o atendimento em tempo integral quando os pais trabalham fora de casa, ou seja, uma “educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela” (BRASIL, 2001).

Percebe-se que a escola pública possui um papel fundamental para diversas famílias que vivem em situações socioeconômicas desfavoráveis, sendo que o “maior índice de pobreza se dá na região nordeste do país, onde 43,5% da população se enquadram nessa situação” (AGÊNCIA BRASIL, 2017). Assim, para a criança com deficiência, que for membro de família que vive em situação de pobreza, a escola pública é, talvez, a única possibilidade de garantia de oportunidades educacionais e laborais futuras.

Já em 2014 foi editado um novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014), editado pela Lei nº 13.005/2014, sendo estabelecidas metas que contemplam ações para pessoas com deficiência. Dentre as estratégias para cumprir a Meta 1⁴⁹ do PNE/2014, estabeleceu-se:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014);

Já na Meta 4 do PNE/2014, busca-se universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, sendo uma das estratégias para isto:

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o **desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem**, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014) (grifo nosso)

Compreende-se a necessidade de articulação, ações e práticas pedagógicas envolvendo gestores, professores de sala comum, professores de sala de recursos, entre outros, tudo para desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Assim, a Educação Especial requer planejamento, execução, monitoramento e avaliação com participação de todos, inclusive, das famílias de alunos com e sem deficiência, uma vez que todos os discentes estarão partilhando do mesmo ambiente escolar. Compreende-se que esta construção viabiliza o combate aos preconceitos e discriminações históricas.

Em 2003 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD), implementado em todos os Estados e Distrito Federal. O objetivo do Programa visava formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência nas escolas regulares com garantia de acessibilidade (BRASIL/MEC, 2005).

⁴⁹ Estabelece a universalização do acesso à pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 na Educação Infantil e amplia a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos.

Um ano após o PEIDD, diante da Lei nº10.845/2004, instituiu-se⁵⁰ o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PCAEEPPD), buscando-se garantir dois objetivos: a universalização do AEE de educandos com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; e, progressivamente, a inserção destas pessoas nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

O conjunto de diplomas até então mencionado encontrou reforço e ampliação em face da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) de 2006⁵¹.

Na CDPD, a educação inclusiva foi tratada no art. 24, sendo ratificado o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis escolares, sem discriminação e na busca de construir igualdade de oportunidades, isto norteado pelos objetivos de pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, com o máximo desenvolvimento possível da personalidade da pessoa, suas habilidades físicas e intelectuais, assim como participação efetiva na sociedade (BRASIL, 2009).

A Convenção estabeleceu a garantia de que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional em função de qualquer espécie de limitação, bem como que as crianças com deficiência não devem ser excluídas do ensino fundamental, sob o argumento da deficiência, ratificando igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009).

Interessante anotar que entre a edição da CDPD (2006) e a promulgação do tratado no âmbito interno (Decreto nº 6.949/ 2009), o Estado brasileiro editou o Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação” para garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular (Art. 2º, IX). Percebe-se a convergência normativa para assegurar uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino e reforço na política nacional de Educação Especial.

Ainda, a CDPD reforçou normas da Declaração de Salamanca (1994), no sentido de criar escolas com orientação inclusiva que reconheça a deficiência como uma condição

⁵⁰ Isto no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

⁵¹ O Tratado foi ratificado no Brasil com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6.949/2009. Assim, este processo de incorporação normativa garantiu *status* constitucional àquelas normas, elevando os direitos da pessoa com deficiência para observância material.

humana, em observância às necessidades educacionais especiais de cada pessoa, ou seja, garantia do acesso e devido apoio para participação e aprendizagem adequada.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

(...)

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL/MEC, 2008).

No Art. 24 da CDPD, verifica-se que o Estado brasileiro assumiu o compromisso de assegurar às pessoas com deficiência: o acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar uma educação efetiva; apoio individualizado e efetivo para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social à luz de uma inclusão plena; a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade, com ações para facilitação do aprendizado via comunicação aumentativa e alternativa, entre outros (BRASIL, 2009).

Ademais, a CDPD estabeleceu o dever estatal de empregar professores de educação inclusiva e capacitar profissionais e equipes para atuar em todos os níveis de ensino, inclusive, levando-se em conta, neste processo de treinamento, a conscientização da deficiência, a utilização de comunicação aumentativa e alternativa, o uso de técnicas e materiais pedagógicos específicos, conforme necessidade da pessoa (BRASIL, 2009).

A CDPD representou um importante marco, especialmente após o posicionamento de suas normas em nível constitucional, contudo, sem ações práticas não passaria de mais um conjunto de formalidades. Para dar efetividade às declarações, antes mesmo da promulgação da Convenção, buscando-se garantir apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, o Poder Executivo editou o Decreto nº 6.571/2008 como a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressalta-se que o referido documento foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, contudo, houve preservação dos avanços normativos, inclusive, com a manutenção do conceito amplo de pessoa com deficiência e garantia do AEE.

No Decreto nº 7.611/2011, inovou-se ao estabelecer que na distribuição dos recursos do FUNDEB, deve ser admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE, implicando o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (Art. 8º do Decreto nº 7.611/2011) (BRASIL, 2011).

Por fim, mais recentemente e sob a influência da CDPD, o Estado brasileiro institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Acerca do direito à educação e ratificando toda legislação nacional e internacional supramencionada, a lei estabelece que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados o sistema educacional inclusivo em **todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.**

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, **colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.** (BRASIL, 2015) (grifos nossos)

Assim, restou declarada a responsabilidade de diversos atores, bem como, especificamente, do dever do poder público e de instituições privadas, sem cobrança de valores adicionais, a observância de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Art. 28, I); sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Art. 28, II); projeto pedagógico que institucionalize os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (Art. 28, III); adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Art. 28, V); adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais (Art. 28, IX); adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Art. 28, X), dentre outros (BRASIL, 2015).

Assim, percebe-se que a partir da Constituição de 1988 o direito à educação da pessoa com deficiência passou a ser tema relevante para o Estado brasileiro, especialmente

durante o Governo Lula (2003–2011) e o Governo Dilma Rousseff (2011–2016), não somente pela positividade normativa, mas, sobretudo pelas políticas públicas implementadas para benefício desta coletividade.

3.1.3 A Educação em direitos humanos e os direitos da pessoa com deficiência

Há uma relação estreita entre Educação Especial e Educação em/para Direitos Humanos (EDH). De fato, diante das lutas e movimentos sociais, bem como da positividade de direitos das pessoas com deficiência no âmbito interno e internacional, resta saber como realizar ações que impliquem em efetividade das declarações normativas.

O caminho passa pela promoção da EDH, forma de despertar consciência e promover mudança cultural para afastar ações discriminatórias, sendo isto evidenciado na legislação internacional.

Por exemplo, a Declaração de Salamanca, ao estabelecer a necessidade de promover uma política social de integração e participação das pessoas com deficiência, bem como de reafirmar o combate à exclusão, afirmou que as escolas inclusivas são instrumentos para este fim, implicando na reforma das instituições e participação de todos:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, **acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.** (UNESCO, 1994)

Desta perspectiva, percebe-se que não basta promover o direito à educação, mas é preciso fomentar que esta reflita em uma EDH, revelando-se uma dimensão ética, bem como uma das funções sociais da escola: um educar para evitar retrocessos.

O termo “educação” significa a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de uma pessoa, envolvendo aspectos como pedagogia, didática e ensino (HOUAISS, 2009). Sabe-se da capacidade transformadora e emancipatória da educação na vida humana, apesar de não existir consenso acerca do significado do termo “educação”, havendo correntes de pensamento que: reconhece nela um direito fundamental; compreendem-na como um instrumento que viabiliza direitos; ou duas perspectivas.

Ocorre que dependendo de valores disseminados em uma dada sociedade, a ideia de educação pode até mesmo representar entrave à garantia de direitos humanos (a História releva isto!).

A educação se expressa em formas múltiplas e muitas vezes contraditórias; muito do que é desenvolvido nas escolas em todas as regiões do mundo geralmente é sem sentido e, em alguns casos, extremamente prejudicial aos educandos. Mesmo em ambientes considerados positivos, em que ocorre certo nível de aprendizado, há visões conflitantes sobre o que a educação almeja e como ela é organizada (MCCOWAN, 2015, p. 27)

Verdade se diga: - existe uma relação intrínseca entre educação e direitos humanos, convergindo para a necessidade de promover o Direito à EDH (DEDH), direito autônomo e mecanismo que viabiliza o exercício de outros direitos fundamentais.

O tema da educação para os direitos humanos passa a ser inserido de forma explícita pela primeira vez no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da ONU de 1966. Nesse importante mecanismo de proteção, **o direito à educação não se restringe apenas à igualdade de oportunidade, mas, afirma que cada pessoa deve implicar-se na realização de direitos. A educação é vista como um direito intrínseco e um meio indispensável para a realização dos demais direitos, o qual deve desempenhar um papel decisivo na promoção dos direitos humanos, da democracia, qual seja, e na proteção do meio ambiente.** Nesse sentido, a educação deve orientar-se para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, a participação social e o pleno desenvolvimento da personalidade. **A educação em direitos humanos passa a ser concebida como um direito humano fundamental.** (ZENAIDE, 2016, p. 47) (grifo nosso)

Prescinde esclarecer a importância do DEDH, bastando informar que tal matéria passou a ser tratada em diversos eventos e normas nacionais e internacionais, destacando-se uma ênfase a partir da Conferência de Viena (1993), diploma que reafirmou os direitos dispostos na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Neste sentido, o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de direitos humanos foram destacados como efetividade de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades (ONU, 1993).

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada (DIAS, 2007, p. 442)

Percebe-se ainda a ideia da EDH na Convenção sobre os Direitos da Criança⁵² (1989), que aduz que os Estados reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de promover diversas dimensões dos direitos humanos, a saber:

⁵² O tratado foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 99.710/1990.

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente. (BRASIL, 1990)

Ainda, a Convenção sobre os Direitos da Criança apresentou o dever estatal de assegurar que toda criança, independentemente de qualquer limitação ou impedimento, deve ter seus direitos fundamentais respeitados, devendo-lhes ser garantido desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade, bem como que, para criança com deficiência, deve haver uma assistência que assegure o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível (BRASIL, 1990).

Assim, percebe-se que a EDH deve ser implementada desde as etapas iniciais da educação escolar, bem como, cabe aos docentes estar conscientes do dever de promovê-las no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2012, as Nações Unidas lançou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos⁵³ (PMEDH) com o objetivo de implementar programas específicos, conceituado a EDH como um “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012).

Percebe-se então a importância em educar em/para direitos humanos diante de diversas perspectivas, visando promover um “educar para nunca mais”, evitar retorno à arbitrariedade e fomentar um educar para a paz e democracia, sendo isto compreendido como princípios essenciais (ZENAIDE, 2016).

Assim, a EDH pode ser evidenciada na busca por proscurever violações de direitos de certas coletividades sociais, como é o caso das pessoas com deficiência, logo, ela é mecanismo essencial para combater a equivocada “naturalização” de práticas nocivas em que a violência é banalizada de diversas maneiras. O alerta é que:

⁵³ Ressalta-se que o PMEDH foi constituído em 3 fases, cada uma correspondente com um plano de ação, sendo a última fase correspondente ao período de 2015 a 2019.

[...] os direitos humanos proporcionam as condições que nos protegem de danos e ampliam as nossas capacidades. Às vezes, os direitos são divididos entre aqueles que se relacionam com o bem-estar e os que se referem à agência; o primeiro refere-se a esta proteção contra danos, o último visa assegurar nossa capacidade de tomar decisões sobre nós mesmos [...] (MCCOWAN, 2015, p. 29)(grifo nosso)

Portanto, a garantia da EDH requer políticas públicas para que as declarações normativas gerem eficácia social, garantindo-se exercício de cidadania, inclusão e respeito às diversidades, especialmente no contexto escolar.

Tal qual na sociedade (de uma perspectiva macroscópica), as múltiplas diversidades coexistem também no contexto escolar (de uma perspectiva microscópica) e caberá à EDH contemplar os sujeitos de direitos ali inseridos desde o seu ingresso. Contudo, vale salientar que a inclusão do indivíduo no sistema educacional regular não se consuma no ato da matrícula. Como princípio norteador da educação básica e guiando-se nas orientações do PNEDH (2007), consideramos bem mais que o simples acesso à escola (cujo indicador é a matrícula), fazendo-se necessário oferecer condições dignas de permanência e êxito a todos(as) (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 50)

Por outro lado, a EDH se apresenta como instrumento de denúncia e combate às injustiças. Tosi (2014, p. 43) explica que “[...] para matar, torturar, tratar mal o outro precisa matá-lo antes simbolicamente na própria mente, retirando-lhe as características humanas que o tornam igual e acentuando as características que o tornam diverso e inferior”, situação que é evidenciada em face de uma Cultura que por muito tempo buscou desumanizar sujeitos sociais como as pessoas com deficiência.

Assim, concorda-se com o pensamento de que “[...] a educação em direitos humanos se revela cada vez mais necessária: ela ainda é incipiente e, no caso de países como o nosso, enfrenta resistências em razão de uma cultura que rejeita a diferença e inferioriza quem a ela seja associado, violando, assim, em vários aspectos, a dignidade humana” (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 53). Vislumbra-se que a superação deste cenário somente se dá pela inclusão e suas diversas dimensões (educacional, digital, cultural, econômica, social, etc.), devendo a EDH estar presente no processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas do ensino.

Verifica-se que a questão dos direitos humanos da pessoa com deficiência requer efetividade, ações práticas para uma transformação social dos sujeitos destinatários, sob pena daquelas normas representem tão somente legislações simbólicas, sem eficácia social. Igualmente, informa que a educação deve ser em/para direitos humanos e, na escola, isto deve ser realizado desde os primeiros momentos, ou seja, na Educação Infantil.

[...] a EDH ainda não faz parte da prática, nem do currículo da escola como deveria, principalmente na Educação Infantil. Um dos motivos para tal, pode ser a falta de conteúdos, metodologias e práticas baseadas nos preceitos dos DH na formação do professor que, além da técnica e dos conhecimentos das mais diversas áreas, precisa de uma formação que desenvolva sua sensibilidade, consciência crítica, respeito integral aos DH e ao seu caráter político transformador, desencadeando uma ação ética e coletiva em relação a esses princípios. (ARAÚJO; AFONSO, 2018, p 48).

De fato, o Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005-2007) fundou-se na integração da educação em direitos humanos (EDH) nos níveis de ensino primário e secundário.

A expressão “ensino primário” equivale ao ensino fundamental, logo, o referido plano não contempla a etapa da Educação Infantil, fase em que se busca o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, físico e socioemocional), ou seja, é neste nível que são implementados os primeiros mecanismos de aprendizagem que irão ser fundamentais no futuro. Observe-se o que aduz o Plano de Ação:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. **A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados** (UNESCO, 2012, p. 3) (grifo nosso)

Compreende-se do conceito que a EDH não é somente para que o indivíduo tenha consciência dos seus direitos, mas passem a reivindicá-los e seja protagonista neste processo. Por outro lado, a EDH passa a ser um vetor de condução da conduta dos membros garantidores da criança (pais, educadores, etc.).

Compreende-se que a formação/capacitação dos professores é outra questão que deve ser levada em conta, pois, a existência de uma infraestrutura para promoção da Educação Especial sem uma atuação adequada do docente implica igualmente em ausência de efetividade de políticas públicas, sendo necessário capacitar, orientar e informar acerca da EDH na formação do professor. Isto é um enfoque da educação baseada em direitos (“human rights-based approach”).

Tomando seu conceito geral, considera-se que a educação em direitos humanos faz parte do direito que tem a criança de receber uma educação de alta qualidade, na qual não apenas seja ensinada a leitura, a escrita ou a aritmética, mas que, além disso, seja **fortalecida a sua capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos e de fomentar uma cultura em que prevaleçam os valores dos direitos humanos** (UNESCO, 2012, p. 4-5) (grifo nosso)

A própria LDBEN/1996 estabelece que o Poder Público, responsável pela Educação Básica, deve promover na Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Depreende-se que é naquela faixa etária que deve haver as primeiras ações para que a criança possa ser tornar, no futuro, protagonista da reivindicação de tantos direitos declarados, bem como respeitar os direitos das demais pessoas.

Na verdade, a Educação Infantil é primeiro momento para ações práticas de combate às injustiças socioeconômicas e culturais (preconceitos e discriminações) que afetam a pessoa com deficiência, isto por meio da valorização das diferenças e fomento de “ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade/individualidade humana” (UNESCO, 2012, p. 18).

No que concerne à garantia do direito à educação, bem como do atendimento educacional especializado para criança autista, é relevante compreender as possibilidades deste processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a Educação Infantil é um direito de toda criança e uma obrigação de todos, devendo ser garantido o direito de frequentar uma instituição que proporcione uma educação de qualidade em função da EDH.

Qualidade informa a capacidade de atingir efeitos pretendidos com a educação. E quais seriam estes?

Nada mais apropriado do que pensar a educação para conferir que toda pessoa atinja suas potencialidades para o exercício de **todos** os direitos humanos, ou seja, educação para viver dignamente. Isto passa por diversos aspectos:

Qualidade da educação para nós representa o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. A qualidade da educação passa, necessariamente, pelo investimento em infraestrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores. (DIAS, 2007, p. 451)

Pensar em uma educação qualitativa é pensar em processos que produzam aprendizagem significativa em sintonia com uma EDH, especialmente diante de modelos de sociedade que ampliam as desigualdades sociais, exclui certas coletividades ou coloca sujeitos em lugares e papéis específicos.

A educação em direitos humanos é considerada, de modo geral, como parte integrante do direito à educação. Como afirmou o Comitê sobre os Direitos da Criança em sua Observação Geral nº 1, “a educação à qual toda criança tem direito é a que tem como objetivo prepará-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade

de desfrutar de todos os direitos humanos e fomentar uma cultura em que prevaleçam valores de direitos humanos apropriados” (parágrafo 2). Essa educação “oferece a toda criança uma ferramenta indispensável para que, com seu esforço, consiga, no transcurso de sua vida, uma resposta equilibrada e respeitosa dos direitos humanos para as dificuldades que acompanham um período de mudança fundamental impulsionado pela globalização, pelas novas tecnologias e por fenômenos conexos” (parágrafo 3). (UNESCO, 2012, p. 19).

Assim, desde a Educação Infantil, deve-se pensar em ações para relacionar AEE e EDH na escola e, hoje, a difusão da EDH ganhou novas possibilidades em face das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), algo se identifica com a inclusão digital.

Para entender como a tecnologia pode colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de pessoas autistas, apresenta-se a seguir os métodos comportamentais clássicos utilizados para o desenvolvimento daqueles sujeitos, ferramentas que hoje vem sendo disponibilizadas em salas de recursos multifuncionais por meio de dispositivos eletrônicos como *desktop*, *smartphone*, *tablet*, entre outros.

3.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA AUTISTA

O AEE é direito de toda criança com deficiência e deve ser garantido para que ela possa desenvolver suas habilidades, inteligências e personalidade. Ocorre que, no caso de crianças autistas, os déficits destes sujeitos implicam na necessidade de utilização de metodologias específicas, notadamente na Educação Infantil, sendo necessário tecer comentário acerca deste processo personalíssimo.

3.2.1 Métodos comportamentais para desenvolvimento da pessoa autista

A necessidade de um ambiente educacional apropriado para o AEE implica, entre outros aspectos, em uso de métodos educacionais específicos e, no caso de crianças autismo, pode-se destacar o método TEACCH⁵⁴ (Treatment and Education of Austistic and related Communication Handicap Children), o método ABA⁵⁵ (Applied Behavior Analysis) e o método PECS⁵⁶ (Picture Exchange Communication System).

O TEACCH foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte (EUA) e leva em conta a individualidade da criança, com a busca de integração ao ambiente educacional.

⁵⁴ Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação

⁵⁵ Análise Aplicada do Comportamento

⁵⁶ Sistema de Comunicação por troca de Figuras

Kovatli (2003) explica que o TEACCH utiliza o método Montessori⁵⁷, consistindo no uso de materiais didáticos, segregados em 5 (cinco) grupos: material de exercícios para a vida cotidiana, material sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências. Neste sentido, utilizam-se ferramentas de forma lúdicas, contudo, há críticas relacionadas a uma suposta robotização da criança, algo que no Brasil é refutado pela Associação de Amigos dos Autistas (AMA), pois, ao contrário, percebeu-se uma maior humanização e as crianças, progressivamente, vão adquirindo habilidades e construindo significados no processo de aprendizagem (KOVATLI, 2003), ou seja, atua-se na mitigação da tríade de déficits de comunicação, interação social e socialização.

Já o Método ABA tem o escopo de desenvolver habilidades específicas que a criança autista não possui, isto em etapas delineadas, associadas a uma instrução ou sinalização. Segundo Silva, Soares e Benitez (2017), para implementar este método com crianças autistas é necessária uma equipe interdisciplinar, contemplando diferentes áreas, mesmo objetivo educacional e mesma abordagem. Por sua vez, Mello (1991 apud KOVATLI, 2003) clarifica que na terapia ABA existe a busca por um aprendizado “agradável”, fundado em estímulos com fim de valoração de respostas positivas, não reforço às respostas negativas (birras) e registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados.

Para desenvolver uma intervenção pautada nos princípios da ABA é necessário i) avaliar o desempenho do estudante; ii) elaborar atividades personalizadas para cada um deles, com base nos dados analisados em cada avaliação; iii) aplicar as atividades com registro dos dados; iv) analisar os dados de cada estudante; v) propor novas atividades a partir da análise dos dados de cada estudante [COOPER et al. 2007 apud SILVA, SOARES; BENITEZ, 2017].

Em 1988, Ivar Lovaas, psicólogo da Universidade da Califórnia Los Angeles, publicou estudo demonstrando que a realização de terapia comportamental ABA viabiliza mitigação dos déficits que afetam a pessoa autista à luz de uma intervenção precoce intensiva com reflexos positivos no aumento do Quociente de Inteligência (INSTITUTO PENSI, 2018), demonstrando-se que tal método comportamental possui eficácia científica.

Por sua vez, o método PECS pode auxiliar a pessoa autista acometida de outros distúrbios de desenvolvimento, sendo aplicável em face de déficit na comunicação. O PECS é uma ferramenta auxiliar, um estimulador para comunicação, proporcionando melhorias comportamentais e relacionais.

⁵⁷ Trata-se da italiana Maria Tecla Artemisia Montessori, uma das primeiras mulheres a formar-se em medicina na Itália, criadora do método educacional.

O PECS é o método de comunicação mais utilizado com autistas, desde os primeiros anos de idade. Outro ponto favorável a este método são os materiais que utiliza, são mais simples e baratos, por isso ele tem sido aceito em vários lugares, é muito popular o seu uso em escolas (classes especiais), terapias e em casa. Quando bem aplicado, o PECS apresenta avanços na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e também na organização da linguagem verbal [...] (KOVATLI, 2003)

Assim, entre os métodos expostos, o PECS possui como ponto forte: a possibilidade de se produzir materiais com poucos recursos, isto a partir de adaptações que servem para o desenvolvimento da criança autista. Por outro lado, o próprio docente de educação inclusiva pode confeccionar materiais a partir do quadro de evolução da aprendizagem.

Além dos métodos supracitados, destaca-se ainda como recurso possível a terapia identificada por Son-Rise.

Criada pelo casal Barry e Samahria Kaufman, pais de filho diagnosticado com autismo severo, a Son-Rise apresentou resultados positivos no caso do filho da Família Kaufman e, após cerca de três anos de dedicação, a criança apresentou desenvolvimento posterior típico, fato que lhe permitiu desenvolver suas potencialidades, cursar universidade e exercer atividade laboral no Autism Treatment Center of America em Massachusetts/EUA⁵⁸ (MESQUITA; CAMPOS, 2013).

Na Son-Rise, busca-se a aceitação da pessoa com autismo, sendo o desenvolvimento e aprendizagem associados a uma atitude positiva em relação ao seu potencial de desenvolvimento.

O Programa Son-Rise oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças. O corpo de experiência do Programa Son-Rise demonstra que quando uma pessoa com autismo passa a participar deste tipo de experiência interativa, ela torna-se mais aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e informações. A participação da pessoa nestas interações seria então fator-chave para o tratamento e recuperação do autismo.

O Programa Son-Rise é centrado na criança (ou no adulto) com autismo. Isto significa que o tratamento tem início na busca de uma profunda compreensão e genuína apreciação da criança, de como ela se comporta, interage e se comunica, assim como de seus interesses. O Programa Son-Rise descreve isto como o “ir até o mundo da criança”, buscando fazer a ponte entre o mundo convencional e o mundo desta criança em especial. Com esta atitude, o adulto facilitador vê a criança como um ser único a ser respeitado, não como alguém que precisa “ser consertado”, e pergunta-se, “como eu posso me relacionar e me comunicar melhor com essa criança?”. Quando a criança sente-se segura e aceita por este adulto, maior é a sua receptividade ao convite para interação que o adulto venha a fazer. (TOLEZANI, 2010, p. 8).

⁵⁸ Acerca deste método e do caso Kaufman, há dois vídeos no youtube bastante elucidativos, a saber: Autismo - Conheça um pouco sobre o método Son Rise (link <https://www.youtube.com/watch?v=-FO63S8m5kA>); e Autismo Revertido - Raun Kaufman (link <https://www.youtube.com/watch?v=ruh5gIS7be4>).

A terapia é realizada por meio de sessões que acontecem em espaços específicos, ambiente para minimizar a estimulação sensorial, fator que prejudica o processo de aprendizagem em face de alguns graus de autismo. Santiago e Tolezani (2011) explicam que o autista comumente apresenta três estados de disponibilidade: a) rígido repetitivo, em que executa movimentos que lhe dá prazer, podendo interagir com terceiros durante este processo; b) isolado, em que a interação com outras pessoas pode ser gerada pela adesão e participação dos movimentos observados no isolamento, de forma a perceber as preferências sensoriais para planejar ações; e c) altamente conectado, ocasião em que a interação dá de forma mais intensa. Assim, a terapia informa um processo de estimulação paulatino de participação em função dos interesses demonstrados pela criança, abrindo-se espaço para comunicação e interação.

Os métodos supramencionados operam como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem, contudo, primeiramente, deve-se diagnosticar o mais breve possível o TEA, de forma que se possa aplicar as ferramentas e desenvolver a aprendizagem da criança.

Outro ponto a ser observado é que os métodos podem ser aplicados em diversos ambientes (pela família em casa, em instituições especializadas, na escola pública e privada etc.), contudo, o que não deve ocorrer é o isolamento. No caso da escola, pode-se pensar na preparação da sala de recursos multifuncionais para uso dos métodos/terapias.

Ressalta-se que os métodos supramencionados ganharam novas possibilidades em função de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA), ferramentas que combinam métodos educacionais com o uso de tecnologia, revelando-se como tecnologias assistivas.

Por outro lado, os métodos e ferramentas são criados em função de abordagens epistemológicas que visam explicar como se desenvolve a apreensão do conhecimento. A seguir, apresenta-se a contribuição da Teoria Sócio-Histórica, adotada por alguns pesquisadores brasileiros na elaboração dos ADA.

3.2.2 Contribuição da Teoria Sócio-Histórica para o desenvolvimento do autista

Os déficits inerentes às pessoas com autismo informam a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem personalíssimo.

Problemas no processo de interação social⁵⁹ comumente implicam nas limitações e impedimentos na aprendizagem da pessoa autista, pois, falha na comunicação produz falhas

⁵⁹ Acerca da interação social, pode-se entender como a relação intersubjetiva com efeitos mútuos nos comportamentos dos sujeitos envolvidos. Nas palavras de Watzlawick, Beavin & Jackson (1967, p. 108 apud

na interação social, gerando prejuízo ao desenvolvimento, inclusive, com efeitos no processo de socialização.

Com efeito, em termos de intersubjetividade, a comunicação possibilita o partilhar do pensamento e conhecimentos, visando não somente que os interlocutores interpretem as mensagens, mas atua nos destinatários e lhes provoca ações, reflexões e introspecções, com produção e transformação do conhecimento e do comportamento⁶⁰.

Sem linguagem não há comunicação e interação social, por conseguinte, inexistirá o compartilhar de conhecimentos, ideias e pensamentos, ou seja, aquilo que produz aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo no meio cultural. Ocorre que, na pessoa autista, este processo é prejudicado em função de sua condição humana.

A interação social foi objeto de estudo de escolas de pensamento, que se debruçaram na busca de compreender os fenômenos da comunicação e da interação social a partir de abordagens epistemológicas⁶¹. No caso, destacam-se os estudos de Lev Semyonovich Vygotsky⁶² em face de sua Teoria Sócio-Histórica (TSH), que na atualidade vem sendo utilizada como base para o desenvolvimento de ambientes digitais de aprendizagem⁶³.

Para Vygotsky, a ação humana no campo da realidade tem efeitos físicos (mudanças no mundo) e efeitos psicológicos (mudanças na própria pessoa). Bonin (1996) explica que Vygotsky intencionou criar uma teoria que abarcasse a ideia de desenvolvimento cultural do indivíduo por meio do uso de mecanismos como a linguagem. Lucci (2006) explica que a proposta surge com intuito de superar a divisão na Psicologia que era marcada por 2 (duas) orientações: a naturalista e a mentalista.

PASSERINO, 2005), trata-se de “ação conjunta e interdependente de dois ou mais participantes e que produz mudanças tanto nos sujeitos como no contexto no qual a interação se desenvolve”, logo, identificam-se elementos como: o espaço partilhado, físico ou virtual em face da internet; a reciprocidade dos sujeitos, com a percepção mútua; a bilateralidade, implicando nas ações e reações entre as partes; o meio cultural, em que se compartilham significados e signos inerentes; e meios de comunicação, possibilitado pela linguagem (PASSERINO, 2005).

⁶⁰ Evidente que este processo pode conter desvios, uma vez que entre a intenção daquele que comunica e os efeitos práticos no destinatário pode haver divergências, por exemplo, entre o que se espera (intenção do emissor) e o que se concretiza (resposta do destinatário).

⁶¹ Sob a perspectiva de uma abordagem epistemológica, a interação social foi analisada por pensadores como Piaget à luz de uma Epistemologia Genética e Perret-Clernont, Doise e Mugny e Perez à luz da Teoria do Conflito Cognitivo (escola de Genebra) (PASSERINO, 2005).

⁶² Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) foi um russo que atuou em diversas áreas das ciências humanas (lingüística, semiótica, filosofia, arte, cultura, pedagogia e psicologia), tendo formação acadêmica em direito, história e filosofia. Aos 24 anos contraiu a tuberculose chegando a óbito aos 37 anos. Deixou aproximadamente 180 textos de cunho científico, destacando-se dentro da psicologia evolutiva como responsável pela mudança de foco de pesquisa e da quebra de paradigma da época ao pois em lugar de falar em *comportamento e personalidade* falou em *ação* (atividade) (PASSERINO, 2005, P. 4)

⁶³ Conforme apresentado, os ADA buscam combinar métodos educacionais que visaram colaborar para a mitigação dos déficits associados ao TEA, servindo como mecanismo mediador para impulsionar a aprendizagem. Nisto se revela a relevância atual de Vygotsky.

Um dos reflexos do dualismo naturalista-mentalista é a diversidade de objetos de estudo pelas abordagens em Psicologia⁶⁴ e a incapacidade de aduzirem respostas para os fenômenos psicológicos, uma vez que trabalham com objetos diferentes, algo que dificultaria compreender a gênese das funções psicológicas inerente à pessoa humana.

Diante de tal quadro, ele propôs [falando de Vygotsky], então, uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das **funções psicológicas superiores**, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos **mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento**. (LUCCI, 2006, p. 4) (grifos nosso)

Vygotsky coloca, como primeiro propósito de seus estudos, caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo (VYGOTSKY, 1991). Estar-se diante de Funções Psicológicas Superiores (FPS), ou seja, atributos que são desenvolvidos durante a vida de uma pessoa em função das interações sociais que participa.

Assim, nos termos da Teoria Sócio-Histórica, as FPS são construções com origem histórica e social que se utilizam de mecanismos denominados de “mediadores”, essenciais para o processo de desenvolvimento de um indivíduo, partindo-se então de uma perspectiva genética, através de um método de pesquisa que visa analisar os processos⁶⁵ e não os objetos ou os resultados destes processos, reconstruindo cada estágio no desenvolvimento do processo de seu estado atual aos estágios iniciais (PASSERINO, 2005).

Para elaborar seu pensamento, Vygotsky observou como certas estruturas orgânicas elementares se transformam em novas estruturas (funções mentais) cada vez mais complexas, contudo, compreendeu que este processo nas pessoas era dependente das experiências sociais vivenciadas. Por exemplo, uma criança, ao partilhar experiências e o convívio com outros sujeitos, vai adquirindo aprendizagem e desenvolvimento paulatino.

⁶⁴ Passerino (2005) cita o inconsciente na psicanálise, o comportamento no behaviorismo e o psiquismo e suas propriedades –gestalt.

⁶⁵ Esse método histórico deve procurar explicar o fenômeno e não meramente descrevê-lo através dos seus componentes, evitando o “*Problema do Comportamento Fossilizado*”, que se apresenta em processos psicológicos que passaram por um longo período de desenvolvimento estando fossilizados e perdendo, desta maneira, sua aparência original, “enganando” o pesquisador na compreensão do fenômeno (VYGOTSKY, 1991). Vygotsky alerta contra o método de análise “*em elementos*”, separando e isolando componentes de um processo complexo que não mantém as características do todo (2001). Propõe, em contrapartida, uma análise em unidades, que simplificando a compreensão do fenômeno, mantenha ainda as características do todo. Para Vygotsky (2001) essa unidade de análise mínima é o *significado da palavra*, como síntese do pensamento (voltaremos a este assunto mas adiante após concluir a caracterização dos PPS).

Em resumo, o processo de desenvolvimento humano segue duas funções: a) funções psicológicas elementares (FPE) e funções psicológicas superiores (FPS):

[...] é lícito dizer que as funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana. (PASSERINO, 2005)

Lucci (2006) condensa as principais afirmações decorrentes da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky nos seguintes termos:

- a) o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria;
- b) o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos;
- c) a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais;
- d) o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único);
- e) o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético;
- f) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos;
- g) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos;
- h) a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- i) a linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática;
- j) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura;
- k) a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro, as quais permitem a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores. (LUCCI, 2006, p. 4)

Compreende que as funções psíquicas têm origem sociocultural, uma vez que decorrem das interações sociais em um dado espaço, sendo isto modulado pela Cultura em que o indivíduo está inserido. Disto decorre que as FPS têm origem na vida sociocultural do indivíduo, que possui e requer de atividades cerebrais do indivíduo (FPE).

Vale lembrar que: a) o cérebro não é um mero suporte das funções psicológicas superiores, mas parte de sua constituição; b) o surgimento das funções superiores não elimina as elementares; o que ocorre é a superação das elementares, sobressaindo as superiores, mas nunca deixando de existir as elementares; c) Vygotsky considera que o modo de funcionamento do cérebro é moldado ao longo da história da espécie (base filogenética) e do desenvolvimento individual (base

ontogênica), como produto da interação com o meio físico e social (base sociogênica). (LUCCI, 2006, p. 4)

Compreende-se então que o desenvolvimento mental de uma pessoa é função da interiorização das FPS, logo, estas refletem o que o indivíduo internaliza a partir daquilo que aprende e apreende durante sua vida, daquilo que o meio, a Cultura, lhe informa ou condiciona.

Interessante notar que, em Vygotsky, a linguagem, com suas formas de manifestação, é elemento essencial de mediação na formação e no desenvolvimento das FPS, logo, a aquisição da linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, especialmente quando passa a servir de instrumento para a modulação da aprendizagem e do comportamento em função da Cultura, uma vez que é o mecanismo que viabiliza a comunicação e a interação social, sendo uma das chaves para a compreensão da psicologia sócio-histórica.

A mediação supramencionada significa a atuação de um elemento na relação intersubjetiva para um dado fim, logo, a linguagem é elemento mediador e cria os mecanismos para compartilhamento da Cultura.

[...] a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos. [...] a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem “negociações”, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados (LUCCI, 2006, p. 4)

Assim, sem linguagem não há comunicação, não há compreensão do real e do abstrato, inexiste despertar de consciência para tomada de decisão, não há construção ou revelação de “verdades” no meio cultural.

Na perspectiva ora apresentada, a linguagem materializa e cria as significações construídas no processo sócio-histórico e, quando internalizada, molda o comportamento (aprendizagem e desenvolvimento) do indivíduo, com reflexos na sociedade.

[...] para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros. Nessa perspectiva, a aprendizagem é encarada como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa. (LUCCI, 2006, p. 4)

Evidencia-se o liame entre desenvolvimento, aprendizagem e FPS sendo a escola um dos espaços para sucesso deste processo, uma vez que boa parte da vida da pessoa ocorre naquele ambiente, local capaz de potencializar o desenvolvimento humano a partir da mediação realizada pelo professor de educação inclusiva.

Diante da ideia ora apresentada, observam-se níveis de desenvolvimento humano, partindo da análise do meio social em que a criança está inserida, uma vez que as interações sociais desencadeiam o desenvolvimento e o aprendizado, requerendo assim a necessidade de desenvolver a linguagem e a comunicação, déficits comumente observados em pessoas com TEA.

Da teoria até então exposta, compreende-se que o desenvolvimento do indivíduo decorre do contato com outras pessoas que, diante da interação social, transmite e recebe experiências vividas. Assim, o meio social é fundamental, pois, das trocas de experiências haverá produção de desenvolvimento pessoal e coletivo, com fluxo da intersubjetividade (interações sociais) para subjetividade (pessoa) e vice-versa. Disto decorre três conceitos propostos por Vygotsky para compreender sua abordagem epistemológica: a Zona de Conhecimento Real (ZCR), a Zona de Conhecimento Potencial (ZCP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZCR informa o conjunto de conhecimento e possibilidades de ação que o indivíduo já possui ou que pode obter sem mediação. A ZCP corresponde ao conjunto de conhecimento e possibilidades de ação que a pessoa pode obter, desde que atue um elemento de mediação, sendo tal zona correspondente à capacidade de desenvolvimento cognitivo da pessoa. Já a ZDP representa uma zona de transição entre os dois níveis na qual, por meio do elemento de mediação, será possível atuar no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991). Assim, a ZDP representa:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

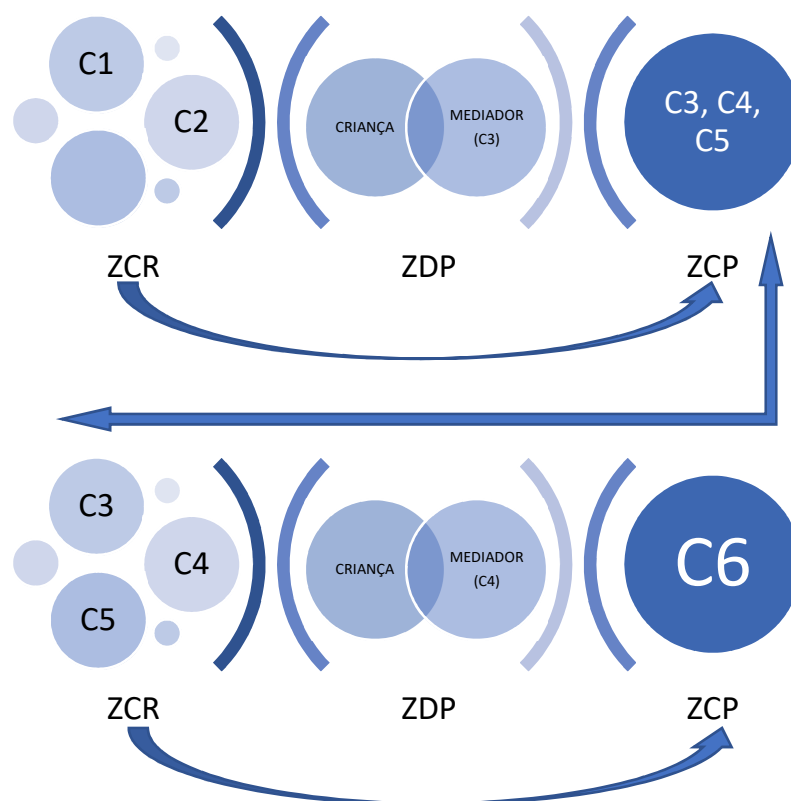
A ZDP requer um elemento mediador que, por meio da interação social irá gerar desenvolvimento do indivíduo pela internalização do aprendizado, conformando ciclos de aprendizagem-desenvolvimento.

[...] 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 cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 60)

Portanto, o conhecimento real é identificado com tudo que a criança consegue realizar sem auxílio de terceiros. Já conhecimento potencial informa que a criança tem capacidade de adquirir uma habilidade ou conhecimento, contudo, isto requer atuação de um mediador que viabilize o acesso e obtenção daquele conhecimento e a transição é a ZDP. A figura 1 ilustra a ideia.

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Legenda: C = Conhecimento da criança.

Quando o conhecimento potencial é internalizado, passa a ser conhecimento real, surgindo espaço para a busca de um novo conhecimento (potencial). Compreende-se que, durante a vida de uma pessoa, o binômio aprendizagem-desenvolvimento é impulsionado por ciclos que envolvem, respectivamente, ZCR, ZDP e a ZCP.

[...] Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de

desenvolvimento real de uma criança define **funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento**. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? **A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário**. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto **a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente**. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

É preciso ressaltar que o elemento mediador pode ser um membro da família, os professores na escola (sala comum ou sala de recursos multifuncionais), um colega mais experiente ou mesmo a tecnologia no atual cenário.

Por outro lado, quanto mais cedo ocorrer mediações, maior é a possibilidade de efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sendo a etapa da Educação Infantil crucial, especialmente por associar o lúdico, uma aprendizagem a partir do brincar e do contato com outras pessoas, inclusive, momento para romper com a exclusão e invisibilidade histórica das pessoas com deficiência.

Assim, a mediação em contexto informa trabalhar com os significados culturais das ações dos sujeitos, do conhecimento sistematizado e, também, do cotidiano, criando situações de aprendizagem que promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ALMEIDA, 2005). Nisto reside que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p.59), ou seja, aprendem e apreendem o que está no mundo da Cultura diante das FPS.

Rememore-se que à luz da teoria, o indivíduo é um ser histórico-social, determinado pelas interações em que se insere, logo, o processo de ensino-aprendizagem requer superar dificuldades relacionadas à comunicação e linguagem, de forma que a criança consiga, pessoalmente ou com a ajuda de um mediador, avançar em ciclos de ZCR e ZCP.

A teoria psicológica proposta por Vygotsky rompeu com correntes de pensamento até então estruturadas ao aduzir uma nova concepção acerca da pessoa humana, incluindo-a como um ser que molda e é moldado pela Cultura e, na atualidade, percebe-se a implicação de ordem prática da teoria na garantia do direito à educação de pessoas autistas, a saber: o atendimento educacional especializado deve possibilitar que a criança tenha aprendizado significativo, desta a Educação Infantil, de forma que consiga avançar nas etapas

subsequentes; a educação deve ser de qualidade, capaz de construir igualdade de oportunidades e possibilidades de autodeterminação em função das potencialidades de cada pessoa; a criança deve estar inserida na escola, junto com os demais colegas (ditos “normais”), rompendo preconceito e discriminação, devendo o ambiente escolar contar com uma infraestrutura e um corpo docente capacitado para o processo de educação especial; o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta a individualidade, as necessidades e as potencialidades de cada autista, informando uma educação focada no indivíduo, tudo convergindo para a tão desejada e reivindicada inclusão.

A inobservância destes parâmetros informa afronta ao atendimento educacional especializado e aos demais direitos humanos (civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, jurídicos, de subsistências), comumente dependentes dos primeiros.

Cabe ao Estado e a sociedade criar os mecanismos para que a aprendizagem das pessoas com deficiência se viabilize, inclusive, é o que se depreende das diretrizes e bases da educação nacional, uma vez que, nos termos do Art. 29 da LDBEN, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ainda, conforme Art. 2º da lei supramencionada, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Considerar que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento humano, com reflexos na garantia de direitos fundamentais e cidadania, é forma de combater as desigualdades sociais. Este é o caminho que se vislumbra para se produzir igualdade de oportunidades e a escola é um importante *locus* para transformação social, especialmente quando se trata de Educação Especial, que agora conta com a tecnologia como mais uma ferramenta.

3.3 A TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Estado brasileiro editou diversos diplomas para promover inclusão educacional com uso de tecnologia, levando-se em conta questões de acessibilidade inerente às pessoas com deficiência, importando analisar tais políticas públicas, relacionando-as ao Atendimento Educacional Especializado.

3.3.1 A relação entre inclusão educacional, tecnologia e direitos humanos

Na busca de estabelecer políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, foram editados três (1996, 2002 e 2009) Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), estabelecendo-se diretrizes nacionais para nortear a atuação do poder público, com repercussão para esta coletividade.

O PNDH-3, criado pelo Decreto nº 7.037/2009, foi estruturado em seis 6 eixos orientadores⁶⁶, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas⁶⁷, envolvendo diversas dimensões e sujeitos sociais.

No eixo III do PNDH-3 (trata da universalização de direitos em um contexto de desigualdades), apresentam-se ações para tutelar os indivíduos em função de uma sociedade heterogênea, ou seja, valorizar a diversidade e a construção de igualdade de oportunidades. Neste sentido, estabeleceu-se⁶⁸ o dever de ampliar o acesso aos programas de inclusão digital para populações de baixa renda em espaços públicos, especialmente escolas, bibliotecas e centros comunitários (BRASIL, 2009).

Percebe-se a atenção do Poder Público para promover o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), notadamente no ambiente escolar e para pessoas sem recursos financeiros, buscando-se mitigar desigualdades sociais, uma vez que a exclusão digital implica em desequilíbrio de oportunidades.

Compreende-se então que o diálogo entre educação e tecnologia é essencial, principalmente, diante das novas formas de trabalho e benefícios proporcionados pela internet, bem como do reconhecimento de que, sem ação para combater o alfabetismo digital, haverá ampliação das desigualdades que afetam grupos vulneráveis.

Por outro lado, no PNDH-3⁶⁹, estabeleceu-se o dever e a responsabilidade de “assegurar o direito das pessoas com deficiência e em sofrimento mental de participarem da vida cultural em igualdade de oportunidade com as demais, e de desenvolver e utilizar o seu

⁶⁶ Assim, o PNDH-3 foi estruturado nos seguintes eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade

⁶⁷, que refletem 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos realizada no ano 2008, tendo por alicerce de construção propostas aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais temáticas realizadas desde 2003 (BRASIL, 2010)

⁶⁸ Na diretriz 7, objetivo estratégico V, alínea “k” (acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola)

⁶⁹ Na Diretriz 7 do Eixo III, objetivo estratégico VIII, alínea “h”, que trata da promoção do direito à cultura, lazer e esporte como elementos formadores de cidadania

potencial criativo, artístico e intelectual” (BRASIL, 2009). Igualmente, a inclusão tecnológica é um novo e necessário lugar para garantia de direitos sociais e culturais, pois, a própria participação social é múltipla, descentralizada e extraterritorial diante das características que a internet possibilita, bastando lembrar que por meio da rede as pessoas com deficiência podem manifestar pensamento e opinião, obter informação, ter acesso à cultura e educação, ou seja, exercer cidadania de um modo geral.

Ainda no PNDH-3⁷⁰, verifica-se a inclusão tecnológica como meio para coibir injustiças, uma vez que estabeleceu a necessidade de “divulgar os instrumentos legais de proteção às mulheres, nacionais e internacionais, incluindo sua publicação em formatos acessíveis, como braile, CD de áudio e demais tecnologias assistivas” (BRASIL, 2009), representando ações de combate às injustiças de natureza cultural, bem como, mecanismo de conscientização de tratamento discriminatório que encontra nas mulheres com deficiência efeitos mais intensos. Ademais, busca-se naquele diploma (alínea “d” do objetivo estratégico IV)⁷¹ dar efetividade à acessibilidade, direito a ser garantido especialmente em instituições de ensino, que devem “garantir recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educativas especiais”.

Assim, compreende-se que o Poder Público revela conhecimento de que a tecnologia que serve ao programa pedagógico deve estar na escola, ter acessibilidade, bem como observância às características dos discentes.

Por fim, a relevância da inclusão tecnológica é evidenciada no Eixo Orientador V (Educação e Cultura em Direitos Humanos), uma vez que se estabeleceu o dever de se “desenvolver iniciativas que levem a incorporar a temática da educação em Direitos Humanos nos programas de inclusão digital e de educação à distância”⁷² (BRASIL, 2009).

Assim, depreende-se do PNDH-3 que a inclusão tecnológica é mais um instrumento para a EDH com reflexos no ambiente escola.

Por fim, em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação/Conselho Especial, editou a Resolução nº 1/ 2012⁷³ estabelecendo normas

⁷⁰ Conforme Eixo III, agora na Diretriz 9, que diz respeito ao combate às desigualdades estruturais, objetivo estratégico III, alínea “d” (Garantia dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania)

⁷¹ Ressalta-se que na Diretriz 10 do Eixo III (Garantia da igualdade na diversidade), o objetivo estratégico IV, alínea “c” (trata da promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária)

⁷² Conforme na alínea “e” do Objetivo Estratégico I (Inclusão da temática da educação em Direitos Humanos na educação não formal)

⁷³ Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

procedimentais nacionais para a promoção da EDH a ser observada pelos sistemas de ensino e suas instituições.

A EDH foi considerada um dos eixos fundamentais do direito à educação, tratando-se de “uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (Art. 2º), de forma a promover a educação para a mudança e a transformação social em face de princípios como a dignidade humana, a igualdade, a valorização das diversidades, a laicidade estatal, a democracia, entre outros.

A Resolução nº 1/ 2012 aduz como dimensões de EDH: a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Do exposto, verifica-se que o direito à educação se aproxima da EDH e do direito à inclusão tecnológica, especialmente diante das possibilidades e benefício promovidos pelo acesso à internet. Com efeito, o direito à educação e a inclusão digital da pessoa com deficiência foi positivada em diversas normas internas e internacionais, bem como em políticas públicas específicas, cabendo analisar como a inclusão digital pode ser promovida na escola.

3.3.2 A infraestrutura tecnológica a serviço da inclusão digital na escola

A inclusão digital passou a ser universalizada no Brasil de forma incipiente a partir de 1997, momento em que o Estado brasileiro passou a promover ações para criação um cenário de regulação dos serviços de telecomunicações⁷⁴.

⁷⁴ A LGT conceitua serviço de telecomunicações como o conjunto de atividades que possibilita a oferta de telecomunicação (art. 60, caput, da LGT), compreendendo-se o termo “atividade” como a transmissão, emissão ou recepção, por fio, radioeletricidade, meios ópticos ou qualquer outro processo eletromagnético, de símbolos, caracteres, sinais, escritos, imagens, sons ou informações de qualquer natureza (art. 60, §1º, LGT). Assim, o prestador de atividade de telecomunicações é um fornecedor à luz do conceito preconizado no Art. 3º da Lei nº 8.078/1990, o Código de Defesa do Consumidor - CDC, havendo diversos serviços, sempre identificados com o

Por meio da Lei nº 9.472/1997, a Lei Geral de Telecomunicações, criou-se a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). Assim, surgiram modalidades de serviço definidas em função de sua finalidade (comunicação fixa ou móvel, internet banda larga fixa ou móvel, etc.), âmbito de prestação (local, estadual, nacional), meio de transmissão (radiofrequência, satélite, cabeamento, fibra ótica, etc.), interesse de exploração (coletivo ou privado), dentre outros atributos (Art. 69, LGT).

Disto resultou a existência dos serviços que possibilitam acesso à internet que, na atualidade, representa uma das principais tecnologias que viabilizam uma variedade de aplicações em diversas áreas, notadamente, na promoção do direito à educação, de forma que o tema inclusão digital se tornou uma aspecto da promoção da educação.

Em 2001, diante da Lei nº 10.098/2000, o Brasil buscou eliminar barreiras na comunicação e tornar acessíveis os sistemas de comunicação com escopo de construir igualdade de oportunidades laborais e educacionais às pessoas com deficiência:

Art. 17. o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá **mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação** e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o **direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer**. (BRASIL, 2000) (grifo nosso)

Com a ideia de inclusão digital, estar-se diante de mais um mecanismo para combater injustiças e é importante destacar que o uso de recursos tecnológicos no âmbito da escola, especificamente na sala de aula, representou uma dimensão de luta por integração, agora considerando o chamado espaço digital. Para isto, o Plano Nacional de Educação de 2001, ao tratar da “educação a distância e tecnologias educacionais” (item 6), positivou como uma diretriz (item 6.2) que:

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental **equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los**, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e **integrar a informática na formação regular dos alunos**. (BRASIL, 2001) (grifo nosso)

Evidente que os dispositivos eletrônicos (computador, tablet, smartphone, etc.) constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, servindo ao processo de ensino-

fornecimento de um meio de comunicação. Art. 21. Compete à União: (...) XI - explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão, os serviços de telecomunicações, nos termos da lei, que disporá sobre a organização dos serviços, a criação de um órgão regulador e outros aspectos institucionais. (BRASIL, 1997)

aprendizagem e colaborando para a inclusão a partir da escola, sendo evidenciada, desde a década de 70, a promoção da inclusão tecnológica no âmbito de instituições educacionais.

Preliminarmente, identifica-se o Projeto Educom (1971), quando de forma inédita se discutiu o uso de computadores no ensino do Curso de Física na Universidade de São Paulo, cidade de São Carlos. Já em 1997, criou-se o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) em face da Portaria nº 522/MEC, sendo regulamentado pelo Decreto nº 6.300/2007, isto para promover o uso pedagógico de tecnologias de informática e comunicações na rede pública de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2007).

Em face do PROINFO, o MEC assumiu o compromisso de adquirir, distribuir e instalar laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica e, em contrapartida, os governos locais assumiam o dever de providenciar a infraestrutura das escolas, isto com o escopo de: promover o uso pedagógico das tecnologias nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das TIC e promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa (BRASIL, 2007).

As ações do MEC foram realizadas em sintonia como metas e objetivos do PNE/2001. Por exemplo, estabeleceu o dever de instalação de 500.000 (quinhentos mil) computadores em 30.000 (trinta mil) escolas públicas de ensino fundamental e médio no prazo de 5 anos. Ademais, em 10 anos, estabeleceu-se o dever de equipar todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexão à internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação, assim como o fomento ao desenvolvimento de programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade (BRASIL, 2001).

Neste ponto, importar pensar que tanto os elementos físicos (hardware como o mouse, o teclado, tela de interação, etc.) quanto os elementos imateriais (softwares e as aplicações de *internet*) devem ter observância às diversas características humanas, especialmente, quando se trata da pessoa com deficiência, uma vez que cada ser necessita de adequações ligadas à usabilidade dos equipamentos.

Por outro lado, o tema inclusão digital assumiu tanta relevância que foi objeto de normatização na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em que

o Poder Público brasileiro assumiu o compromisso⁷⁵ de promover inclusão tecnológica no âmbito escolar.

Assim, a CDPD estabeleceu que o dever estatal de identificar e eliminar obstáculos e barreiras à acessibilidade em termos de informações, comunicações e serviços eletrônicos (Art. 9, 1, “b”, da CDPD), adotando medidas para promover formas apropriadas de assistência e apoio, a fim de assegurar o acesso à informação (Art. 9, 2, “f”, da CDPD). Ainda, o diploma estabeleceu o dever de promoção do acesso de pessoas com deficiência aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet (Art. 9, 2, “f”, da CDPD), bem como a promoção, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias a fim de que esses se tornem acessíveis a custo mínimo (Art. 9, 2, “f”, da CDPD) (BRASIL, 2009).

Percebe-se que com a CDPD houve o compromisso estatal em garantir acesso à internet, hoje um direito humano reconhecido pela Organização das Nações Unidas e que contempla 2 (duas) dimensões significativas: o dever de garantia do pleno acesso à internet e a todo conteúdo nela disponível; e a necessidade de oferta uma infraestrutura mínima, garantidora do acesso à tecnologia, ou seja, de uma universalização qualitativa (ONU, 2011), recomendando-se aos Estados que fomentem o pleno acesso à internet, de forma a viabilizar direitos fundamentais, ratificando o ambiente digital como um instrumento para a implementação dos direitos humanos e exercício de cidadania, sendo a escola o espaço fundamental para a garantia de tal direito (BRASIL, 2009).

Uma novidade legislativa para dar efetividade à CDPD foi aduzida com a Lei nº 12.249/ 2010, em que se criou o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), bem como, instituiu-se o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso da Educação Especial.

Percebe-se a importância da inclusão digital da pessoa com deficiência, bem como, pela primeira vez, houve estabelecimento de uma política pública que levasse em conta as pessoas com deficiência. É o que se observa no objetivo do programa:

Art. 7º O Prouca tem o objetivo de **promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas** de ensino federal, estadual, distrital, municipal **ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência**, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010) (grifo nosso)

⁷⁵ Rememore-se que são normas com *status* constitucional.

Com o Prouca, a inclusão digital da pessoa com deficiência ganhou visibilidade, pois, de forma inédita, criou-se uma política pública relacionada ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com uso de alta tecnologia.

É preciso destacar que, dois anos antes do Prouca, o Governo Federal instituiu o Programa de Banda Larga nas Escolas (PBLE)⁷⁶, lançado por meio do Decreto nº 6.424/2008, alterando o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU) regulado pela Anatel. Assim, os prestadores de serviços de telecomunicações (telefonia fixa) passaram a ter obrigatoriedade de viabilizar a infraestrutura de rede para conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros, bem como conexão de todas as escolas públicas urbanas.

O Programa Banda Larga na Escola tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à Internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país. Essas conexões inicialmente serão mantidas de forma gratuita até o ano de 2025 (BRASIL/MEC, 2018)

É importante destacar que a Anatel vem desenvolvendo importante papel para propiciar às pessoas com deficiência a fruição de serviços de telecomunicações e a utilização de equipamentos de telecomunicações em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, em especial pelo fomento à universalização da tecnologia aos lugares mais distantes.

Para garantir supressão das barreiras à comunicação e à informação, o Órgão regulador publicou a Resolução Anatel nº 667/ 2016 que dispõe sobre o Regulamento Geral de Acessibilidade em Serviços de Telecomunicações de interesse coletivo (RGA), viabilizando meios para que a pessoa com deficiência possa exigir qualidade na prestação dos serviços que permitem inclusão digital.

O RGA dialoga com diversas normas nacionais e internacionais⁷⁷ e destaca a importância do desenvolvimento de produtos e serviços que possuam acessibilidade, usabilidade e ergonomia, dimensões que se não observadas inviabiliza o uso de certas tecnologias assistivas, em especial quando disponíveis em escolas públicas.

Art. 3º A acessibilidade é direito fundamental e deve possibilitar às pessoas com deficiência usufruir de serviços e equipamentos de telecomunicações, de forma

⁷⁶ A gestão do PBLE foi realizado em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações, em parceria com o então Ministério das Comunicações, o Ministério do Planejamento e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais

⁷⁷ Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009), Código de Proteção e Defesa do Consumidor (Lei nº 8078/1990), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Decreto nº 5.296/2004 (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida), Decreto nº 5.626/2005 (dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras), entre outros.

independente, sob todos os aspectos, mediante a supressão de barreiras à comunicação e informação.

Art. 4º Todas as pessoas com deficiência têm direito a usufruir dos serviços de telecomunicações e utilizar equipamentos de telecomunicações em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ANATEL, 2016)

Segundo o CETIC (2017), dos programas supramencionado, o ProInfo é o único ainda em vigor, contudo, carece de atualização, aduzindo a necessidade de ação estatal para promover acesso à tecnologia no âmbito escolar.

A esperança de continuidade foi sinalizada em 2017, ocasião em que o Governo Federal lançou a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), programa que intenciona promover conectividade na rede de ensino brasileira.

Assim, depreende-se que o Poder Público visa: promover a universalização do acesso à internet banda larga nas escolas; fomentar a formação de professores para práticas pedagógicas mediadas pelas novas tecnologias, inclusive, com o uso de conteúdos educacionais digitais em sala; estabelecer meios colaborativos para práticas pedagógicas.

A PIEC está em sintonia com as estratégias para atingir os fins educacionais estabelecidos no PNE/2014. Exemplo desta percepção pode ser evidenciado nos itens 5.3, 5.4 e 5.6 da meta 5 que visa alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, isto por meio das seguintes estratégias:

5.3) selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) **fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização** e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6) promover e estimular a **formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras**, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014)(grifos nossos)

Igualmente, a PIEC visa atender ao disposto nos itens 7.12 e 7.15 da meta 7 do PNE/2014, que reza o dever de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o IDEB, utilizando-se de estratégias como:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais para a educação infantil**, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos,

bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

(...)

7.15) **universalizar**, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, **promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação** (BRASIL, 2014)(grifo nosso)

Ademais, de forma indireta, a PIEC colabora para a efetividade da meta 4 do PNE/2014 no sentido do acesso à internet viabilizar o uso de tecnologias assistivas, uma vez que intenciona universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE. Para isto, utilizam-se como estratégias:

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e **da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva**, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

(...)

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o **desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem**, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014) (grifo nosso)

Percebe-se que a inclusão digital, tal qual a inclusão educacional, é uma construção paulatina de políticas públicas, tudo com escopo de eliminar, ou atenuar, limitações inerentes à condição humana, assunto que converge para a ideia de acessibilidade no ambiente escolar, especialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais.

3.3.3 A importância da infraestrutura das salas de recursos multifuncionais

A atual organização da Educação Especial visa superar o modelo de segregação de outrora, implicando na valorização da condição humana e no respeito à diversidade. Disto decorre a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum e em salas de recursos multifuncionais (SRM)⁷⁸, local em que deve ser disponibilizado recursos pedagógicos para efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

As SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (Art. 5º, § 3º, Decreto nº 7.611/2011), possuindo sintonia

⁷⁸ Pode ser também em centros de atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular.

com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), instituído via Decreto nº 6.094/2007, sendo um de seus eixos a inclusão tecnológica no âmbito da escola.

Buscou-se fomentar a formação de professores para a Educação Especial, bem como dar efetividade ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISRM), estabelecido pela Portaria Normativa nº 13/2007, objetivando-se apoiar a organização e a oferta do AEE aos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade com os demais discentes.

Como ações práticas, o PISRM aduz o dever de disponibilizar equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento especial, cabendo ao sistema de ensino, a contrapartida de disponibilizar o espaço físico e garantir a atuação de docente em educação inclusiva.

O PISRM informa a compreensão do conceito de deficiência de forma ampla, estabelecendo dois tipos de salas de recursos multifuncionais: Sala Tipo I (Quadro 2) e Sala Tipo II (Quadro 3), sendo esta última com os recursos da primeira, adicionando os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Quadro 2 – Composição das Salas de Recursos Multifuncionais (Sala Tipo I)

Equipamentos	Mobiliários	Materiais Didático/Pedagógico
2 Microcomputadores	1 Mesa redonda	1 Material Dourado
1 Laptop	4 Cadeiras	1 Esquema Corporal
1 Estabilizador	1 Mesa para impressora	1 Bandinha Rítmica
1 Scanner	1 Armário	1 Memória de Numerais I
1 Impressora laser	1 Quadro branco	1 Tapete Alfabético Encaixado
1 Teclado com colmeia	2 Mesas (computador)	1 Software Comunicação Alternativa
1 Acionador de pressão	2 Cadeiras	1 Sacolão Criativo Monta Tudo
1 Mouse acionador		1 Quebra Cabeças
1 Lupa eletrônica		1 Dominó de Associação de Ideias
		1 Dominó de Frases
		1 Dominó de Animais em Libras
		1 Dominó de Frutas em Libras
		1 Dominó tátil
		1 Alfabeto Braille
		1 Kit de lupas manuais
		1 Plano inclinado
		1 Memória Tátil

Fonte: BRASIL/MEC, 2010

Quadro 3 – Composição das Salas de Recursos Multifuncionais (Sala Tipo II)

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Máquina de datilografia Braille
1 Reglete de Mesa
1 Punção
1 Soroban
1 Guia de Assinatura
1 Kit de Desenho Geométrico
1 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL/MEC, 2010

Da análise da infraestrutura, percebe-se que as SRM foram pensadas para considerar pessoas com deficiência como coletividade heterogênea, contudo, nos materiais (didático/pedagógico), percebe-se que nada se destina ou se pode associar com meios para atuar no processo de ensino-aprendizagem do autista, salvo microcomputadores.

Assim, exige-se cada vez mais a disponibilidade de uma infraestrutura adequada na SRM, bem como de professores de educação inclusiva capacitados para uso de métodos e terapias específicas. Com efeito, a Nota Técnica nº 11/2010 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação estabeleceu como atribuições do professor do AEE:

1. **Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno**, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, **serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade**; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, **acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos** e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- (...)
4. Estabelecer a **articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola**, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. **Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.** (BRASIL/MEC, 2010) (grifo nosso)

Portanto, analisando os materiais dos Quadros 1 e 2, percebe-se que não são adequados para promover um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa em face de alunos autistas.

Rememore-se que o Decreto nº 7.611/2011 intencionou eliminar os entraves que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, inclusive, autistas. Neste sentido, diante dos déficits inerentes ao transtorno, percebe-se que a infraestrutura da

SRM deve ser pensada para um atendimento personalíssimo, ainda mais quando os equipamentos e dispositivos servem como tecnologias assistivas.

A expressão tecnologias assistivas foi tratada em diversas normas infraconstitucionais, especialmente após edição da Lei nº 10.098/2000 (regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004), que estabeleceu o dever de criar um Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) com o escopo de propor políticas públicas relacionadas ao tema. No Decreto, a expressão “ajuda técnica” foi conceituada como os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou projetados para “melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência”, promovendo sua autonomia, total ou assistida (Art. 8, V, Lei nº 10.098/2000).

Emergia então a ideia de buscar mecanismos para superar as limitações ou impedimentos inerentes às pessoas com deficiência, tudo considerando questões de acessibilidade⁷⁹. Destaca-se ainda que o Decreto, visando a promoção da acessibilidade e inclusão educacional, estabeleceu o dever de estar disponível, aos professores e alunos, tecnologias assistivas que permitam o acesso às atividades escolares em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2004).

Destaca-se que, no ano de 2006, em face da Portaria nº 142 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, criou-se o CAT, instaurando um marco para uma agenda de trabalho com o escopo de criar propostas de políticas públicas. Na referida portaria, tecnologias assistivas foi definida como:

[...] uma **área do conhecimento**, de característica interdisciplinar, que engloba **produtos, recursos**, metodologias, estratégias, práticas e **serviços** que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando **sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social**” (BRASIL, 2009, p. 9) (Grifo nosso)

As tecnologias assistivas devem ser compreendidas como mais um instrumento para mitigar, ou até mesmo eliminar, déficits das pessoas com deficiência. Bersch (2013) explica que elas são ferramentas que promovem ampliação de uma habilidade funcional deficitária da pessoa ou possibilita a realização de uma função almejada, mas que encontra óbice por circunstância da deficiência.

Assim, o objetivo das tecnologias assistivas é “[...] proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de

⁷⁹ O Decreto nº 5.296/2004 definiu acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, em diversas dimensões, inclusive, em relação aos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (Art. 8º, I), informando o dever do poder público de viabilizar estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a formação de profissionais na área de tecnologias assistivas (Art. 65) (BRASIL, 2004).

sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (BERSCH, 2013, p.2).

As tecnologias assistivas são classificadas em função da finalidade a que se destinam⁸⁰, ou seja, em função das diferentes espécies e características de deficiência, criando-se categorias e fomento ao estudo e pesquisa acerca da matéria⁸¹. Neste sentido, identificam-se 12 categorias, a saber: auxílios para a vida diária e vida prática; comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas; auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo; mobilidade em veículos; e esporte e lazer (BERSCH, 2013).

Assim, pela primeira na história brasileira, o Estado passou a ter este “olhar” específico, sobretudo por ações práticas, evidenciadas no estímulo à criação de tecnologias específicas e políticas públicas. Buscou-se produzir ferramentas para garantia de direitos humanos, agora tendo como auxílio os benefícios proporcionados pela tecnologia, em um cenário crescente de benefícios promovidos por aplicações de *internet*⁸², abrindo-se novas experiências para exercício de cidadania e garantia de direitos fundamentais. Nas palavras de Radabaugh (1993 apud BERSCH, 2013, p.2), “para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Tratando-se da garantia do AEE, os recursos de acessibilidade aos terminais⁸³ no ambiente escolar (*notebook*, *smartphone*, *tablet*, etc.) se torna uma necessidade. Neste sentido, a ideia de acessibilidade deve ser analisada em conjunto com a usabilidade e ergonomia dos terminais que acessam a internet e, neste contexto, há necessidade de desenvolver *hardware* e *software* específicos para atender aos diversos tipos de deficiência, ou seja, devem levar em conta as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais.

⁸⁰ Há entidades que propuseram classificações específicas estabelecidas em documentos como a ISO 9999/2002, o Sistema Nacional de Classificação dos Recursos e Serviços de Tecnologias Assistivas Americano e a classificação HEART.

⁸¹ No Brasil, a classificação foi estabelecida na Portaria Interministerial nº 362/2012 pelo Ministério da Fazenda; Ciência, Tecnologia e Inovação, bem como pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República.

⁸² Nos termos do Art. 5º, VII, da Lei nº 12.965/2014, aplicações de internet é o conjunto de funcionalidades que podem ser acessadas por meio de um terminal conectado à internet. (BRASIL, 2014).

⁸³ Nos termos do Art. 5º, II, da Lei nº 12.965/2014, terminal é “computador ou qualquer dispositivo que se conecte à internet”. (BRASIL, 2014).

Disto resulta a importância de desenvolver mecanismos de atuação pessoa-máquina, como mouses e teclados especiais (adaptados, virtual), tela de terminal (condizentes com as limitações), acionadores intuitivos (voz e toque), software específicos (reconhecimento de voz, movimento corporal ou de membro, comunicadores, dentre outros).

Compreende-se então que a tecnologia assistiva é um recurso do usuário e não como recurso do profissional, pois, serve à pessoa com deficiência para desempenhar atividades do cotidiano de forma independente, que a utiliza em diferentes espaços na sua vida cotidiana. (BERSCH, 2013).

Há tecnologias assistivas permanentes e outras transitórias, especialmente diante dos avanços na área da mecatrônica, nanotecnologia e inteligência artificial. Por exemplo, uma cadeira de rodas é uma tecnologia assistiva que pode ser substituída por um exoesqueleto artificial⁸⁴. Igualmente, uma pessoa com TEA, superada ou mitigada seu déficit de aprendizagem em um determinado nível, poderá utilizar outras tecnologias assistivas que continuem colaborando com o processo. Portanto, as ferramentas tecnológicas que para alguns facilitam a vida cotidiana, para pessoas TEA servem como tecnologias assistivas, devendo estas observarem a acessibilidade, ainda mais diante desta coletividade heterogênea.

Em termos de políticas públicas, merece destaque o Decreto nº 7.612/2011, que criou o Plano Viver Sem Limite, estabelecendo como uma de suas diretrizes a “promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva” (Art. 3º, VIII), sendo instituído o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, com a finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011). Já em 2014, no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), Lei nº13.005/2014, estabeleceram-se estratégias associadas às metas acerca da universalização da educação, atendimento especializado às pessoas com deficiência, promoção de tecnologias assistivas que favoreçam inclusão, incorporação de modernas tecnologias de informação e comunicação, reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de laboratórios de informática, dentre outros (BRASIL, 2014).

Por fim, a novel Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 tratou da inclusão tecnológica, buscando assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício

⁸⁴ É o caso do jovem paraplégico que usou um exoesqueleto para chutar bola na abertura da Copa. Fonte: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/06/jovem-paraplegico-usa-exoesqueleto-chuta-bola-na-abertura-da-copa.html>.

dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, tudo convergindo para uma inclusão maior: a inclusão social.

A LBI reafirma a promoção da igualdade de oportunidades, a autonomia da pessoa com deficiência por meio do dever do poder público de criar mecanismos para a garantia de acessibilidade, bem como inova no ordenamento pátrio em relação a temas ligado ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Rememorando a Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência, a LBI definiu acessibilidade, tecnologia assistiva, comunicação, adaptações razoáveis, dentre outros, temas convergentes para o diálogo entre a inclusão educacional e inclusão digital:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, **informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias**, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, **incluindo os recursos de tecnologia assistiva**;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: **produtos, equipamentos, dispositivos, recursos**, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua **autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social**;

(...)

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e **alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações**;

VI - adaptações razoáveis: **adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados** que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015) (grifo nosso)

Em relação às barreiras que podem afetar a pessoa com deficiência, a LBI fez bem ao conceituar barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus **direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança**, entre outros, classificadas em:

[...]

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de

mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015)

O diploma estabeleceu o fomento à pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais, devendo ser estimulado: o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento; bem como a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos *site* da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico (Art. 78, caput e parágrafo único) (BRASIL, 2015).

Ainda, nos termos do Art. 28, a LBI aduziu que o poder público deve adotar medidas para assegurar: um sistema educacional inclusivo; um projeto pedagógico para atender às características dos estudantes com deficiência; pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologias assistivas; planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de AEE, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE (BRASIL, 2015), entre outros.

Diante das normas até então expostas, verifica-se então a relação intrínseca entre inclusão educacional e tecnologia, ambos convergindo para a garantia de direitos humanos.

No caso da pessoa com autismo, evidencia-se que os déficits que lhe afeta representam necessidades personalíssimas em termos de políticas educacionais e, neste sentido, destacam-se as tecnologias assistivas viabilizadas por ambientes digitais de aprendizagem como mais uma ferramenta colaborativa.

3.4 OS AMBIENTES DIGITAIS COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O Atendimento Educacional Especializado informa a necessidade de atuação de mediadores no processo de ensino-aprendizagem e, na atualidade, a tecnologia pode assumir este papel no processo de desenvolvimento da criança com TEA, especialmente em face dos

Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) que servem como tecnologias assistivas, sendo exemplo os aplicativos de *internet* que podem ser utilizados pela pessoa autista.

Um ADA diz respeito ao “ambiente centrado no aprendiz e nas suas necessidades, com recursos tecnológicos digitais (de hardware e de software) para apoio a comunicação/interação e construção de conhecimento” (PASSERINO, 2005, p.109). Neste contexto, tais ambientes são ferramentas para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, requerendo infraestrutura corpórea (desktop, notebook, tablet, smartphone, óculos virtuais, etc.) e incorpórea (programas de computador, aplicações de internet, inteligência artificial, etc.) e, no caso de criança com TEA, podem viabilizar estratégias para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

[...] muitos dos aplicativos existentes no mercado facilitam sobremaneira o aprendizado da criança com autismo, visto que esta, em geral, tem problemas de comunicação com pessoas, mas utiliza o computador com extrema facilidade, aprendendo com rapidez e transportando os ensinamentos para o seu mundo externo (KOVATLI, 2003, p. 15)

Rememore-se que diversas normas informam que a escola é local concomitante de inclusão educacional e digital, ambiente para tornar alunos nativos da tecnologia, espaço para construção de oportunidades com reflexos durante toda a vida da pessoa, havendo casos de processos de ensino-aprendizagem exclusivamente em formato digital, podendo-se concluir que, quanto mais cedo houver inclusão digital (compreenda-se na Educação Infantil), mais provável será a garantia de oportunidades futuras para o indivíduo.

A partir dos anos 2000 houve avanços consideráveis em termos de pesquisas acerca de ADA específicos para pessoas autistas, considerando dispositivos fixo (desktop) e móveis (tablet, smartphone), podendo tais ferramentas dar efetividade às normas destinadas ao AEE.

Em estudo acerca do uso de tecnologias móveis na inclusão de estudantes com TEA, Santarosa e Conforto (2015) aduzem como o tipo de acesso à tecnologia pode ser fundamental para produzir resultados de ensino-aprendizagem, devendo isto ser analisado em cada caso e com prudência. Em face da investigação realizada pelas autoras em 3 (três) escolas participantes do programa “Um Computador por Aluno (UCA)”, constatou-se que houve um comportamento refratário de crianças autistas em relação uso de laptop educacional diante de problemas de acessibilidade, fato não evidenciado em relação ao uso de dispositivos móveis como o *tablet*:

O **laptop educacional** revelou-se pouco amigável e de difícil compreensão pelo grau de abstração exigido do usuário e pela complexidade do sistema operacional, com suas múltiplas escolhas e configurações. O fluxo do cursor do mouse na tela mostrou-se pouco intuitivo, sinalizando dificuldades na coordenação e na efetivação

dos processos de seleção para usuários com Transtornos de Espectro Autista. **Na interação com o *tablet* foi possível constatar um manuseio amigável e intuitivo, uma vez que a manipulação do objeto ocorre de forma direta, com o toque do dedo. A arquitetura dessa tecnologia permite seu uso em diferentes lugares e posições, uma resposta positiva para a hiperatividade e para qualificar estratégias de mediação pedagógica** (SANTAROSA; CONFORTO, 2015) (grifo nosso)

Outro ponto a ser observado é o desenvolvimento de uma diversidade de aplicações de *internet* que levam em conta os efeitos positivos dos métodos comportamentais clássicos aplicados aos autistas.

As atividades fundamentadas nos princípios da ABA podem ser aplicadas com papel e lápis (método tradicional) ou com uso de programa de computador (software). Contudo, para a elaboração das atividades, o profissional da equipe interdisciplinar deve ter domínio dos princípios básicos da ABA, tais como, transformar os dados da avaliação em atividades de ensino, propor a estrutura do trabalho com base na tríplice contingência (estímulo antecedente, resposta e consequência), estabelecer critérios de aprendizagem, elaborar atividades que favoreçam a generalização, estabelecer uma sequência curricular das atividades, de modo que progridam de acordo com o ritmo individual de aprendizagem de cada estudante, dentre outras características (Cooper et al. 2007 *apud* SILVA, SOARES; BENITEZ, 2017)

Nunca é demais lembrar que cada ser humano possui natureza, condições e necessidades únicas, não sendo diferente para aqueles que estão compreendidos no espectro de transtornos possíveis. Justamente por este motivo, há de se pensar o ambiente escolar como local para uma coletividade heterogênea, ou seja, é preciso pensar em salas de aula com infraestrutura adequada, assim como tecnologias assistivas que levem em conta usabilidade e ergonomia adequada.

Falar de usabilidade é considerar que as tecnologias assistivas devem estar disponíveis de forma habitual, sendo evidente que a escola é um espaço essencial para isto, mas não o único, pois, a pessoa autista pode (e deve) ter continuidade do uso da tecnologia no ambiente familiar ou em qualquer outro lugar, pois, o processo de educação não se restringe a um ambiente ou um momento específico. Escola, família e sociedade são corresponsáveis por este processo, que converge para a formação do cidadão.

A questão ergonômica é outro fator a ser considerado, pois, um dispositivo eletrônico, na perspectiva aqui tratada, deve ser apto à superação das limitações e obstáculos em função do usuário-destinatário, sendo exemplos mouses de toque, teclados adaptados, terminais de fácil acionamento, softwares de aprendizado para comunicação e alfabetização, leitores de texto, etc.

Portanto, os ambientes digitais de aprendizagem aduzem novas possibilidades para promover a Educação Especial, contudo, isto requer desenvolvimento de dispositivos,

capacitação de professores, bem como planejamento, execução, coleta de dados, análise de resultados e realimentação de ações para o desenvolvimento da aprendizagem do autista.

3.4.1 A qualidade percebida em face do uso de ambientes digitais de aprendizagem

Diversos usuários relatam a importância dos Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA), refletindo uma qualidade percebida, cabendo tecer breves comentários acerca de algumas aplicações de *internet* destinadas a este fim.

Apresenta-se primeiramente o LINA EDUCA, desenvolvido a partir de recursos públicos e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, *software* gratuito e pensado para o apoio à educação de crianças com TEA, visando reforçar a elaboração de “Atividades de Alfabetização e da Vida Diária” (AVD), podendo ser utilizado na escola, na terapia individualizada em instituição especializada ou em casa.

O LINA EDUCA usa a personagem Lina para interagir e despertar empatia com a criança nas atividades, requerendo para todos os níveis de dificuldade que a criança seja conduzida pelo mediador, que ajuda no primeiro contato para a realização das tarefas e, conforme a criança for adquirindo independência, a ajuda é diminuída gradualmente. A depender do grau de autismo, os desenvolvedores alertam:

O uso do Lina Educa em tablets deverá ser manuseado sempre com a supervisão do educador, **visto que uma criança autista corre o risco de desenvolver comportamento estereotipado ou repetitivo pelo deslizar de “páginas” do tablet.** O educador deve direcionar a criança para um manuseio funcional e correto do tablet até que ela esteja capaz de utilizá-lo de forma independente. (LINA EDUCA, 2018) (grifo nosso)

Ressalta-se que o LINA EDUCA coleta dados das atividades realizadas pela criança, viabilizando acompanhamento pelo mediador, de forma que este possa realizar ajustes para atingir avanços em desempenho, ou seja, atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Outro software é o LECH-GEIC (Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador), projeto desenvolvido em parceria do LECH (Laboratório de Estudos do Comportamento Humano) e LINCE (Laboratório de Inovação em Computação e Engenharia) no contexto de um projeto denominado TIDIA-Ae (Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento da Internet Avançada - Aprendizado Eletrônico), com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O LECH-GEIC é um sistema que viabiliza a aplicação remota de programas de ensino, com recursos para gerenciamento de especialistas de domínio, tutores e alunos, assim

como consulta de resultados e geração de relatórios, sendo concebido para implementar um currículo de ensino de leitura, assim como outros conteúdos que possam ser apresentados no formato de tentativas discretas, tais como matemática, linguagem musical e até mesmo para reabilitação auditiva de indivíduos surdos e usuários de implante coclear (LECH-GEIC, 2018).

Há também o software APROXIMAR, que se apresenta como inovador para apoio educacional ao ensino de gestos sociais, sendo desenvolvido no âmbito na Universidade de Brasília (UnB) em face do “Projeto Participar”, destinado ao desenvolvimento de softwares educacionais de apoio ao ensino de deficientes intelectuais e autistas. O software permite que a pessoa com TEA desenvolva ações como: mandar beijo; acenar com mãos; fazer movimentos de sim e de não com a cabeça, entre outros. Para isto, utiliza-se de um sensor conectado a um computador, sendo empregado para detectar movimentos do estudante e chamar vídeos de reforço positivo diante de acertos. Assim, esta aplicação de *internet* tem como objetivo “[...] aproximar as pessoas do estudante nos diversos locais que ele frequenta. Isso pode promover uma possível ampliação da convivência social dele” (PROJETO PARTICIPAR, 2018), mitigando assim o déficit da socialização.

Interessante notar que há desenvolvimento de ferramentas pensadas especificamente para uso na Educação Infantil. É o caso do software ABCD SW, criado para apoiar uma intervenção de ensino individual de crianças com TEA na idade de 2 a 6 anos.

ABCD SW é um software WEB concebido para uso em desktop, no qual o tutor cria atividades com base no desempenho do estudante. Seu foco é auxiliar o processo de aprendizagem de estudantes com TEA. Por ser um software WEB, o ABCD SW pode ser acessado por meio do navegador WEB do tablet. Entretanto, por não ser uma aplicação nativa do tablet, o ABCD SW não oferece a precisão de toques na tela touch, conforme é observado nos apps desenvolvidos especificamente para tablet. (SILVA, SOARES; BENITEZ, 2017)

Aqui, observa-se que há *software* que para funcionarem dependem de conexão à internet. Assim, conectado à internet, o professor de educação inclusiva e o autista podem utilizar o ABCD SW como ferramenta educacional para treinamento cognitivo, monitoramento do grau de aprendizagem, viabilizando verificar a eficácia da intervenção ao longo do tempo e, se for o caso, modificá-lo. Ademais, possibilita personalização, com inserção de conteúdos pessoais (categorias família e lugares), podendo ainda gerar testes com base nas características receptivas e expressivas da criança (ABCD, 2018). Silva, Soares e Benitez (2017) explicam que a ferramenta permite a criação de novas atividades personalizadas em função da individualidade de cada criança com TEA.

Os ambientes digitais supramencionados operam em face de dispositivos fixos (desktop), havendo diversas opções para dispositivos móveis, destacando-se o iCAN, o Go-Go-Games, o MOSOCO, o DISSERO, o SCALA e o ABC Autismo.

O iCAN é um app para tablet baseado na prancha visual de comunicação **PECS (Picture Exchange Communication System)**. O SCALA é um app para tablet que auxilia o estudante com TEA na **comunicação alternativa baseado na prancha visual de comunicação PECS**. O iCAN é utilizado para auxiliar a comunicação de crianças autistas não verbais. O Go-Go-Games apresenta um jogo para tablet utilizado como **terapia para apoiar educação** de crianças autistas. O MOSOCO é um App para dispositivos móveis que auxilia as crianças com autismo a praticar **habilidades sociais em situações reais**. Já o DISSERO é também um app que visa melhorar cognição das crianças e suas habilidades sociais aumentando o processo de aprendizagem. O ABC Autismo é app para tablet que possui atividades (de diferentes níveis) que auxiliam no processo de alfabetização de estudantes com autismo (SILVA, SOARES; BENITEZ, 2017)

Verifica-se que há maior quantidade de ADA para dispositivos móveis (tablet, smartphone, etc.), algo que pode ser justificado em função de usabilidade e ergonomia, pois, comumente são intuitivos, com aplicações de internet manuseadas facilmente (toque, som, gesto), simplicidade na instalação, entre outros.

Por outro lado, percebe-se que cada vez mais há uma associação entre métodos e terapias educacionais (TEACCH, ABA e PECS) e tais ambientes digitais. Por exemplo, o aplicativo ABC AUTISMO, que utiliza fundamentos do TEACCH, possui 4 níveis de dificuldade e 40 fases interativas. Segundo desenvolvedor (Dokye Mobile), a ferramenta é utilizada por professores, psicólogos e terapeutas para avaliar crianças autistas e no geral está bem avaliado pelos usuários, conforme depoimentos:

Fernando Santos (15 de dezembro de 2017): Muito bom serve também para alfabetizar crianças da pré escola

(...)

Diana Souza (23 de agosto de 2017): Incrível! Parabéns aos desenvolvedores! Tenho dois irmãos autistas, um de 4 e outro de 2 anos, e ambos adoraram o jogo e ficaram super concentrados e calmos realizando as atividades! É um joguinho fácil de se entender e manusear, de modo que ajuda muito na aprendizagem deles!!!

(...)

Carolina Macedo (9 de janeiro de 2016): Ótimo Adorei o aplicativo, minha filha aprendeu bastante e esta evoluindo cada vez mais na coordenação motora e na percepção. Parabéns aos criadores do app

(...)

Edinelson Pereira (8 de março de 2015): Excelente jogo!! Parece simples, mas tem um eficiente método que torna esse jogo incrível para auxiliar no tratamento de autistas. Nota 10!!! (GOOGLE PLAY, 2018a)

Já o aplicativo AUTASTICO, jogo educativo com foco em autistas dos 2 aos 5 anos, possibilita realização de desenhos, com reflexo na coordenação motora. Ademais, possui imagens para diferenciação de expressões faciais e, segundo o desenvolvedor (BIG HEAD

BRO GAMES), as músicas e sons auxiliam no aprendizado das crianças. As avaliações em geral são positivas, contudo, há críticas em função das características personalíssimas do autista, bem como preocupação em melhorar a ferramenta:

Um usuário do Google (5 de outubro de 2017): Os jogos são legais, mas essa música é muito chatinha, tem que ter a opção pra gente desligar a hora que irritar, é enjoativa, muito alta. Deveria ter opção de desligar a música e deixar só a voz. Do resto eu gostei, mas por favor, revejam isso.

[resposta do desenvolvedor] BIG HEAD BRO GAMES (10 de janeiro de 2018): Veremos isso. Sua observação é importante e construtiva. Atravessando alguns problemas, iremos atualizar em breve.

(...)

Regiane Souza (25 de setembro de 2017): Mas tem um som irritante, o som é mais alto do que a explicação, já tentei retirar mas não sai, fica difícil para trabalhar com minha criança

[resposta do desenvolvedor] BIG HEAD BRO GAMES (25 de setembro de 2017): Obrigado pelo feedback. Na próxima atualização, terá um botão para desligar a música ou diminuir o volume. (AUTASTICO, 2018b)

Por sua vez, o AUTAPP é fruto de um projeto de trabalho de conclusão de curso de Engenharia da Computação desenvolvido a partir de *feedback* de profissionais de psicologia e pedagogia, tudo baseado nos métodos TEACCH. Em relação aos depoimentos, na maioria são positivos, contudo, a ferramenta possui *feedback* de usuários para melhoramentos.

Elisabete Souto Barbosa: Uma dica: o tipo de letra mais utilizado para leitura de criança entre 6 e 7 anos é Bastão Maiúscula, pois estão na fase da alfabetização. Este tipo de letra favorece a leitura e a escrita.

[resposta do desenvolvedor] Gabriel Hahn Schaeffer: Obrigado pela dica e feedback Elisabete :) (AUTAPP, 2018c)

Outro aplicativo que chama atenção é o AUTISMO PROJETO INTEGRAR, pois, visa “auxiliar pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na organização de suas Atividades da Vida Diária através do apoio audiovisual dos desenhos roteirizados” (AUTISMO PROJETO INTEGRAR, 2018d). O desenvolvedor explica que o aplicativo aduz desenhos sobre comportamento, higiene e uso do banheiro e permite o cadastro do mural “Meus Compromissos” com atividades representadas em desenhos roteirizados que indicam o passo a passo de como será a rotina da criança com TEA, exibindo uma agenda com as atividades do dia. Segundo os desenvolvedores:

Para a execução das atividades, é muito importante que os pais ou cuidadores não façam as atividades pela pessoa com TEA, mas que a ajudem a fazer as atividades, para que fique claro que é ela quem deve agir e não apenas ser espectadora da situação. [...] Antes de iniciar a atividade, pode-se fazer uma fase de preparação, mostrando todos os quadros da atividade, contando uma história de como vai ser a atividade, inclusive pode-se fazer essa fase já no ambiente onde será a ação. Após essa fase de preparação, pode-se chamar a pessoa com TEA para fazer a atividade realmente, fazendo o passo a passo como descrito a seguir. Ao realizar o passo-a-

passo das atividades junto com a pessoa com TEA, faça-a ter contato visual com o desenho do aplicativo, depois ajude-a a fazer aquele passo descrito no desenho, narrando de forma pausada, usando somente as palavras relacionadas à atividade e reforço positivo (recompensa, “parabéns”), evitando falar coisas que mudem o foco da atividade, como “fique quieto” ou “pare de pular” (AUTISMO PROJETO INTEGRAR, 2018d)

Não obstante os poucos comentários, verifica-se aprovação dos usuários do aplicado AUTISMO PROJETO INTEGRAR, inclusive, com *feedback* de professor que atua em educação inclusiva:

FaçoTudo Sozinha (5 de abril de 2018): Perfeito. Não tenho palavras pra agradecer o tanto que eu gostaria. Deus abençoe.

(...)

Alynie Fragoso (18 de novembro de 2017): Muito bom, poderia ter mais atualizações.

(...)

Maria Goretti Vieira (15 de junho de 2017): Parabéns pela iniciativa. **Acredito que será útil com meus alunos!** (AUTISMO PROJETO INTEGRAR, 2018d) (grifo nosso)

Há ainda aplicativos desenvolvidos com o auxílio de instituições especializadas na causa autista. Por exemplo, na criação do aplicativo OTO (Olhar Tocar Ouvir) foram realizados testes com a colaboração da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), em Maringá, Estado do Paraná, sendo ferramenta auxiliar para crianças em diferentes graus do TEA. Nele, busca-se desenvolver o aprendizado do alfabeto de uma forma interativa e simples, com associações de imagens e sons. No geral, as avaliações são positivas.

Um usuário do Google (18 de fevereiro de 2018): Meu anjo azul tem 2 anos e é fascinado com as letras e ele adorou o aplicativo. Parabéns

(...)

Geovana Cadamuro (11 de junho de 2015): Trabalha o som de forma tranquila e aconchegante, traz imagens do dia a dia da criança. Parabéns pelo aplicativo.

(...)

Tainá Melo (13 de junho de 2015): MUITO BOM Claro e Objetivo. Um grande aliado na alfabetização de todas crianças. (OTO, 2018e)

Por sua vez, destaca-se ainda o aplicativo TEO – AUTISMO (Tratar, Estimular, Orientar), em especial pelo número de comentários. Segundo o desenvolvedor, trata-se de jogos cujo objetivo “é estimular a comunicação, a socialização e o comportamento da criança, sendo também um processo de tratamento complementar ao tratamento tradicional do autismo” (TEO – AUTISMO, 2018). O aplicativo resulta de projeto colaborativo com profissionais especialistas da clínica Trate Autismo, situada no município de Arapiraca/AL. Os comentários são positivos:

enio Alves (9 de agosto de 2016): Idéia excelente! Parabéns meu querido por ter criado esse aplicativo, isso mostra solidariedade com pessoas cidadãos que muitas

vezes são vistas como pessoas doentes e que na verdade são pessoas que podem sim, fazer coisas impressionantes independente das suas limitações.

(...)

Rose Cruz (3 de maio de 2016): Para se trabalhar com Autismo você precisa e MUITO entender o que é. O aplicativo não tem eficácia, mesmo que seja para brincar. Autistas gostam de sons, facilidades e atividades coerentes.

(...)

[resposta do desenvolvedor] THIAGO BRUNO MELO DE SALES (14 de agosto de 2016): Rose Cruz, o aplicativo foi desenvolvido com orientações de terapeutas experientes com o processo de tratamento. Seguimos orientações de profissionais bem qualificados. O desenvolvimento infantil está diretamente relacionado com integração sensorial, que não ocorre de maneira adequada em crianças com autismo. Excesso de sons não é bom.

(...)

Ramon Moreno (5 de fevereiro de 2017) Achei muito bom aplicativo só achei que devia ser maior o rosto da menina nas atividades para achar partes diferentes do rosto pois meu filho teve dificuldades. No jogo de vestir meu filho ficou confuso com as os círculos coloridos embaixo os círculos em baixo das peças de roupa quando acabaram as p...

(...)

Marcelle Sanuto Sanuto (22 de dezembro de 2016): Meu filho é autista e tem 4 anos. ☐ Aguardando atualizações e inclusão de novas atividades. ☐ ☐ ☐ PS. A propriedade do aplicativo é sua ou da Universidade? (Com tantos cortes de \$ o aplicativo permanecerá disponível? ☐)

(...)

Camila Gama dos Santos (27 de agosto de 2017): Tenho um filho autista com 6 aninhos e busco sempre apps pq ele só faz atividades no celular ou tablet, esse aqui, mesmo não sendo completo (inúmeras atividades), foi o melhor de todos que já baixei, atividades exatamente como eles precisam e com registro pra avaliar o desempenho, prático e funcion...(TEO – AUTISMO, 2018f)

Ainda há o aplicativo MEU FILHO AUTISTA que visa, diante das diversas terapias (Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Psicopedagogia, entre tantas outras), servir de ferramentas para avaliar o que está sendo eficaz e o que não está, possibilitando a coordenação do tratamento da criança com TEA por meio de uma avaliação contínua, promessa do desenvolvedor na busca da melhor estratégia de intervenção. Observa-se a eficácia diante dos comentários, inclusive com aprovação de terapeuta ocupacional:

Luiz Pascoal (11 de novembro de 2016): Terapia ocupacional Sou Terapeuta, e aprovo o aplicativo na orientação e organização da atenção no TEA.

(...)

cesar felix (15 de maio de 2016): Excelente Ferramenta para Pais e Cuidadores Esse aplicativo possibilita aos pais acompanhar passo a passo a evolução da criança com T.E.A e ainda traz ótimas orientações. Essa última atualização corrigiu a instalação em alguns modelos de celular Android.

(...)

mayara santos (21 de maio de 2016): AMOOOO Nós mães precisamos tanto de ferramentas como esta para nos auxiliar no tratamento dos nossos filhos. Que bom, era o que faltava.

(...)

Fabrine Coelho (15 de abril de 2016): Maravilhoso Ferramenta para auxiliar no diagnóstico do espectro autista, além de possibilitar mais conhecimento as famílias, profissionais de diversas áreas, visando proporcionar melhoras no cotidiano do tea. (MEU FILHO AUTISTA, 2018g) (grifo nosso)

Percebe-se o empenho de pessoas em relação à causa do autista, podendo-se identificar um eixo orientador: mitigação do déficit de interação social, algo que depende do estabelecimento de comunicação. Neste sentido, o SCAI AUTISMO (Sistema de Comunicação por Áudio e Imagens para Autistas) vem como uma opção para auxiliar a comunicação.

O SCAI AUTISMO foi desenvolvido em função das necessidades básicas de qualquer pessoa e, para isto, atua em desenvolvimento de comunicação através de expressões comumente utilizadas ("Eu quero beber água", "Eu quero tomar café", "Eu quero almoçar", "Eu quero fazer um lanche", "Eu quero jantar", "Eu quero escovar os dentes", "Eu quero dormir", "Eu quero tomar banho" e "Eu quero ir ao banheiro"). Os comentários informam que a ferramenta atende à finalidade que se propõe.

Ronilce Leal Nunes (16 de abril de 2015): Show! Parabéns pelo trabalho e por voltar seus olhos para nossos anjos azuis, só uma dica deveria deixá-lo personalizável para podermos incluir situações e objetos pessoais da criança.

(...)

Cintia Brito (21 de janeiro de 2016): Excepcional Ajudou muito minha filha de 3 anos que descobri logo cedo o autismo ela tem dificuldade de se comunicar parabens edmar por sua iniciativa um excelente recurso e por mostrar sua sensibilidade para com essas crianças. Esses apps q foi criado por vc estou baixando obg tem me ajudado muito (SCAI AUTISMO, 2018h)

Ainda é possível encontrar aplicativos que utilizam o método Applied Behavior Analysis (ABA). É o caso do ABA DROMNIBUS, desenvolvido por uma equipe de especialistas, podendo ser utilizado para estabelecer um plano educacional individualizado de aprendizagem antecipada (Early Learning Individualized Education Plan - IEP), podendo ser adaptado para escola e para casa (ABA DROMNIBUS, 2018).

Autism therapy with ABA DrOmnibus Pro will assess then begin at the most appropriate level of difficulty for a given student (starting for 3- to 4-year-olds, and for older or more advanced children). The lessons then increase in difficulty as your student progresses, allowing for ongoing learning. Applied Behavior Analysis (ABA) is based on scientific research, and forms the core of this well tested learning app. Children love the unique characters and beautiful graphics, and find the interface easy to use. Your student will be fully engaged while gaining essential cognitive skills⁸⁵ (ABA DROMNIBUS, 2018i).

⁸⁵ A terapia do autismo com o ABA DrOmnibus Pro realiza uma avaliação, em seguida, começar no nível de dificuldade mais apropriado para um determinado aluno (começando de 3 a 4 anos e para crianças mais velhas ou mais avançadas). As lições aumentam em dificuldade à medida que o aluno progride, permitindo o aprendizado contínuo. O ABA baseia-se em pesquisas científicas e forma o núcleo desse aplicativo de aprendizado. As crianças adoram os personagens únicos e os belos gráficos, e acham a interface fácil de usar. Seu aluno estará totalmente envolvido enquanto estiver adquirindo habilidades cognitivas essenciais. (ABA DROMNIBUS, 2018i) (tradução livre).

Na mesma linha, o aplicativo ABA THERAPY APHASIA AUTISM visa melhorar a comunicação, habilidades cognitivas por meio do uso de cartões de imagem de sinalização para a prática da língua oral, podendo ser utilizado em terapias ou por educadores especiais. Segundo desenvolvedor, é ótimo para alunos com transtorno de déficit de atenção, déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou qualquer criança que tem dificuldade em permanecer na realização de uma tarefa (ABA THERAPY APHASIA AUTISM, 2018j)

Por fim, destacando outras possibilitastes, o aplicativo AAC AUTISM possibilita transformar o dispositivo móvel (smartphone, tablet) em uma ferramenta de comunicação alternativa (AAC), auxiliando a comunicação de crianças não-verbais em face de necessidades básicas, desejos e/ou emoções (AAC AUTISM, 2018k).

Os software/aplicativos de internet acima elencados são exemplos de ADA que podem colaborar para mitigação, ou eliminação, dos déficits relacionados à pessoa com autismo. Evidencia-se que são verdadeiras tecnologias assistivas que devem estar presentes na escola, especialmente na sala de recursos multifuncionais, podendo ser utilizadas desde a Educação Infantil, contudo, com prudência e, em regra, com a presença do mediador.

É preciso destacar que um só dispositivo eletrônico (tablet, smartphone, desktop, etc.) por aluno é capaz de viabilizar os aplicativos mencionados e tantos outros, bastando que exista a infraestrutura que viabilize a instalação, acesso e as atualizações destes ambientes, inclusive, focando em algum dos déficits do autista.

Kovatli (2003) desenvolveu um protótipo de ADA com objetivo de identificar estratégias que conduzam a processos de interação de autistas, com reflexos no desenvolvimento de suas potencialidades no campo cognitivo, afetivo e social. No caso em comento, realizou-se estudo de caso, durante 10 meses, com atividades práticas no laboratório e na sala de aula junto a uma turma de alunos com autismo, realizando análise e avaliação quanto aos processos de interação com o computador, isto diante de um jogo à luz de princípio do PECS, com atividades divididas em temas (memória, relacione, monte, sequência e surpresa)

Quanto às características pessoais do grupo, dos seis alunos investigados, foi possível identificar que alguns deles pertencem ao espectro autístico, compartilhando dificuldades nas áreas de interação social, comunicação e repertório de comportamentos. Dentre as peculiaridades da turma foi possível identificar as seguintes: déficit de atenção, desordem em hiperatividade, desordem compulsiva obsessiva, disfunção de concentração, desordem na percepção e na coordenação motora. (KOVATLI, 2003)

Em conclusão, Kovatli (2003) aduz que “para que o computador possa ser usado para promover transformações no processo de ensino-aprendizagem ele precisa ser capaz de atender as necessidades dos alunos e professores em suas interações do dia-a-dia” e entende como possível integrar as ferramentas tecnológicas para alunos autistas, mas que isto deve levar em conta questões de usabilidade e ergonomia.

3.4.2 Ambiente digitais de aprendizagem como elementos de mediação

Desenvolvedores vêm criando ambientes digitais de aprendizagem para servirem como mediadores no processo de aprendizagem de autistas. Passerino (2005) analisou o fenômeno relacionado à interação social e os processos de mediação em jovens e adultos com autismo a partir do uso de ADA, partindo da seguinte inquietude: “Quais processos de interação social evidenciam-se em sujeitos com autismo e que ações mediadoras emergem no desenvolvimento cognitivo desses sujeitos em ambientes digitais de aprendizagem?” (PASSERINO, 2005, p. 127).

A autora realizou estudo de caso com 4 sujeitos autistas (2 sujeitos com autismo clássico e 2 sujeitos com autismo moderado/leve). Na escolha, buscou-se analisar as interações e processos cognitivos decorrente das ações em face do espectro da síndrome, sendo a análise e a interpretação dos dados colhidos ao longo de 2 (dois) anos de observação/acompanhamento.

No caso do estudo, utilizou-se o ADA denominado de EDUKITO, dispondo de recursos tecnológicos digitais (de hardware e de software) para apoio à comunicação/interação e construção de conhecimento, algo que pode ser inserido, através da intervenção de um mediador, recursos adicionais em função do projeto de aprendizagem que se quer desenvolver, assim como da Zona de Desenvolvimento Proximal dos sujeitos envolvidos. Em considerações acerca do estudo, a autora destaca que:

[...] o uso do computador e em especial de ambientes digitais de aprendizagem acompanhado de estratégias de mediação adequadas e adaptadas aos sujeitos mostraram-se relevantes e importantes no desenvolvimento e na promoção da interação social de sujeitos com autismo levando em consideração o grau de autismo e as próprias características pessoais dos sujeitos.

O uso de ambientes digitais de aprendizagem como instrumentos de mediação, nesta pesquisa, mostrou-se importante e indispensável para o desenvolvimento cognitivo e social de pessoas com autismo primeiro porque permitiu modelar níveis de complexidade controláveis de forma que a mediadora pudesse ajustar o uso desse ambiente à ZDP de cada sujeito. Em segundo lugar, e como consequência do anterior, esses ambientes são suficientemente complexos como para que as pessoas que interagem com eles precisem realizar níveis de abstração diferenciados (interação sujeito-computador, interação sujeito-computador-sujeito) levando a criar

modelos mentais. É claro que os modelos mentais representacionais de uma interação homem-máquina são infinitamente mais simples que os modelos mentais necessários para compreender uma relação homem-homem. Por esse motivo, se como afirma a Teoria da Mente, as pessoas com autismo têm dificuldades de elaborar modelos mentais, o computador pode ser o primeiro passo no desenvolvimento de modelos mais complexos, ou dito de outra forma, o computador tornar-se-ia um signo de mediação na aprendizagem destes modelos (PASSERINO, 2005, p. 303).

Ratificando depoimentos relacionados à qualidade percebida, verifica-se que o uso da tecnologia pode contribuir para a superação de déficits de interação social da pessoa autista. Almeida (2005, p. 18), em estudo de caso realizado com 5 (cinco) crianças autistas, objetivando “desenvolver um trabalho pedagógico que visasse a uma interação em meio informático, auxiliando o desenvolvimento do autista, estimulando sua interação com o meio físico e social e suas relações interpessoais [...]”, utilizou *softwares* educativos que atendessem às características daqueles sujeitos, de acordo com suas necessidades, sendo evidenciados resultados positivos:

[...] a criança autista, ao interagir com o computador, desenvolve seu pensamento abstrato, pelo fato de confrontar-se em situações que lhes estimulam a criatividade, a motivação e suas potencialidades que são típicas do pensamento superior. Sendo o computador um instrumento simbólico, deve ser apropriado pelo sujeito, com o objetivo de propiciar-lhe o desenvolvimento qualitativo de seus aspectos afetivo e cognitivo. **Quando o computador passa a fazer parte do universo interno e inacessível da pessoa autista, ele se torna um poderoso instrumento de trabalho** (ALMEIDA, 2005, p. 147) (grifo nosso)

Percebe-se possibilidade positiva em face da inserção da alta tecnologia na escola, uma vez que ela desperta aceitação ao uso do computador pela pessoa autista, viabilizando inserção sociocultural, servindo como motivador e gerador de autonomia, não obstante o processo de inclusão tecnológica ser paulatino em alguns casos.

A interação do sujeito autista com o computador é complexa e envolve gradativa superação da apatia ou da indiferenciação, que aos poucos vai cedendo lugar à competência e à significação. Primeiro o sujeito observa, imita e depois experimenta teclar para obter o efeito visual da ação. Apesar das dificuldades de assimilar as informações e os comandos da linguagem, as crianças desenvolveram a habilidade de manipular o objeto e usar alguns comandos para poderem desenhar ou escrever, conseguindo dessa forma uma evolução qualitativa nos seus processos interativos. Todas as crianças, nas primeiras sessões, só olhavam o computador de longe, não sentavam na cadeira diante da máquina. Com o passar do tempo, já aceitavam pegar o mouse e o teclado. (ALMEIDA, 2005, p. 152)

Ratificam-se então que os ambientes digitais de aprendizagem servem como tecnologia assistiva, servindo como “prótese mental” (SANTAROSA, 2018), por permitir processos de intervenção visando ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e de comunicação do aluno.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AUTISTAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Quando não há ações efetivas para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as normas jurídicas não produzem reflexos para os seus destinatários, sendo mantido o cenário histórico de afronta aos direitos humanos e, no caso da pessoa com deficiência, a ideia inclusão não se realiza.

Bartalotti (2006) explica que há três formas de exclusão: a) a supressão completa de coletividades por meio de banimento ou eliminação; b) a construção de espaços fechados e isolados da sociedade, com a ideia de separar o “diferente”; e c) a elevação de sujeitos e grupos a um *status* especial, com viabilidade de coexistir na sociedade, contudo, sem observância de direitos no plano fático.

Com efeito, diversas são as legislações que visam promover igualdade de oportunidades e inclusão da pessoa com deficiência, contudo, isto nem sempre resulta em efetividade ou, quando realizado, comumente implica em ações para colocar tais sujeitos em determinados lugares e papéis.

A exclusão, portanto, não é arbitrária, acidental, fruto do acaso ou da sorte; ela nasce de uma ordem social legitimada por valores, ideologias que, de certa forma, a “justificam”. A exclusão é fruto de formas de organização da sociedade e de maneiras de estabelecerem as relações entre pessoas [...]. **Existem, portanto, formas de exclusão e, consequentemente, de inclusão – locais sociais definidos.** Para pessoas com deficiência esse lugar tem sido, historicamente, como já apontado, a instituição especializada, o centro de reabilitação, a classe especial, e, em última instância, a sua própria casa (BARTALOTTI, 2006, p. 15)

Aqui não se quer afirmar que inexistiram avanços na busca por inclusão. Óbvio que o momento pós Constituição de 1988 é diferente de tempos de outrora, contudo, ainda há um longo caminho para construir isonomia, requerendo tratar de forma diferente pessoas com necessidades diferentes, como é o caso dos autistas.

Na busca de concretizar a igualdade, seguindo o teor da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana), o Município de João Pessoa/PB editou legislações, estabelecendo o dever do Poder Público de disponibilizar tratamento especializado, inclusive, contemplado uma pedagogia adequada e uso de métodos específicos aplicados ao comportamento.

4.1 AÇÕES MUNICIPAIS PARA INCLUSÃO DO AUTISTA

Há esforço do Poder Público do Município de João Pessoa/PB para garantir o direito à Educação Especial. Neste sentido, celebrando o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, o *site*⁸⁶ do Ente municipal veiculou matéria em 2018 acerca de como direitos sociais destes sujeitos estão sendo efetivados, destacando-se a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na matéria, destacou-se o caso de sucesso da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Gadelha de Oliveira Filho, localizada na Rua Ivan de Assis Costa, s/n - Mangabeira, bairro mais populoso da cidade, localizado na zona sul. Nas declarações do Ente municipal:

Não se pode falar de educação sem amor [...]. E é com muito amor que professores e funcionários da unidade de ensino tratam todos os alunos. **Dentre eles, doze estudantes com autismo, mas que nada difere do tratamento com os demais.** (JOÃO PESSOA/ PMJP, 2018) (grifo nosso)

Diante do paradigma dos direitos humanos, não se pode concordar com a declaração do Ente municipal, pois, percebe-se um equívoco merecedor de primeira reflexão.

No caso de pessoas com TEA, percebe-se que tratar de forma diferente é o meio adequado para promover a desejada igualdade material, sendo isto decorrente da própria ideia de AEE previsto no Art. 208, III, da Constituição de 1988.

Do direito a uma educação inclusiva nasce do dever-poder estatal de tratar os diferentes de forma diferente, revelando justiça diante de uma sociedade que deve primar pelo respeito à diversidade, especialmente em face do reconhecimento da dignidade humana como ordenadora das relações sociais.

No caso das pessoas com TEA, percebe-se que o AEE funciona como um mecanismo essencial para seu desenvolvimento e autodeterminação, preocupação que deve se ter desde a Educação Infantil. Aqui, visa-se uma aprendizagem significativa, como dispõe a Declaração de Salamanca ao proclamar que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de **atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;**
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas

⁸⁶ A matéria destaca um caso de sucesso em relação à garantia do direito à educação, tratando-se do aluno Emanuel Gonçalves Barbosa, 7 anos de idade, que cursa o 2º ano do ensino básico, ou seja, o aluno com TEA superou a etapa da Educação Infantil dividida em creche (crianças até 3 anos de idade) e pré-escola (crianças até 5 anos). Ainda, apresenta a percepção da educação pelo discurso de alguns atores, a saber: A Administração Pública municipal; a mãe do autista; e professores das salas comuns e salas de recursos multifuncionais.

(...)

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;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva **constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias**, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994) (grifo nosso)

Depreende-se que o sistema educacional deve ser pensado para acolher a vasta diversidade de características e necessidades humanas. Assim, para além de ações de visibilidade e combate aos preconceitos enraizados culturalmente, o processo de inclusão educacional envolve pelo menos 3 (três) aspectos: a) Infraestrutura escolar adequada para as necessidades de cada aluno; b) Existência de um corpo docente capacitado para educação inclusiva; e c) Garantia do direito à educação pelo Poder Público.

Exemplo de ações para visibilidade e combate aos preconceitos comumente decorrem de movimentos sociais e ações que impulsionam a criação de declarações normativas e campanhas de conscientização. Como exemplo, a Lei Ordinária Municipal nº 12.321/2012 instituiu a “Semana Municipal do Autismo”, com duração de 7 (sete) dias e término no Dia Mundial de Conscientização do Autismo (2 de abril). Este diploma intenciona garantir a política de atenção integral, voltada para o diagnóstico precoce e para o tratamento do TEA, sendo elaborada uma programação para discutir formas de tratamento do autismo, inserindo tais sujeitos em políticas públicas permanentes que lhes garantam tratamento diferenciado na escola (JOÃO PESSOA/ PMJP, 2012).

Assim, a questão da visibilidade implica em combate às injustiças de natureza cultural (desrespeito, discriminação, não reconhecimento), pois, dissemina a percepção de que limitações e impedimento são inerentes à condição humana. Neste sentido, Amanda Ferreira, professora da sala comum, destaca a relevância do tratamento igualitário.

[...] Tratar com respeito e carinho é fundamental, percebendo que eles [discorrendo acerca de 12 alunos autista] são especiais, mas que têm a grande possibilidade de superar as dificuldades. Minha maior preocupação é que eles sejam inseridos e aceitos pelos outros alunos. Eu sempre peço ajuda também à família e a outros educadores, porque meu objetivo aqui é ensinar a todos [...] (JOÃO PESSOA/PMJP, 2018)

Percebe-se que sem tratamento diferenciado jamais existirá igualdade material. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado em função das potencialidades personalíssimas de cada aluno.

Nos termos do Art. 3º da Lei Ordinária nº 12.514/2013, percebe-se que há preocupação do Município em garantir igualdade ao estabelecer que, para pessoas com TEA, caso tenham condições de frequentar a escola regular, a Rede Municipal de Ensino deve dispor de orientadores pedagógicos com especialização em AEE, inclusive, em permanente processo de atualização (JOÃO PESSOA/ PMJP, 2013). Ainda, nos termos do Art. 2º, III, há o dever do Município de disponibilizar todo o tratamento especializado para autistas nas seguintes áreas: comunicação (fonoaudióloga) e programas de comunicação; aprendizado (pedagogia especializada); e métodos aplicados ao comportamento (ABA, TEACCH, APACH, currículo Funcional Natural, PECCS e outros) (BRASIL, 2013).

Fez bem o Legislador municipal ao criar os mecanismos que viabilizam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa com foco na criança autista, isto percebido pela indicação de métodos aplicados ao comportamento que, conforme já analisado, encontram nos Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) uma nova ferramenta.

Ainda demonstrando o interesse em desenvolver um AEE, o Art. 4º da lei nº 12.514/2013 declara que o Município, no âmbito de sua competência, buscará formas de incentivar as Universidades locais em termos de pesquisas e/ou projetos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares com foco no autismo e na melhoria da qualidade de vida destes sujeitos.

Outro aspecto igualmente importante a ser pensado na garantia do direito à educação do autista é se a infraestrutura escolar é adequada às necessidades personalíssimas do discente autista. Aqui, deve-se pensar nos instrumentos que servem como tecnologias assistivas para mitigar os déficits relacionados à deficiência, especialmente a interação social e a comunicação. Neste aspecto, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é essencial.

As SRM devem conter uma infraestrutura adequada, inclusive, com dispositivos/ferramentas de alta e baixa tecnologia. Neste aspecto, terminais móveis e fixos com acesso à *internet* possibilitam uso de ambientes digitais de aprendizagem, que podem servir como mediador, coletor de dados para melhorias nos processos de ensino, colaborando para o desenvolvimento das potencialidades dos destinatários daquele ambiente.

Por outro lado, importa perceber como se mensura a qualidade do processo educacional para estes sujeitos, especialmente diante da falsa ideia de que a escola pública promove um ensino com qualidade inferior, quando comparada com escolas de ensino privado. Refutando tal lógica, Lidiane Gonçalves Barbosa, pedagoga, estudante de fisioterapia e mãe de autista, explica que:

Emanuel [criança autista] estudou em escolas da rede privada desde os dois anos. Por não ver muita evolução, decidi mudar para uma escola de bairro também privada onde tinham menos crianças. **Mas ele acabou regredindo.** Eu tinha medo dele sofrer bullying de outras crianças, mas acabei optando por colocá-lo na Escola João Gadelha, que fica próximo da minha casa. Para minha surpresa, **todo mundo o recebeu de braços abertos e, hoje, observo uma evolução muito grande.** As profissionais são extremamente capacitadas e comprometidas. Atualmente, **faço questão de indicar o ensino público para todos os pais de filhos especiais** (JOÃO PESSOA/PMJP, 2018) (grifo nosso)

Do discurso da Prefeitura, verificam-se sinais de uma mudança de compreensão acerca do ensino público para pessoas com TEA. Depreende-se uma qualidade percebida no processo de ensino-aprendizagem, existência de uma infraestrutura adequada nas SRM, bem como presença de professores de educação inclusiva capacitados para um AEE.

As falas acima transcritas são declarações produzidas pelo Ente municipal e não se poderia imaginar um discurso diferente. Por outro lado, um caso de sucesso não é capaz de induções para o todo.

Assim, o cerne de um AEE efetivo envolve 3 (três) dimensões: a existência de uma infraestrutura adequada, que contemple os instrumentos necessário à mitigação dos déficits do autista; a presença de um corpo docente capacitado à educação destes sujeitos, inclusive, considerando uma pedagogia que possibilite uma educação de qualidade em função das características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem da criança; e a garantia do direito à educação, pública e gratuita, a partir da Educação Infantil, tudo funcionando com um sistema de engrenagens.

Sem a observância às dimensões supramencionadas não se pode vislumbrar a eficácia social das declarações normativas associadas ao AEE.

Até então, de forma introdutória, apresentaram-se declarações e ações para inclusão do autista no Município de João Pessoa/PB, cabendo tecer breve comentário acerca de legislações simbólicas antes de analisar o funcionamento do AEE diante da coleta de dados em campo.

4.2 A PERSPECTIVA SIMBÓLICA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Inegável é que existem declarações normativas e políticas públicas estabelecidas para garantir direitos das pessoas com deficiência, como o autista.

Diante da produção normativa, não resta dúvida acerca do conteúdo de tais direitos, contudo, entre aquilo que se declara e o que é evidenciado na realidade pode haver um

abismo. Disto nascem reflexões acerca da eficácia de uma lei, ou seja, de legislações simbólicas.

A eficácia da lei em sentido amplo pode ser entendida como concretização normativa do texto legal e diz respeito à aplicação, exigência e execução da norma jurídica, ou seja, é a análise da correspondência entre o conteúdo da norma abstrata e as condutas/ações no plano fático pela sociedade e Poder Público.

A referida concretização sofre bloqueio diante de “[...] toda e qualquer situação no qual o conteúdo do texto legal abstratamente positivado é rejeitado, desconhecido ou desconsiderado nas interações concretas dos cidadãos, grupos, órgãos estatais, organizações, etc.” (NEVES, 2011, p. 47).

Quando da criação da norma jurídica, a busca por eficácia é um dever estatal, pois, do contrário, em nada colaborará para transformação social simplesmente porque a norma será inútil ou inobservada. Assim, há de se verificar se a relação entre a intenção pretendida pelo Estado-Legislator e o resultado produzido com a vigência da lei atingiu a finalidade almejada. Em caso positivo, compreende-se que houve eficácia social, em outras palavras, efetividade normativa.

A efetividade normativa se refere à “[...] implementação do programa finalístico que orienta a atividade legislativa” (NEVES, 2011, p. 48), ou seja, informa se a finalidade da norma jurídica que norteou a atividade legislativa foi atingida nas relações sociais, todavia, nem sempre isto acontece, pois, pode-se ter uma lei sem efetividade ou mesmo uma lei que produza efeito contrário à finalidade almejada (antiefetividade da lei).

Não é tarefa fácil identificar taxativamente se um texto legal possui efetividade, contudo, há situações em que a ineficácia social atinge níveis consideráveis, revelando assim a produção de uma legislação simbólica⁸⁷, expressão que indica o predomínio do sistema jurídico-normativo em detrimento da função jurídico-instrumental. Conceitualmente, legislação simbólica ser compreendida como:

(...) produção de texto cuja referência manifesta à realidade é normativo-jurídica, mas que serve, primária e hipertroficamente, a finalidades políticas de caráter não especificamente normativo-jurídico (...) **o conceito de legislação simbólica deve referir-se abrangentemente ao significado específico do ato de produção e do texto produzido**, revelando que o sentido político de ambos prevalece hipertroficamente sobre o aparente sentido jurídico-normativo. (NEVES, 2011, p. 30-31)(grifo nosso)

⁸⁷ Neves (2011) apresenta estudo sobre legislação simbólica. Visando delimitar o sentido da expressão, o autor busca definir preliminarmente o conceito de *símbolo* em Freud, Jung, Lacan, Cassirer, Lévi -Strauss, Bourdieu, Castoriadis, Firth, Luhmann, dentre outros, para apresentar sua tese acerca do termo.

Assim, a ideia em comento informa um olhar para o ato de produção e para o conteúdo da norma produzida (a lei). Trata-se da análise das intenções políticas e da eficácia social normativa.

O conceito é relevante no sentido de clarificar que existem diplomas que assumem verdadeira função simbólica, ou seja, há situações em que a produção legislativa não possui escopo de dar resposta aos problemas sociais de uma coletividade, logo, a edição da lei não colabora para o fortalecimento de sistema jurídico, pois, não produz a intenção esperada, assumindo funções diferentes.

Assim, a legislação simbólica em determinadas situações, além de não ter a efetividade esperada, passa a exercer tão somente um efeito de satisfazer as expectativas de uma coletividade, servindo mais ao discurso do agente político do que as mudanças sociais almejadas.

Os casos associados à legislação simbólica não são homogêneos, contudo, para fins de compreensão, toma-se por base a classificação proposta por Kindermann (apud NEVES 2011). Elenca-se, segundo critério de conteúdo, as seguintes espécies: a) legislação simbólica para confirmação de valores sociais; b) legislação simbólica para demonstração da capacidade de ação do Estado; c) e legislação simbólica para adiamento de solução de conflitos sociais através de compromissos dilatórios.

Na legislação simbólica para confirmação de valores sociais, a atuação dos agentes políticos visa estabelecer um posicionamento em relação a determinado conflito social, ou seja, a atividade legiferante tem escopo de afirmar o posicionamento do Legislador em favor de um grupo social em detrimento de outro, aduzindo um grau de inferioridade do grupo considerado perdedor (NEVES 2011). Assim, a eficácia normativa da lei fica em segundo plano, pois, “[...] o grupo prestigiado procura influenciar a atividade legiferante, fazendo prevalecer os seus valores contra os do grupo adversário” (LENZA, 2015, p.152), produzindo a sensação de *status* ou respeito às ideias do grupo vencedor.

Percebe-se que, diante de valores antagônicos, a confirmação de um deles informa tão somente um efeito simbólico, a ratificação de valores sociais de forma a distinguir grupos, constituindo políticas simbólicas que apontam para a valorização ou degradação de um grupo em oposição a outros no tecido social.

A segunda espécie de legislação simbólica (demonstração da capacidade de ação do Estado), também denominada de *legislação-álibi*, informa uma atividade legiferante que visa assegurar confiança no sistema jurídico e político em face de fatos sociais que causam insatisfação coletiva. Assim, uma legislação-álibi aduz uma solução fictícia para problemas

sociais relevantes que eclodem na sociedade, trazendo uma sensação de atuação dos agentes políticos, logo, há intuito de “[...] criar a imagem de um Estado que responde normativamente aos problemas reais da sociedade, embora as respectivas relações sociais não sejam realmente normatizadas de maneira consequente conforme o respectivo texto legal” (NEVES, 2011, p. 39). Portanto, nesta espécie há verdadeira manipulação, comumente verificada em leis criadas em face de comoção social, normalmente com atuação intensa da imprensa, servindo por vezes à promoção de interesses em período eleitoral.

A última espécie de legislação simbólica visa adiar solução de conflitos sociais através de compromissos dilatórios. É o produto de atividade legiferante para transferir a solução de um determinado conflito social para um futuro incerto, por meio da criação de uma lei que satisfaz interesses partidários. Mais uma vez, a função jurídico-instrumental é colocada em segundo plano, uma vez que as divergências entre os interesses de grupos políticos é a finalidade precípua, logo, os conflitos sociais “[...] não são resolvidos por meio do ato legislativo, que, porém, será aprovado consensualmente pelas partes envolvidas, exatamente porque está presente a perspectiva da ineficácia da respectiva lei” (NEVES, 2011, p. 41).

Das considerações acerca de legislação simbólica, cabe a indagação: - a política pública para inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista é simbólica? Infere-se que sim, conforme resultados apresentados a seguir.

4.3 COLETA DE DADOS E RESULTADOS OBTIDOS EM CAMPO

Conforme exposto na introdução deste trabalho, para coleta de dados, utilizou-se de método observacional e uso de questionário.

O questionário foi aplicado em docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais, contemplando assim instituições que atuam na Educação Infantil, sendo realizada a pesquisa em 4 (quatro) Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) e 2 (duas) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). A figura 3 ilustra a distribuição geográfica das instituições no Município de João Pessoa/PB. Já a relação de instituições estão indicadas no Quadro 4.

Figura 2 - Distribuição geográfica das instituições no município de João Pessoa/PB



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Quadro 4 – Amostra de instituições municipais

Tipo	Nome da Instituição	Endereço
CREI	Antonieta Aranha de Macedo	Rua Irmão Antônio Reginaldo, Bessa - João Pessoa/PB, CEP: 58035-130.
CREI	Maestro Pedro Santos	Rua da Sucupira, Costa do Sol - João Pessoa/PB, CEP: 58059-789.
CREI	Arlete de Almeida Nunes	Rua Carlos da Costa Gomes, s/n, Ernesto Geisel - João Pessoa/PB, CEP: 58075-060.
CREI	Maria de Nazaré	Rua Laudina da Cunha, s/n, Funcionários II - João Pessoa/PB, CEP: 58079-123.
EMEF	Lúcia Giovana	Rua Severino Vicente Amorim, s/n, Gramame - João Pessoa/PB, CEP 58065-075.
EMEF	Antenor Navarro	Rua Agricultor Carlos Onofre Nóbrega, s/n, Colinas do Sul - João Pessoa/PB, CEP 30823-200;

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Apresenta-se a seguir a análise realizada em face dos dados coletados nas instituições educacionais acima citadas, algo que resultou em 13 (treze) observações acerca da efetividade da políticas de inclusão educacional da criança autista.

4.3.1 Análise qualitativa dos dados e observações evidenciadas

Preliminarmente, como 1ª observação, destaca-se que a maioria das instituições de educação indicadas pelo Poder Público (Prefeitura Municipal) está localizada em bairros da periferia da cidade (Figura 2), algo que sinaliza investimento e preocupação em atender famílias de pessoas com deficiência que possuem características específicas, notadamente que dependem do Poder Público para garantia de direitos sociais.

A 2ª observação se evidencia diante do exercício de direitos do docente de educação inclusiva que realiza o AEE na sala de recursos multifuncionais. Aqui, trata-se da situação da Escola Municipal Índio Piragibe, instituição que foi retirada da amostra em função da docente estar em licença para tratamento de saúde, gerando a interrupção do serviço às pessoas com deficiência daquela região.

Evidente que a escola pública deve ter em seu planejamento professores substitutos diante de situações inesperadas, uma vez que a interrupção da prestação do serviço educacional implica em prejuízo enorme às crianças com TEA, pois, o tempo é fator a ser considerado diante dos déficits destes sujeitos.

Não é a toa que se busca o quanto antes um diagnóstico do autismo, pois, é a partir disto que o processo de ensino-aprendizagem personalíssimo é desencadeado, não se podendo compreender que o exercício de um direito do docente (licença para tratamento de saúde) implique em inobservância dos direitos da criança (direito ao AEE). Na ocasião, questionou-se como fica a situação do uso da sala de recursos multifuncionais, sendo informado que a sala fica indisponível.

É preciso destacar que se realizou o levantamento do quantitativo de alunos com TEA atendidos em cada instituição. Disto resultou que nos locais visitados há uma variação (Quadro 5) que contempla alunos diagnosticados e alunos em processo de diagnóstico, mas que já estavam sendo atendidos.

Quadro 5 – Quantitativo de crianças autista por instituição

Tipo	Nome da Instituição	Criança autista	Criança em diagnóstico
CREI	ANTONIETA ARANHA DE MACEDO	0	3
CREI	ARLETE DE ALMEIDA NUNES	1	5
CREI	MAESTRO PEDRO SANTOS	1	1
CREI	MARIA DE NAZARÉ	0	1
EMEF	LÚCIA GIOVANA	3	0
EMEF	ANTENOR NAVARRO	10	0

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Do quantitativo de autistas nas escolas, extrai-se a 3ª observação: o número de crianças atendidas no ensino público requer um dimensionamento adequado da quantidade de docentes de educação inclusiva.

Conforme exposto em mais de um momento, toda pessoa humana possui características personalíssimas para se desenvolver e aprender, contudo, em se tratando daquelas com TEA, estar-se diante de um processo ainda mais personalíssimo, não se podendo compreender como adequada a existência de somente 1 (um) professor de educação inclusiva para dar conta de todas as crianças autistas matriculadas na instituição, bem como as demais com outros tipos de deficiência.

Caso de destaque é a EMEF ANTENOR NAVARRO, em que há 10 (dez) crianças autistas com atuação de somente um docente na sala de recursos. Ressalta-se que este docente é responsável pelo atendimento de outras tantas crianças com deficiência de natureza diversa. De fato, não se pode pensar em um processo efetivo de AEE nesta situação, bastando revelar 2 (duas) possibilidades: a) todos os alunos são atendidos no mesmo horário, havendo prejuízo em face de ausência de atendimento adequado; b) os alunos são atendidos em horários distintos, logo, o tempo de interação e a socialização são prejudicados, ainda mais se houver uma criança que necessite de tempo maior para realização de atividades, havendo então situação de preterição.

Verificou-se também que cada docente elabora planos individuais de atendimento para avaliar a evolução da aprendizagem das crianças com TEA, inclusive, aquelas que ainda estão em fase de diagnóstico. Ainda, em casos de indícios de autismo ou outra limitação/impedimento, como deficiência intelectual, os docentes atuam perante a família no sentido de que haja o encaminhamento para a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), Órgão do Governo do Estado da Paraíba vinculado à Secretaria de Estado da Educação, referência no serviço de habilitação e reabilitação nas áreas da deficiência física, intelectual, visual e auditiva, local em que as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar (FUNAD, 2018).

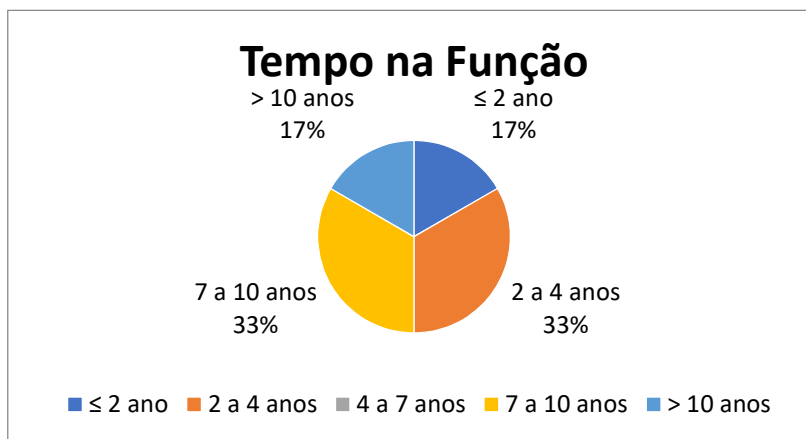
Um docente comentou que houve um caso de relutância por parte dos pais no encaminhamento de sua criança à FUNAD, isto em face de não aceitação de um possível diagnóstico de autismo. Depois de dias de insistência, inclusive, com atuação incisiva da professora, a criança foi encaminhada à instituição, sendo confirmada a suspeita. Disto, a 4ª observação: há o interesse da escola em dar os primeiros encaminhamentos para diagnosticar o autismo, sendo elaborado pelo professor de educação inclusiva um plano de ensino que tende a ser personalíssimo.

As primeiras observações supramencionadas dizem respeito à interação entre pesquisador e o ambiente escolar, cabendo analisar as observações em face da coleta de dados obtidos pela aplicação de questionário.

Na Parte 1 do questionário, obtiveram-se informações gerais, como função do respondente, gênero, idade, tempo no exercício da função, tempo de experiência com autistas e formação acadêmica. Verificou-se que as 6 (seis) respondentes são do gênero feminino, com idades e experiência variadas, sendo: três com idade entre 21 e 30 anos; duas entre 31 e 50 anos; e uma com idade entre 41 a 50 anos. Destaca-se que todas possuem graduação em pedagogia e especialização em Educação Especial, sendo que 2 (duas) possuem especialização em psicopedagogia, 3 (três) possui especialização em AEE; e 1 (uma) especialização em andamento (AEE).

Apresenta-se então a 5ª observação: o docente que atua com autistas possui formação acadêmica para este fim. Isto pode ser ratificado em face dos dados obtidos acerca do tempo na função de educador inclusivo (Quadro 6), uma vez que 50% laboram na área há mais de 7 anos, bem como 50% possui mais de 5 anos de experiência neste processo de ensino-aprendizagem. Ressalte-se que todas das professoras atuam há no mínimo 1 (um) ano com autistas, havendo 2 (dois) casos com mais de 7 anos de experiência (Quadro 7).

Quadro 6 - Tempo na função de educador inclusivo



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Quadro 7 - Experiência com educação especial de autistas



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Assim, como 6ª observação, pode-se evidenciar que para além de formação acadêmica, as docentes possuem experiência para atuar na Educação Inclusiva de crianças autistas.

É preciso ressaltar que não existe capacitação que consiga preparar de forma definitiva um docente para atuar com educação inclusiva. Tal afirmação decorre da análise das discrepâncias dos tempos de experiência supramencionados. Na verdade, atuar no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas não é uma questão exclusiva de formação acadêmica, pois, diante do espectro, cada criança tem necessidades personalíssimas, logo, depreende-se que a formação em comento nunca se completa em função da própria incerteza que orbitam o tema autismo.

Compreende-se então que há outras dimensões que vão além de capacitação, como por exemplo, empatia do docente. Neste ponto, observou-se que, por iniciativa própria, 2 (dois) docentes buscavam adequar materiais relacionados ao método PECS para uso com autistas, ou seja, atuar na educação especial requer um “olhar” específico para a pessoa autista, requer uma racionalidade do sensível, algo que nem sempre a formação acadêmica é capaz de preparar.

Então, quer dizer que não há melhor ou pior formação? Não é isto que se quer disseminar! Pelo contrário, o que se busca é revelar que o discurso da ausência de capacitação não é argumento justificável para não se realizar o processo de ensino-aprendizagem adequado, tampouco, atribuir tal tarefa exclusivamente ao professor da sala de recursos, uma vez que deve haver um diálogo constante daquele com o professor da sala comum, assim como com demais profissionais que atuam na escola e a própria família, ou seja, deve-se ter um planejamento para atuação conjunta no desenvolvimento da aprendizagem. Evidente que

isto passa por fomento em outras temáticas, como valorização do professor, atualizações na capacitação do docente, remuneração adequada e disponibilidade de ferramentas.

Retomando a análise, nas partes 2, 4 e 6 do questionário, utilizou-se 2 (duas) escalas valorativas do tipo *likert* (Quadro 8), tudo para coletar as impressões acerca da inclusão do autista na escola. Já as partes 1, 3 e 5 do questionário trataram de informações que prescindem das referidas escalas, sendo destinadas para avaliação objetiva da infraestrutura e ferramentas utilizadas nas salas de recursos multifuncionais.

Quadro 8 – Escalas de importância/concordância do questionário

Escala de Importância	1	2	3	4	5
	Nenhuma	Pouca	Importante	Muito	Essencial
Escala de Concordância	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Em função das escalas e partes supramencionadas, elaboraram-se 14 (quatorze) assertivas para que cada respondente indicasse suas impressões de concordância e importância (partes 2, 4 e 6 do questionário), bem como 8 (oito) itens de verificação (partes 3 e 5 do questionário) acerca dos métodos educacionais e ambientes digitais de aprendizagem.

Na Parte 2 do questionário, as assertivas foram relacionadas à formação acadêmica do docente, sua capacitação para atuar no processo de ensino-aprendizagem de criança autista, seu conhecimento de métodos aplicados ao comportamento (ABA, TEACCH, PECS, etc.) e a utilização destes no cotidiano escolar. As respostas foram variadas na escala de concordância, contudo, houve certa uniformidade na escala de importância. A tabela 6 aduz os resultados em termos percentuais.

Quadro 9 - Conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista

ASSERTIVA	CONCORDÂNCIA					IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. A formação acadêmica abordou de forma satisfatória questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de autistas.	33,3%			33,3%	33,3%					100%
2. Possui capacitação para atuar no processo de ensino-aprendizagem de criança autista na Educação Infantil/ Ensino Fundamental.				33,3%	66,6%					100%
3. Conhece métodos aplicados ao comportamento (ABA, TEACCH, PECS, etc.) utilizados no processo de ensino-aprendizagem de criança autista.					100%					100%
4. Aplica método(s) educacional(is) ao comportamento (ABA, TEACCH, PECS, etc) no processo de ensino-aprendizagem de criança autista.	16,6%		16,6%		66,6%					100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

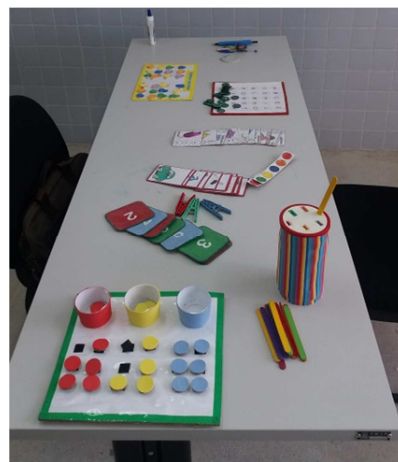
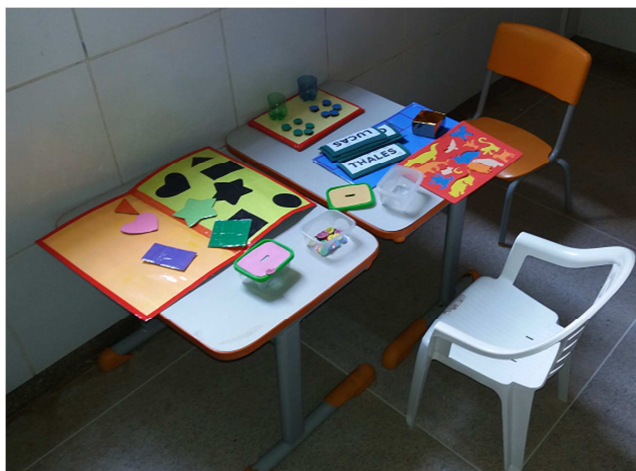
Depreende-se dos dados coletados que, durante a formação acadêmica (curso de pedagogia), mais da metade das respondentes (66,66%) concordam (parcial ou totalmente) que o tema autismo e os processos de ensino-aprendizagem específicos para esta deficiência foram abordados na graduação (assertiva 1), sendo que 100% (parcial ou totalmente) consideraram ter capacitação para atuar neste processo de educação inclusiva (assertiva 2).

Os percentuais citados refletem conhecimento e habilidade no AEE. Ademais, houve concordância em 100% das respostas acerca do docente ter conhecimento de métodos aplicados ao comportamento (assertiva 3) e em 66,6% houve concordância total acerca da aplicação de tais métodos em interações com autistas na sala de recursos multifuncionais.

Assim, como 7ª observação: depreende-se que as docentes conhecem métodos/terapias/ferramentas específicas para atuar no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas.

Chamou atenção o fato de que, durante as observações nas salas de recursos, não foi evidenciado materiais que conformassem um conjunto específico associado a algum método comportamental para autistas (ABA, TEACCH, PECS, etc.). Com efeito, na Parte 3 do questionário (métodos educacionais), verificou-se que as respondentes utilizam no processo de ensino-aprendizagem um método eclético, ou seja, combinam ações de exposição oral, trabalho em grupo, trabalhos individuais, bem como fazem uso de ferramentas de baixa tecnologia (figura 3) e de alta tecnologia (figura 4).

Figura 3 - Materiais de baixa tecnologia para ensino-aprendizagem de autistas



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Do Quadro 10, depreende-se que os respondentes não utilizam nenhum método educacional específico, mas utilizam materiais/ferramentas disponibilizados pelo Ministério da Educação, bem como elaboram materiais adaptados a partir das suas experiências e conhecimentos acerca dos referidos métodos, sendo esta a 8ª observação.

De fato, evidenciou-se nas salas de recursos multifuncionais a existência de jogos de lógica, fichas de imagem, material histórias visuais, entre outros, contudo, nada específico que pudesse representar um material focado do processo de ensino-aprendizagem do autista.

Quadro 10 - Métodos Educacionais

PARTE 3 - MÉTODOS EDUCACIONAIS										
Método educacional utilizado nas aulas com autista.		Exposição Oral		Trabalho em grupo		Trabalho individual	100%	Eclético		Outros
Método educacional específico utilizado nas aulas com autista.		TEACCH*		ABA**		PECS***	100%	Eclético		Outros
Instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de autista.	100%	Jogos de lógica	100%	Fichas de Imagem	100%	Registro de rotinas	100%	Histórias visuais	100%	Outros

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Durante a aplicação da Parte 3 do questionário (Quadro 10), uma respondente esclareceu que métodos como TEACCH, ABA e PECS necessitam de treinamento específico, sendo os cursos comumente ofertados por valores consideravelmente onerosos e disponíveis somente em outros Municípios, algo que implica entraves à capacitação (gastos adicionais com hospedagem, alimentação e deslocamento), uma vez que isto deve ser desembolsado pelo professor. Ademais, complementou a docente que se divulga a informação de que o uso destes métodos sem um certificado implica em violação de direitos autorais, algo que gera insegurança para o professor, motivo pelo qual fez inferência de haver diferença na qualidade da aprendizagem desenvolvida em certas instituições privadas especializadas, que adquirem e aplicam o material por profissionais devidamente capacitados.

Na Lei Ordinária Municipal nº 12.514/2013, nos termos do Art. 2º, III, há o dever do Município de disponibilizar tratamento especializado para autistas nas áreas de comunicação, aprendizado (pedagogia especializada) e métodos aplicados ao comportamento (ABA, TEACCH, APACH, currículo Funcional Natural, PECCS e outros). É evidente que tal tratamento deve ser realizado no ambiente escolar, notadamente na sala de recursos multifuncionais, sendo dever do Poder Público fomentar e promover capacitações específicas. Ressalta-se que, independente de lei municipal, a garantia em comento decorre de legislações internacional (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), da Constituição

Federal de 1988, da Lei Brasileira de Inclusão e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Cabe então a 9ª observação: apesar dos respondentes possuírem conhecimento acerca dos métodos para autistas, bem como produzirem materiais diante da indisponibilidade no fornecimento pelo Poder Público, evidencia-se que as melhores práticas não estão sendo utilizadas na escola.

Já na Parte 4 do questionário (Quadro 11), que trata das tecnologias assistivas e infraestrutura na sala de recursos multifuncionais, buscou-se analisar existência de elementos que possibilitem a inclusão educacional a partir de ferramentas de alta tecnologia, com reflexos na inclusão digital.

Buscou-se constatar a existência de laboratório de informática, do funcionamento da sala de recursos multifuncionais, da existência de dispositivos como acesso à internet, da existência de tecnologias assistivas e se estas dependem de acesso à *internet*, bem como do uso aplicações de *internet* no processo de ensino-aprendizagem da criança autista. Do Quadro 11, verifica-se que das 6 (seis) instituições visitadas:

- 50% possuíam laboratório de informática (assertiva 5), sendo que a totalidade de respondentes considerou essencial haver disponibilidade deste ambiente na escola;
- 100% possuem sala de recursos multifuncionais em funcionamento, sendo este ambiente considerado essencial para atender crianças com TEA (assertiva 6);
- 66,6% concordaram totalmente que há disponibilidade de ferramentas de alta tecnologia destinadas ao processo de ensino-aprendizagem de autistas (assertiva 7). Ressalta-se que se detectou a presença de pelo menos um terminal (desktop ou notebook) em funcionamento em 5 de 6 salas de recursos⁸⁸, com softwares específicos para pessoas com deficiência (software para comunicação, vídeos, jogos, etc.), contudo, nada específico para crianças com TEA;
- 66,6% consideraram que a sala de recursos multifuncionais possui tecnologias assistivas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da criança autista (assertiva 8), contudo, observou-se que nada era específico para crianças com TEA;

⁸⁸ Acerca desta assertiva, 83,3% considerou essencial tais ferramentas.

- 66,6% concordaram (parcialmente ou totalmente) que as tecnologias assistivas disponíveis em sala de recursos multifuncionais são satisfatórias em face da demanda de crianças autistas (assertiva 9), sendo estas consideradas essenciais em 100% das consultas;
- 66,6% discordaram totalmente acerca da existência de tecnologias assistivas que dependem de acesso à *internet* na sala de recursos multifuncionais (assertiva 10), contudo, 83,3% considerou isto algo essencial para existir na escola.
- 66,6% (4 de 6 escolas) respondentes informaram que não utilizam aplicações de *internet* no processo de ensino-aprendizagem da criança autista (assertiva 11), sendo que todos consideraram tal recurso como essencial.

Quadro 11 - Infraestrutura nas salas de recursos multifuncionais

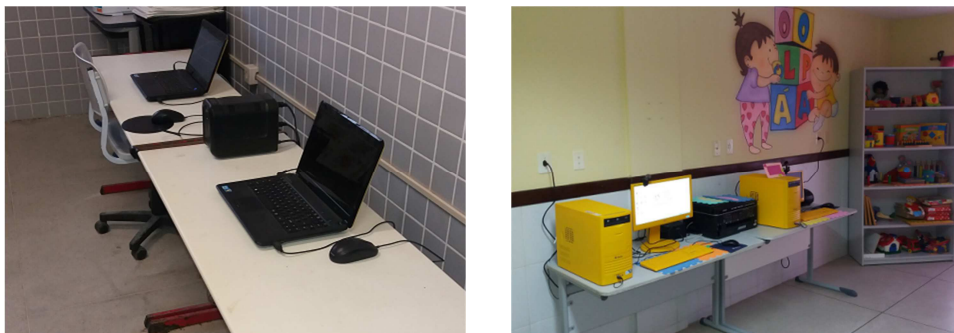
PARTE 4 - INFRAESTRUTURA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS										
ASSERTIVA	CONCORDÂNCIA					IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. A escola possui laboratório de informática.	50%				50%					100%
6. A escola possui sala de recursos multifuncionais em pleno funcionamento.					100%					100%
7. A escola possui dispositivos de alta tecnologia (computador, tablet, etc.), destinado ao processo de ensino-aprendizagem de autistas.	33,3%				66,6%			16,6%		83,3%
8. A sala de recursos multifuncionais possui tecnologias assistivas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da criança autista.	16,6%		16,6%		66,6%					100%
9. As tecnologias assistivas disponíveis em sala de recursos multifuncionais são satisfatórias para a demanda de crianças autistas.	33,3%			16,6%	50%					100%
10. Na sala de recursos multifuncionais há tecnologias assistivas que dependem de acesso à <i>internet</i> .	66,6%				33,3%	16,6%				83,3%
11. A escola faz uso de aplicações de <i>internet</i> no processo de ensino-aprendizagem da criança autista.	66,6%				33,3%					100%

Fonte: Autor (2018)

Dos dados dispostos no Quadro 11, evidencia-se a 10ª observação: a alta tecnologia está presente na escola (mesmo que em alguns casos não atendem a demanda de alunos), contudo, em boa parte (66,6% - assertiva 10) não existe tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à *internet*, algo que inviabiliza uso de certas aplicações *on line* e atualização de *software* que conformam ambientes digitais de aprendizagem.

A figura 4 apresenta registros fotográficos realizados em salas de recursos multifuncionais em que se constata a existência de equipamentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência.

Figura 4 – Materiais de alta tecnologia para ensino-aprendizagem de autistas



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Por fim, na parte 5 do questionário (Quadro 12), buscou-se analisar especificamente o uso de ambientes digitais de aprendizagem.

Quadro 12 - Uso de ambientes digitais de aprendizagem

PARTE 5 - USO DE AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM										
Dispositivos existentes na escola.	50%	Desktop	33,3%	Notebook	0%	Tablet	0%	Outros	16,6%	Nenhum
Ergonomia do dispositivo para autista.	0%	Inexistente	40%	Adequado	40%	Inadequado	0%	Insuficiente	20%	Não se Aplica
Qual dispositivo seria mais adequado para crianças autistas.	0%	Desktop	0%	Notebook	100%	Tablet	0%	Outros	0%	Nenhum
Disponibilidade de aplicações de internet para dispositivos fixos	0%	ABCD SW	0%	linaeduca	0%	Software Aproximar	16,6%	Não se Aplica	83,3%	Outros
Disponibilidade de aplicações de internet para dispositivos móveis	0%	App ABC AUTISMO	0%	App AUTASTIC O	0%	App AUTAPP	0%	SCAI AUTISMO	0%	App TEO
	0%	App AUTISMO PROJETO INTEGRAR	0%	ABA DrOmnibus Pro	0%	App OTO	100%	Outros	0%	Nenhum

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Verificou-se preliminarmente que em 5 de 6 instituições visitadas (83,3%) há existência de pelo menos um dispositivo com capacidade para acesso à internet (item “dispositivos existentes na escola”). Ademais, de 5 (cinco) respondentes, 2 (dois) consideraram que os dispositivos não possuíam ergonomia adequada para autista (item “ergonomia do dispositivo para autista”), informando dificuldades quanto à usabilidade.

A ausência de usabilidade implica em entraves que, dependendo do tipo de dispositivo eletrônico, pode ser superada com ferramentas acessórias. Exemplo para desktop é a máscara para teclado (figura 5) existente em uma das instituições visitadas.

Figura 5 - Máscara para teclado



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Três respondentes esclareceram que o uso de *desktop* não é adequado a depender do grau de autismo. Neste sentido, todos responderam que os dispositivos móveis, como o *tablet*, são mais intuitivos, capazes de ofertar uma maior quantidade de ambientes de aprendizagem em função das necessidades e características do autista (item “Qual dispositivo seria mais adequado para crianças autistas”).

Assim, como 11ª observação: os dispositivos tecnológicos devem ter observância à acessibilidade, ergonomia e usabilidade, algo que deve ser repensado em função da sala de recursos multifuncionais ser ambiente para acolher uma coletividade heterogênea.

Acerca do uso de ambientes digitais de aprendizagem, uma das respondentes esclareceu que a introdução da alta tecnologia na Educação Infantil para autistas deve ser realizada com prudência, uma vez que isto pode ampliar determinados déficits, criar certa dependência ou desenvolver algum “distúrbio”. Esta consideração se coaduna com alguns depoimentos acerca dos ADA para autistas e, aqui, percebe-se a cautela acerca do uso da tecnologia, especialmente diante da possibilidade do chamado *gaming disorder* (transtornos ou distúrbios de game), definido na 11ª Classificação Internacional de Doenças (CID) como:

Gaming disorder is characterized by a pattern of persistent or recurrent gaming behaviour (‘digital gaming’ or ‘video-gaming’), which may be online (i.e., over the internet) or offline, manifested by: 1) impaired control over gaming (e.g., onset, frequency, intensity, duration, termination, context); 2) increasing priority given to gaming to the extent that gaming takes precedence over other life interests and daily

activities; and 3) continuation or escalation of gaming despite the occurrence of negative consequences. The behaviour pattern is of sufficient severity to result in significant impairment in personal, family, social, educational, occupational or other important areas of functioning. The pattern of gaming behaviour may be continuous or episodic and recurrent. The gaming behaviour and other features are normally evident over a period of at least 12 months in order for a diagnosis to be assigned, although the required duration may be shortened if all diagnostic requirements are met and symptoms are severe⁸⁹ (CID, 2018)

Então, apresenta-se como 12ª observação: o uso tecnologia é mais uma ferramenta colaborativa para as pessoas com autismo, entretanto, deve ser utilizada com as cautelas devidas e por profissionais que tenham habilidade neste processo.

Dois respondentes esclareceram que problemas quanto à familiaridade com a tecnologia podem ser contornados por meio de realização de atividades com a introdução inicial de dispositivos de baixa tecnologia (figura 6), meio para inserir a alta tecnologia em etapas posteriores.

Figura 6 - Infraestrutura das Salas de Recursos Multifuncionais



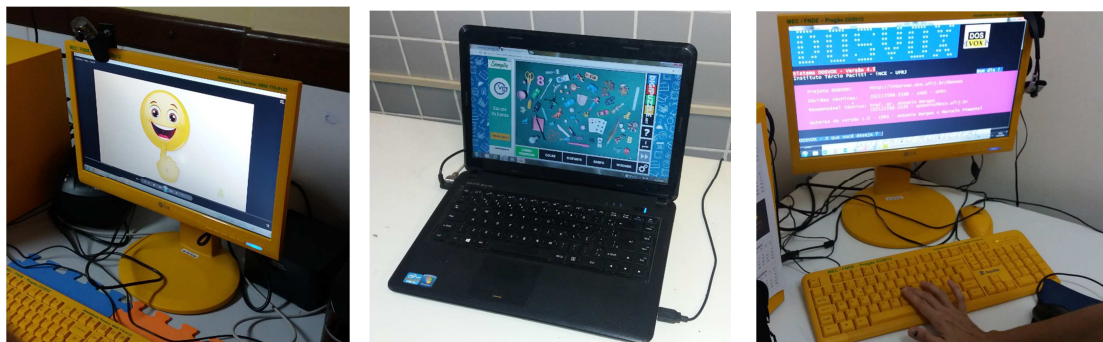
Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Em relação ao conhecimento acerca de ADA que funcionam como tecnologias assistivas, verificou-se que 5 das 6 escolas visitadas havia existência de *software* para uso no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência (figura 7). Foram encontrados

⁸⁹ O distúrbio de jogo é caracterizado por um padrão de comportamento persistente ou recorrente de jogos ('jogos digitais' ou 'videogames'), que pode ser online (ou seja, pela Internet) ou offline, manifestado por: 1) controle prejudicado sobre jogos por exemplo, início, frequência, intensidade, duração, término, contexto); 2) prioridade crescente dada ao jogo, na medida em que o jogo tem precedência sobre outros interesses da vida e atividades diárias; e 3) continuação ou escalada de jogos, apesar da ocorrência de consequências negativas. O padrão de comportamento é de severidade suficiente para resultar em prejuízo significativo em áreas pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes de funcionamento. O padrão de comportamento do jogo pode ser contínuo ou episódico e recorrente (CID, 2018) (tradução livre).

os seguintes *softwares*: “As Descobertas de Albert”, o *software* educativo como “Trillis for Kids - Programa Terapêutico”, o *software* “Coelho Sabido Maternal”, o programa DOSVOX (sistema para desenvolvimento de comunicação), entre outros.

Figura 7 - Ambientes digitais de aprendizagem



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Todos os *softwares* podem colaborar com o aprendizado da criança com deficiência, contudo, nada é específico para a atuação com autistas.

Conforme apresentado na seção 3.4.1 deste trabalho (A qualidade percebida dos ambientes digitais de aprendizagem para autistas), há diversos ambientes digitais pensados especificamente para autistas, focado em seus déficits, contudo, isto não está presente na escola.

Por outro lado, ainda acerca do Quadro 12, chama atenção o desconhecimento dos respondentes acerca de diversas aplicações de *internet* para dispositivos fixos (83,3%) e móveis (100%), não obstante informarem que utilizam outros tipos de ambientes digitais para o processo de ensino-aprendizagem da criança autista. Assim, surge a 13ª observação: as instituições visitadas não dispõem de ambientes digitais de aprendizagem com foco no processo de ensino-aprendizagem de autistas.

Apresentadas as observações, cabe a realização de uma interpretação sistêmica dos dados supramencionados.

4.3.2 Interpretação dos dados: o observador não observa tudo!

A realidade é complexa e, em uma pesquisa científica, por mais dedicação e tempo, um pesquisador (o observador), não observa tudo. Disto decorrem falhas e lacunas nas observações, implicando em necessidade de completude/integração das interpretações realizadas em face da análise de dados coletados. Com efeito:

É o Observador que constrói a definição dos fenômenos sociais (interação, organização, sistemas) com base no critério da identificação das diferenças. Por este método nasce a Teoria da Sociedade ou Teoria dos Sistemas Sociais, no entanto, o Observador que observa e é observado, mas não consegue se auto-observar, não observa tudo. O Observador só vê aquilo que vê, não vê aquilo que não vê. **Explicação:** o nosso mundo do saber é sempre menor do que o mundo do não-saber. O olhar do Observador é a tradução de uma visão científica denominada análise sociológica, a partir dela passa a ser possível a construção de conceitos, definições, plataformas, etc., que representarão as bases científicas de estudos sobre as fenomenologias sociais, sobre o agir comunicativo das pessoas que diretamente faz surgir o espaço comunitário, o espaço social, assim como o delimita. O que significa dizer que este agir comunicativo formula, p. ex., os olhares de inclusão e exclusão. (SILVA, 2014, p. 17)

Em linhas anteriores, apresentaram-se os resultados das observações da pesquisa de campo, sendo possível buscar uma interpretação sistêmica.

Percebe-se que o sistema normativo de proteção da pessoa com deficiência é uma construção paulatina que visa eliminar, ou pelo menos mitigar, injustiças socioeconômicas e culturais que afetam estes sujeitos desde a antiguidade. Dentro do processo de tutela, busca-se dar efetividade ao direito social à educação e a um atendimento educacional especializado que, por muito tempo, não se reconheceu.

O processo em comento resultou de lutas e movimentos sociais que romperam com modelos sociais danosos (eliminação, segregação, caridade e assistencialismo), sendo o cenário modificado especialmente a partir do paradigma dos direitos humanos, algo que, dentre outras coisas, permitiu visibilidade à pessoa considerada “diferente”, em especial pelo compartilhamento de ambientes como a escolar, buscando-se afastar preconceitos e discriminação, bem como criar igualdade de oportunidades em função do reconhecimento de que todas as pessoas são iguais em dignidade e direitos, ou seja, a ideia de inclusão e de suas dimensões (social, laboral, educacional, digital, cultural, etc.).

No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), políticas públicas específicas vêm sendo estabelecidas para que estes sujeitos tenham uma aprendizagem significativa e desenvolvimento. Percebe-se que para a criança autista há necessidade de ações personalíssimas para garantia do direito à educação. Assim, verificou-se que o AEE está implantado e há investimentos para atender autistas no sistema público de ensino, inclusive, na periferia do Município de João Pessoa/PB, contudo, há falhas no processo que merecem atenção, em especial: a) a ausência de um dimensionamento de corpo docente para atuar na sala de recursos multifuncionais em função da demanda de autistas; b) a inexistência de um conjunto metodológico (materiais/métodos/terapias) específico para autistas; c) a indisponibilidade de ambientes digitais de aprendizagem focados na aprendizagem do autista; d) o desconhecimento de tais ferramentas pelos professores de Educação Inclusiva; e e)

ausência de dispositivos eletrônicos adequados quando à usabilidade, ergonomia e acessibilidade.

Ocorre que, tudo que pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem do autista deve ser disponibilizado na escola, assim como deve ser utilizado pelo professor em função de cada aluno, de suas potencialidades, contudo, não é isto que se evidencia das observações realizadas em campo, cenário que demonstra a necessidade se (re)pensar a política educacional inclusiva:

Só existe política de educação numa sociedade cujos problemas ressaltem na consciência de seus membros, sob a forma de um desafio que exige resposta adequada. A verdade desse postulado é muito singela, e pode ser expressa singelamente: não pode haver soluções onde não haja problemas. São difíceis as soluções educacionais no Brasil, porque não há consciência nítida dos problemas que a educação deva solucionar. (MENDES, p. 135 apud SANTOS, 2016)

Este novo “olhar” deve ter prudência e requer analisar os efeitos da normatização do “diferente”.

A normatização do “diferente” diz respeito a uma imposição de regras destinadas a certa coletividade, no sentido de aproxima-la ao que é considerado e estabelecido culturalmente como “normal”, ou seja, é a força que compele a realização do deslocamento do “diferente” para a faixa daquilo que se considera “normal”. Dito de outra forma, é a busca pela retificação do “diferente” para a faixa espectral do que é considerado “normal”.

A normatização do “diferente” não se trata de categorizar sujeitos. Tal categorização não é necessariamente um problema em si mesmo. O problema surge quando associado à hierarquização, ou seja, quando não se aceita a diversidade da condição humana em função de padrões culturais considerados normais.

Exemplificando, considerando a pessoa com deficiência no ambiente escolar, a normatização do “diferente” implica no estabelecimento de práticas na Educação Especial para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma criança autista para a faixa espectral de aprendizagem das crianças ditas “normais”, implicando assim no não reconhecimento da escola como um espaço subjetivo heterogêneo e sem o foco no desenvolvimento das potencialidades de cada discente.

No presente estudo, a normatização do “diferente” pode ser observada pela ausência de meios específicos para desenvolver as potencialidades da criança autista, bem como pela homogeneização de práticas no ambiente escolar em que não se leva em conta o dever de tratar os diferentes de forma diferente para se produzir igualdade material.

Percebe-se que a normatização do “diferente” não ratifica o AEE, tampouco, reflete a qualidade da educação até então proposta. Ora, mesmo considerando os “normais”, percebe-se que cada pessoa possui características personalíssimas de aprendizado e desenvolvimento, inclusive, com situações de entraves ao não aprender/apreender certos conhecimentos.

A escola deve ser preparada para desenvolver as potencialidades de cada pessoa e isto é personalíssimo para “diferentes” e “normais”. Isto decorre do respeito à igualdade material e reconhecimento de dignidade humana do sujeito. É isto que deve ser compreendido como uma educação de qualidade à luz dos direitos humanos, do contrário, estar-se diante de exclusão em uma escola que se propõe inclusiva. Tido de outra forma, estar-se diante de uma inclusão simbólica que decorre de uma política pública simbólica.

Por outro lado, aqui não se quer tornar simples desafios complexos, pois, dar efetividade à inclusão educacional do autista não é algo fácil, pois, requer ações múltiplas e percepções diversas. Eis o norte:

- Se existe política pública, é necessário investigar falhas, estabelecer melhorias e integrar lacunas normativas;
- Se há garantia da matrícula da pessoa com deficiência, rompendo-se com modelo segregacionista, a escola deve dispor de infraestrutura e um corpo docente com empatia, sensibilidade e capacitação atualizada;
- Se existe sala comum e sala de recursos multifuncional, deve haver um diálogo entre docentes e demais profissionais que atuam na escola com foco na aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades de cada aluno;
- Se existe implantação da sala de recursos multifuncionais, deve-se ter nestes locais profissionais suficientes à demanda existente e um olhar multidisciplinar, bem como a melhor infraestrutura possível de ferramentas (dispositivos de baixa e alta tecnologia) para promover as potencialidades de cada aluno com deficiência;
- Se existe um corpo institucional que visa inclusão na escola, deve-se fomentar sensibilidade na elaboração de um currículo e um plano pedagógico adequado aos discentes com deficiência.

Por outro lado, educar não é papel exclusivo da escola. Se na escola deve haver empenho para observância de ações múltiplas, a família e a sociedade deve aceitar a condição

humana da criança com deficiência, agindo para mitigar os déficits relacionados, colaborando com todo o processo.

Em conclusão acerca das garantias, tutelas e políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa/PB, Oliveira (2017) explica que:

Há, de fato, uma inclusão educacional das crianças autistas na rede municipal pública de João Pessoa e a **inclusão ocorre a passos lentos** e é dificultosa em virtude dos variados graus de autismo presentes nas crianças;

Como os professores das salas de recursos muitas vezes se especializam para tratar de deficiências e transtornos de forma geral, **nem sempre o autismo é o foco** deles, o que prejudica os alunos e professores no momento do ensino e da interação;

A legislação nacional é aplicada na medida do possível, todavia, ainda é falha em certos pontos, sendo essas falhas, muitas vezes supridas pelos professores e gestores;

(...)

Muitas vezes há um foco no desenvolvimento acadêmico da criança em comparação àquelas que não apresentam distúrbios, sem levar em conta o progresso que ela vem fazendo ao longo do tempo, o que levou os professores a fazerem avaliações distintas para os alunos com TEA, de forma que é mensurado o progresso dele ao longo do ano, e não só a questão de notas em testes;

A falta de informação das famílias acerca do transtorno autista é, muitas vezes, causa de preconceito dos familiares ou medo de não aceitação por parte da sociedade, o que os leva, em casos, a não aceitar suas crianças (OLIVEIRA, 2017, p. 95-96)(grifo nosso)

Percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem para Educação Especial se apresenta como algo complexo, permeado de incertezas acerca do como desenvolver ao máximo as potencialidades de cada aluno. Percebe-se que para inclusão é necessário um olhar multirreferencial.

A multirreferencialidade se trata de uma abordagem procedimental e epistemológica que se traduz na valorização da heterogeneidade das perspectivas implícitas em práticas sociais, servindo à compreensão do processo educativo:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. (ARDOINO, 1995 apud MARTINS, 2004, p. 87)

Uma das perspectivas para a multirreferencialidade⁹⁰ é compreendê-la como um procedimento, uma abordagem para responder ao caráter complexo de práticas sociais educativas inerentes àqueles que estão envolvidos com questões educacionais (professores,

⁹⁰ Outra perspectiva é pensar a ideia sob uma postura epistemológica, com base no reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais, ou seja, [...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos. (ARDOINO, 1998 apud MARTINS, 2004).

pedagogos, psicólogos etc.) e que implica em uma série de dificuldades de compreensão sobre suas próprias práticas, o que se desdobra em entraves à tomada de decisões⁹¹ (ARDOINO apud MARTINS, 2004). Para o presente contexto: decisões acerca do como desenvolver as potencialidades e o aprendizado de uma pessoa com deficiência na escola.

Evidencia-se que o processo de ensino-aprendizagem pode estar impregnado de práticas educacionais especializadas, que conduzem à manutenção de preconceitos, entraves à diversidade, desrespeito, indo na contramão de direitos humanos duramente conquistados.

[...] nosso sistema educacional – apesar das novas experiências e iniciativas – ainda aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a “formação integral do educando”. Essa forma de abordar o processo, no entanto, traz implícita a noção de identidade, o que nos remete para a mesmice, para o igual – o que revela uma repetição do mesmo (MARTINS, 2004, p. 88)

Compreende-se que a escola deve estar apta para ensinar a todos e, para dar efetividade às declarações normativas, é necessário que a instituição-escola esteja preparada pedagógica e administrativamente para a garantia do direito à educação dos “diferentes”, devendo ser proscritas ações pedagógicas explicitamente homogeneizadoras diante de uma coletividade heterogênea.

Eis a complexidade de um sistema educativo: - como conduzir um processo de ensino-aprendizagem modulado, ou seja, aquele que observe um diálogo de saberes e ciências com foco no discente? Uma resposta talvez seja dada pela ideia de multirreferencialidade⁹².

De fato, matricular um autista na escola não implica necessariamente garantia do direito à educação ou observância das possibilidades atribuídas à função da escola. Esta instituição deve dispor de uma equipe multidisciplinar, de profissionais de áreas distintas que atuem de forma conjunta no sentido de complementariedade de saberes com foco no desenvolvimento das potencialidades do aluno. Se isto é importante para as crianças ditas “normais”, para as crianças com deficiência é essencial.

Desenvolver potencialidades não significa pensar em processos educacionais para preparar a pessoa para atender exclusivamente às demandas do sistema econômico, notadamente ligada a ideia de garantia de oportunidades laborais e meritocracia, tão

⁹¹ Como exemplo, um novo fator a ser levado em conta no processo educativo é a tecnologia, inclusive, servindo como mediadora para atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal, requerendo de docentes capacitação para estes novas possibilidades, ou seja, decorre da multirreferencialidade perceber outros pontos de vista acerca dos fenômenos educativos, que devem levar em conta a pluralidade e a heterogeneidade.

⁹² O que significa a complexidade em comento? Significa algo sem precisão de conhecimento, algo incerto, algo que precisa de complementariedade. Dentro do presente contexto, a complexidade não está no objeto, mas no olhar do observador (MORIN apud MARTINS, 2004). Aqui, compreenda-se como observador cada membro de uma equipe multidisciplinar na escola.

fomentada pelo neoliberalismo. Não que inexista relação entre uma coisa e outra, tampouco, que não exista importância desta perspectiva, mas o que se quer trazer como reflexão é que o desenvolvimento das potencialidades deve ser para uma vida plena e digna, para o exercício de cidadania e direitos humanos. Afinal, somos ou não somos iguais em direitos e dignidade?

Na escola, o corpo de profissionais (gestores, professor da sala comum, professor da sala de recursos multifuncionais, psicólogo, terapeuta comportamental, etc.) deve estar em constante diálogo para promover o AEE, todos contribuindo com seus respectivos saberes para focar no processo educacional personalíssimo de cada criança. A isto serve a abordagem epistemológica da multirreferencialidade, sob pena de se estar excluindo dentro da escola, ou seja, de uma inclusão simbólica, uma falsa inclusão.

Pode-se compreender que a multirreferencialidade é procedimento para mitigação do fosso inclusivo⁹³, ou seja, combater o distanciamento entre as declarações normativas e sua eficácia social, combater a edição de legislação simbólica.

Quanto maior a ausência de evidências dos efeitos intencionados em uma norma jurídica maior será o fosso inclusivo, maior será o abismo entre declarações normativas e efetividade de direitos das pessoas com deficiência, implicando em manutenção do nefasto cenário de violação de direitos humanos.

⁹³ A eliminação do fosso é um ideal a ser buscado. Na prática, parece algo utópico uma vez que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos houve o “consenso” de que todas as pessoas são iguais, em dignidade e direitos, algo que não se evidencia em diversas circunstâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste estudo dar resposta à seguinte inquietude: - Em que medida as tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à *internet* contribuem para o processo de aprendizagem da criança autista na Educação Infantil e como estão sendo efetivadas as políticas públicas de direitos humanos para a inclusão destas pessoas no ambiente escolar?

No processo de investigação, apresentou-se uma contextualização histórica da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, bem como o reflexo deste cenário no campo da garantia do direito social à educação, identificando-se cinco estágios relacionados à evolução da Educação Especial (descaso; segregação institucional; movimento de criação de escolas/classes especiais; movimento de integração social; e movimento de inclusão à luz dos direitos humanos), tudo convergindo para a compreensão destes sujeitos como uma coletividade ambivalente que necessita de mecanismos para promoção de igualdade de oportunidades.

Percebe-se que as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência decorrem de lutas e movimentos sociais que provocaram a criação de um sistema de proteção específico, com estabelecimento de políticas públicas que, no Brasil, ganharam força paulatinamente a partir da década de 70, nascendo um cenário mais favorável de combate às injustiças socioeconômicas e culturais com a vigência da ordem jurídica instaurada pela Constituição Federal de 1988.

Para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizada por déficits na interação social, comunicação e socialização, um tratamento isonômico surgiu da luta por estabelecimento de políticas públicas ainda mais específicas, em especial diante do reconhecimento desta condição humana como mais um tipo de deficiência, informando o dever de todos para promoção de inclusão em diversas dimensões, notadamente a educacional, materializada por um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Compreende-se que o AEE requer observância de 3 (três) dimensões que funcionam com um sistema de engrenagens: a) dimensão docente, em que o profissional deve estar devidamente capacitado para este processo de ensino-aprendizagem personalíssimo, ou seja, a escola deve dispor de um corpo docente com formação atualizada, adequada e com empatia para lidar com Educação Especial, inclusive, considerando uma pedagogia que possibilite uma educação de qualidade em função das características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem do autista; b) dimensão estrutural, ou seja, há necessidade de uma infraestrutura adequada na escola, algo que inclui disponibilidade de tecnologias

assistivas, assim como materiais de baixa e alta tecnologia que auxiliem o desenvolvimento da criança, especialmente na sala de recursos multifuncionais, uma vez que esta infraestrutura colabora para mitigação dos déficits do autista; e c) dimensão jurídica, sendo esta identificada com a garantia do direito à educação, direito público e gratuito que deve ser viabilizado desde a Educação Infantil.

Assim, do estudo, análise e interpretação dos dados coletados, verifica-se que as tecnologias assistivas viabilizadas por Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) são mais uma ferramenta colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem da criança autista, havendo uma diversidade de aplicações de *internet* disponíveis, inclusive, que levam em conta princípios relacionados aos métodos aplicados ao comportamento humano (ABA, TEACCH, PECS e outros). Tal evidência é constatada pela qualidade percebida de usuários.

Identifica-se também que a Prefeitura de João Pessoa tem buscado garantir a Educação Especial no município, contudo, o processo carece de efetividade em alguns aspectos. Com efeito, o Quadro 13 apresenta de forma concisa os resultados empíricos que evidenciam a carência em comento.

Quadro 13 – Resultados das observações

	Parâmetro	Considerações
1ª Observação	Oferta do AEE	O AEE está implantado formalmente para atender autistas, inclusive, na periferia do Município.
2ª Observação	Disponibilidade de sala de recursos multifuncionais	As salas de recursos estão implantadas, contudo, o serviço pode ser interrompido pela indisponibilidade de professores.
3ª Observação	Dimensionamento de docentes	Não há dimensionamento adequado de professores para quantidade de autista nas salas de recursos.
4ª Observação	Interação escola-família	Há ações de interação entre professor e a família para diagnóstico do TEA, bem como direcionamento para o AEE.
5ª Observação	Formação acadêmica	Os docentes possuem conhecimentos para atuarem na Educação Especial.
6ª Observação	Experiência com autistas	Os docentes possuem experiência para atuarem no processo de ensino-aprendizagem do autista.
7ª Observação	Conhecimento de métodos comportamentais	Os docentes conhecem métodos/terapias para autistas (ABA, TEACCH, PECS, etc.).
8ª Observação	Aplicação de métodos comportamentais	Os docentes não aplicam um conjunto específico de métodos/terapias focado no autista.
9ª Observação	Disponibilidade de recursos para autista	Não há disponibilidade de um conjunto de materiais específicos, contudo, os docentes realizam adaptações, informando empatia.
10ª Observação	Disponibilidade de terminais de alta tecnologia	No geral há disponibilidade de alta tecnologia (<i>desktop</i> ou <i>notebook</i>) nas salas de recursos.
11ª Observação	Ergonomia e usabilidade de terminais	No geral, os dispositivos eletrônicos foram considerados inadequados, sendo indicados dispositivos móveis, como o <i>tablet</i> .
12ª Observação	Risco ao uso de tecnologia	No geral, os docentes tem ciência das cautelas para uso de tecnologia no processo de aprendizagem de autistas.
13ª Observação	Uso de Ambientes Digitais de Aprendizagem	A escola não dispõe de ambientes digitais de aprendizagem com foco no processo de ensino-aprendizagem de autistas

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Assim, percebe-se que a sala de recursos é um ambiente que deve ser pensado para uma coletividade heterogênea e o conjunto normativo destinado às pessoas com TEA sinaliza esta necessidade, contudo, isto não é evidenciado nas escolas municipais.

Com efeito, verifica-se que os materiais de alta tecnologia (*desktop, notebook*) não são adequados ao uso de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) para crianças autistas, havendo necessidade de desenvolvimento de dispositivos móveis com acessibilidade, ergonomia e usabilidade. Neste sentido, políticas públicas, como aquela estabelecida pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), Lei nº 12.249/2010, poderiam ser repensadas com finalidade de fomentar o uso de ADA, bem como desenvolvimento de equipamentos de informática (dispositivos móveis, óculos virtual, etc...) que levem em conta a heterogeneidade das crianças no ambiente escolar.

Tudo que existe para o processo educacional do autista, que serve de instrumento para o docente de educação inclusiva, deve estar disponível na escola, instituição que em muitos casos é fator decisivo na vida das pessoas com deficiência, notadamente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

Depreende-se que as tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à *internet* contribuem para o processo de aprendizagem da criança autista, devendo tais instrumentos estar disponíveis na escola pública, desde a Educação Infantil.

Por outro lado, verificam-se falhas nas políticas públicas de direitos humanos para a inclusão de autistas no ambiente escolar.

As falhas decorrem das considerações já delineadas, devendo-se destacar a ausência de materiais/métodos/terapias específicas para autistas (ABA, TEACCH, PECS e outros), algo que contraria as declarações normativas, informando que há equívocos acerca da compreensão da ideia de inclusão educacional da pessoa com TEA.

Sugere-se então uma abordagem multirreferencial com foco na pessoa com deficiência, no desenvolvimento de suas potencialidades em função de sua condição personalíssima, sendo necessário pensar saber multidisciplinar. Com efeito, o conjunto normativo para o AEE se inclina mais para legislações simbólicas, para demonstração ilusória da capacidade de ação do Estado (*legislação-álibi*), ou seja, para incutir confiança nos sistemas jurídico e político em face de compromissos assumidos em tratados internacionais e normas constitucionais e infraconstitucionais, em especial a política pública municipal (Lei Ordinária Municipal nº 12.514/2013), a política nacional (Constituição, Lei Berenice Piana e Lei Brasileira de Inclusão) e os tratados internacionais (Declaração de Salamanca e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

Ainda, percebe-se que há um esforço dos docentes que atuam nas salas de recursos para suprir ferramentas relacionadas aos métodos supramencionados, considerados relevantes ao processo educacional dos autistas, bem como ações para dar conta de um processo complexo que requer atuação multidisciplinar constante e dimensionamento adequado de profissionais para uma demanda social que está sendo cada vez mais visibilizada.

A escola deve dispor de profissionais com conhecimento de metodologias e terapias focadas no autista, que proporcionem uma rotina estruturada, com coleta e análise de dados relacionados aos avanços do processo educacional, inclusive, que devem ser disponibilizados aos docentes das etapas da Educação Infantil e posteriores (Ensino Fundamental e Ensino Médio), criando-se o cenário favorável de igualdade de oportunidade para pessoas com TEA.

É preciso reconhecer que o Município de João Pessoa/PB sinaliza querer dar efetividade à política nacional e municipal, contudo, no plano fático ainda há um longo caminho a ser percorrido, sendo necessária uma tomada de consciência do significado e dimensão do termo inclusão.

Com efeito, o que se encontrou na escola pública ainda requer melhor desenvolvimento, especialmente pela tendência natural de ações reivindicatórias para incluir pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Não se pode pensar o ambiente escolar como algo homogêneo. Isto não se coaduna com a função precípua do AEE. Isto implica na normatização do “diferente”, amplia o fosso inclusivo, informa uma exclusão no processo de inclusão, ou seja, revela uma inclusão simbólica.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. 1901-1990. **Dicionário de filosofia**. - 5ª ed. - São Paulo: Martins, 2007.

ABCD. **Software Autistic Behavior & Computer-based Didactic SW**. Disponível em: <http://abcd.iit.cnr.it/wordpress/>. Acesso em: 9 jul. 2018.

ARDOINO, Jacques. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, Jacques. **Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture**. Ivry: ANDESI, 1995.

AGÊNCIA BRASIL. **50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza**. Publicado em 15/12/2017 - 10:29. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>. Acesso em: 6 de jun. 2018.

ALMEIDA, Amélia Leite de. **Interação de Crianças Autistas com o Mundo Digital: uma travessia de emoção e prazer**. Florianópolis, UFSC/PPGEP. 2005.

ARAÚJO, Aline Soares Storch de; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr. 2018.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Vol. XVI, nº. 1, 67-82. 2014.

ARAUJO, Luiz Alberto David. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seus reflexos na ordem jurídica interna no Brasil. In: **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo Maior: Saraiva, 2012.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras; 1999.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. 10. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** 5.^a edição. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>. Acesso em: 14 de nov. 2017.

APAE. **Um Pouco da História do Movimento das Apaes**. Disponível em: http://apaebrazil.org.br/arquivo.php?arq_id=12468. Acesso em: 23 mar. 2018.

APAE BRASIL. **Número de pessoas com autismo aumenta em todo o Brasil**. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/noticia/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** - 5. ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

BATALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social da pessoa com deficiência: utopia ou possibilidade?** Coleção Questões Fundamentais da Saúde; 11 / coordenação Leo Pessini. São Paulo: Paulus, 2006.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 23 nov. 2017.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia online.** 2018. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

BONFIM, Symone Maria Machado. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/12496#>. Acesso em: 21 set. 2018.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. **A teoria histórico cultural e condições biológicas.** 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BOSA, C. A. Autismo: Breve Revisão de diferentes abordagens. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, 13 (1), p.167-177.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.** Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 3.198, de 6 de julho de 1957.** Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 3.244, de 29 de março de 1899.** Reorganiza a Assistência a Alienados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3244-29-marco-1899-509642-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 12, de 1978.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 94.806, de 31 de agosto de 1987.** Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D94806.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991.** Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-129-22-maio-1991-342968-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993.** Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. serviços de telecomunicações, a criação e funcionamento de um órgão regulador e outros aspectos institucionais, nos termos da Emenda Constitucional nº 8, de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9472.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.048 de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em 8 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 1.057/2007,** de 11 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=351362>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007.** Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm. Acesso em 20 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em 20 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008.** Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto no 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 12.249, de 11 de junho de 2010.** Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 7.612 de 17, de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm#art15. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012.** Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/10/2012&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=136>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 12.764 de 27, de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 21 nov. 2017.

_____. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei Federal nº 13.306, de 4 de julho de 2016.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **1º Relatório nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008-2010).** Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2011/04/Relatorio-Monitoramento-Conveno-sobre-os-Direitos-das-Pessoas-com-Deficincia-ONU.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 8 abr. 2018.

_____. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Pergunta frequente sobre o Programa Banda Larga nas Escolas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15914-perguntas-frequentes-sobre-o-programa-banda-larga-nas-escolas>. Acesso em: 7 jul. 2018.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. - 8. ed. rev. e atual. de acordo com a Emenda Constitucional n. 76/2013 - São Paulo: Saraiva, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. A Instituição/Escola de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desenho Contemporâneo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.3, n.1, p. 3-13, Jan.-Jun., 2016.

CAVALCANTE, F.G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CETIC. **Acesso à Internet no Brasil: Desafios para conectar toda a população**. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-realiza-levantamento-sobre-politicas-publicas-de-inclusao-digital.htm>> Acesso em: 23 nov. 2017.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS. **11ª Classificação Internacional de Doenças (CID)**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>. Acesso em: 11 ago. 2018.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7 ed. Revista e Atualizada, São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA FILHO, Waldir Macieira da. A pessoa com deficiência no contexto das relações de consumo: tutela jurídica decorrente do código de defesa do consumidor. In: FERRAZ, Carolina Valença; [et. al.]. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUXART, F. **El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos**. Málaga: Ed. Aljibe, 2000.

DHNET. **Lei das XII Tábuas**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/12tab.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DOCUMENTÁRIO BBC. **As borboletas de Zagorski**. Londres: BBC, 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE&t=1162s>. Acesso em: 9 jul. 2018.

DONNELLY, Jack. International Human Rights: A Regime Analysis. In: **International organization**. Massachussetts Institute of Technology. Vol. 40, No. 3. Summer. 1986.

FAPESP. Mais uma possível causa do autismo: Inflamação reduz conexões de neurônios obtidos em laboratório a partir de células do dente de crianças com o transtorno neurológico. **Revista Pesquisa**. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/01/16/mais-uma-possivel-causa-do-autismo/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. — 3. ed. — Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **Seminário Internacional sobre todas as formas de discriminação no Trabalho**. Brasília/DF, 15 e 16 de maio de 2000. Disponível em: www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub25.html. Acesso em: 9 jun. 2017.

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

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FUNDAÇÃO CENTRO INTEGRADO DE APOIO AO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA. **O que é a funad?** Disponível em: <https://funad.pb.gov.br/a-funad>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25127_11980.pdf. Acesso: em 23 mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBO. **Professora autista, que falava seis idiomas aos 10 anos, desenvolve método de alfabetização**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/professora-autista-que-falava-seis-idomas-aos-10-anos-desenvolve-metodo-de-alfabetizacao-14355992>. Acesso em: 8 jan. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GOOGLE PLAY. **ABC Autismo.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dokye.abcautismo&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018a.

_____. **Autastico.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bigheadbrogames.autastico&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018b.

_____. **AutApp - Autismo.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=io.gabriel.hahn.autapp&hl=pt_BR. Acesso em 14 jun. 2018c.

_____. **Autismo Projeto Integrar.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=poder.ufac.br.autismoprojetointegrar&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018d.

_____. **OTO (Olhar Tocar Ouvir).** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.myalphabeto&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018e.

_____. **TEO – Autismo.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Sia.Teo&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018f.

_____. **Meu filho autista.** Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.forlifeapp.mfa&hl=en>. Acesso em 22 abr. 2018g.

_____. **SCAI Autismo.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.scai_autismo&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018h.

_____. **ABA Dromnibus.** Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dromnibus.dromnibus2&hl=pt>. Acesso em 22 abr. 2018i.

_____. **ABA Therapy Aphasia Autism.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=appinventor.ai_coolbhavana1.Kids_Picture_Dictionary_Aphasia_autism_speech_language&hl=pt_BR. Acesso em 22 abr. 2018j.

_____. **AAC Autism.** Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=apphouse.software.autismspeaks&hl=en_US. Acesso em 22 abr. 2018k.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado.** Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GROFF, Paulo Vargas. Direitos Fundamentais nas Constituições Brasileiras. **Revista de informação legislativa**, v. 45, n. 178, p. 105-129, abr./jun. 2008.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. - 8. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão monousuário. Editora Objetiva, 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**; unia história - São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo** / André Simões, Leonardo Athias, Luanda Botelho, organizadores. - Rio de Janeiro : IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

INSTITUTO PENSI. **pais de autistas vivem drama para manter filhos no ensino regular**. Disponível em: <http://autismo.institutopensi.org.br/noticias/pais-de-autistas-vivem-drama-para-manter-filhos-no-ensino-regular/>. Acesso em: 14 fev. 2018a.

_____. **História do autismo**. Disponível em: <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>. Acesso em: 14 de fev. 2018b.

_____. **Diagnóstico do autismo**. Disponível em: <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>. Acesso em: 14 de fev. 2018c.

JOÃO PESSOA/ PMJP. Lei Ordinária nº **12.321/2012**. Institui a "Semana Municipal do Autismo", no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/krdcb>. Acesso em 2 jun. 2018.

_____. **Lei Ordinária nº 12.514/2013**. Reconhece a pessoa com autismo como portadora de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados pela lei orgânica do município de João Pessoa. Disponível em: <http://leismunicipa.is/darkc>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. **PMJP mantém serviço de saúde para acompanhamento de autistas e oferece vagas na educação básica. em 01 abr 18**. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/pmjp-mantem-servico-de-saude-para-acompanhamento-de-autistas-e-oferece-vagas-na-educacao-basica/>. Acesso em: 31 mai. 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007. Disponível em: https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/ET_434/kant_metafisica_costumes.pdf. Acesso em: 31 mai. 2018.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Children, Baltimore, n.2, p. 217-250, 1943.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1516-4446. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 20 nov. 2017

KOVATLI, Marilei de Fátima. **Estratégias para estabelecer a interação da criança com autismo e o computador**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30367345.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia em pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LECH-GEIC. **Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador**. Disponível em: <http://geic.ufscar.br/site/>. Acesso em: 9 jul. 2018.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. – 19. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2015.

LIMA, Max Fernando Silva de; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: justificando os porquês. In: ANDRADE. Fernando Cezar Bezerra. **Educação em direitos humanos: construindo políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2016.

LINA EDUCA. **Software Lina Educa - política de uso**. Disponível em: <http://www.linaeduca.com/>. Acesso em: 9 jul. 2018

LOPES, Laís de Figueiredo. Artigo 1: Propósito. In: **Deficiência, Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: SNPD – SDH-PR, 2014.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2 (2006).

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Artigo 4 – obrigações gerais. In: **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MARQUES, Lilia Pinto. Artigo 2 – definições. In: **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria

de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial, para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educ. rev.** [online]. 2015, n.55, pp.25-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00025.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

MEC. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2019a.

_____. **Educação Conectada**. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/responsabilidades>. Acesso em 15 jan. 2019b.

MELLO, A.M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

MESQUITA, Vânia dos Santos; CAMPOS, Camila Christine Pereira de. Método son-rise e o ensino de crianças autistas. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 7, p. 87-104. Edição Especial. Dez., 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MILES B. M, HUBERMAN A. M. **Qualitative Data Analysis An Expanded Sourcebook**. Califórnia: SAGE, 1994, pp 10-11

MINAYO, Maria Cecília de Souza. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEVES, Marcelo. **A Constitucionalização Simbólica**/ Marcelo Neves. -3ª Ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, Ramon Olímpio de. **Direitos humanos e autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa** - PB. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11816/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: www.nacoesunidas.org/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental, 1971.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.** Resolução 37/52. 1982. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Declaração e programa de ação de Viena, 2003:** Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. 2004.** Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/declaracaodemontreal.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

PALFREY, John. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem:** Estudo dos processos de interação social e mediação. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 set. 2018.

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impactos. In: FERRAZ, Carolina Valença; [et.al.]. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência.** – São Paulo: Saraiva. 2012.

PORTAL G1. **Desembargadora que divulgou mentiras sobre Marielle é alvo de protesto no Rio por ofensa a pessoas com Down.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/desembargadora-que-divulgou-mentiras-sobre-marielle-e-alvo-de-protesto-no-rio-por-ofensa-a-pessoas-com-down.ghtml>. Acesso: em 24 mar. 2018.

PROJETO PARTICIPAR. **Software Aproximar.** Disponível em: <http://www.projetoparticipar.unb.br/autismo/aproximar>. Acesso em: 9 jul. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em 18 jan. 2018.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dez 2015, Volume 21 Nº 4 Páginas 349 – 366.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Informática como “prótese” na educação especial**. Disponível em: http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-127524_archivo.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

SANTIAGO, Juliana Alves; TOLEZANI, Mariana. Encorajando a criança a desenvolver habilidades sociais no Programa Son-Rise. **Revista Autismo: informação gerando ação**. São Paulo, ano 1, v. 1, p. 14-16, abril de 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SILVA, Luciano Nascimento. O observador e a Invenção do Saber. In: **Interface dos saberes: formação docente e diversidade cultural**/ Luciene Vieira de Arruda, Rosilda Alves Bezerra, Waldecir Ferreira Chagas (Orgs). — João Pessoa: Ideia, 2014.

SILVA, Martony Demes da; SOARES, André Castelo Branco; BENITEZ, Priscila Benitez. **Ambiente Digital para Ensino e Acompanhamento Personalizado de Estudantes com Autismo: proposta com Uso de Dispositivos Móveis**. 2017.

SILVA, Renata Prudêncio da. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar. 2009.

TOLEZANI, Mariana. Son-Rise uma abordagem inovadora. **Revista Autismo: informação gerando ação**, São Paulo, ano 1, nº 0, p. 8-10, setembro de 2010.

TOSI, Giuseppe. A Fraternidade como princípio esquecido. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Fraternidade em foco: um ponto de vista político**. João Pessoa: Ideia, 2014.

_____. O que são e quando surgem os direitos humanos? Aproximações conceituais. In: ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. **Educação em direitos humanos: construindo políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; Primeira Fase**. 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2018.

UNICEF. **The state of the world's children 2017: Children in a Digital World**. 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **O extermínio dos deficientes**. Disponível em: <https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007683>. Acesso em: 8 jan. 2018.

VALENTE, Nara Luiza. **A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista**. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131625.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUIN, Leticia (Org.). **Educación en derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria**. San José Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Currículo e formação na educação em e para os Direitos Humanos. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; RECHEMBACH, Fabiana (Orgs.). **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016.

APÊNDICE A

 PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO		REQUERIMENTO II Nº DO PROTOCOLO
Exm ^o Sr. PREFEITO DA CAPITAL		
NOME (PESSOA FÍSICA OU JURÍDICA) LUCIRINO FERNANDES SANTOS		
E-MAIL: lucirino73@hotmail.com		
ENDEREÇO: RUA SEVERINO VENTURINO DE SOUZA, 303 - GRAJANA, JOÃO PESSOA		
CEP: 58068-330		TEL: 988453844
EST. CIVIL CASADO	NATURALIDADE CAMPINA GRANDE/PB	PROFISSÃO PROFESSOR
Nº IDENTIDADE 2309225-58/PB	Nº CPF 033.280.344-98	Nº CART. PROFISSIONAL 57804-PB
Nº INSCRIÇÃO		ATIVIDADE PESQUISA DE NESTRADO
REQUER de V. Ex ^a que se digne conceder-lhe		
Autorização para realizar pesquisa em instituições de Educação Infantil relacionada à inclusão da criança com transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme detalhes do projeto de pesquisa anexo. Busca-se analisar a infraestrutura das salas de recursos multifuncionais, assim como aplicar questionário (anexo) em 10 servidores (2 gestores e 8 docentes de educação infantil), contemplando 8 instituições (escolas públicas ou CEIs) que prestam atendimento educacional especializado (AEE) indicados pela Prefeitura. Por fim, requer informações acerca do atendimento de políticas públicas (continua no verso)		
DATA 8.6.18	ASSINATURA DO REQUERENTE Lucirino Fernandes Santos	

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

PARTE 1 - IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE									
Função:	() Professor Sala Comum e Sala de Recursos Multifuncionais	() Professor exclusivo da Sala de Recurso Multifuncionais							
Gênero:	() Masculino	() Feminino							
Idade:	() até 20 anos	() 21 a 30 anos	() 31 a 40 anos	() 41 a 50 anos	() > 51 anos				
Tempo na função:	() ≤ 2 ano	() 2 a 4 anos	() 4 a 7 anos	() 7 a 10 anos	() > 10 anos				
Experiência com Autistas:	() Nenhuma	() 1 a 3 anos	() 3 a 5 anos	() 5 a 7 anos	() > 7 anos				
Formação Acadêmica:	() Educação	() Pedagogia	() Administração						
	() Engenharia/Computação	() Psicologia	() Outra: Especialização em Psicopedagogia.						
ORIENTAÇÕES PARA RESPOSTAS									
Quando aplicável, você deve avaliar cada uma das afirmativas na coluna à esquerda, de acordo com a escala abaixo, indicando o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas, assinalando com um "X" em somente um dos espaços que melhor reflete a sua percepção.									
Escala de Importância	1	2	3	4	5				
	Nenhuma	Pouca	Importante	Muito	Essencial				
Escala de Concordância	1	2	3	4	5				
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente				

PARTE 2 - CONHECIMENTO ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA						
ASSERTIVA	CONCORDÂNCIA			IMPORTÂNCIA		
1. A formação acadêmica abordou de forma satisfatória questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de autistas.						
2. Possui capacitação para atuar no processo de ensino-aprendizagem de criança autista na Educação Infantil/ Ensino Fundamental.						
3. Conhece métodos aplicados ao comportamento (ABA, TEACCH, PECS, etc) utilizados no processo de ensino-aprendizagem de criança autista.						
4. Aplica método(s) educacional(is) ao comportamento (ABA, TEACCH, PECS, etc) no processo de ensino-aprendizagem de criança autista.						

PARTE 3 - MÉTODOS EDUCACIONAIS											
Método educacional utilizado nas aulas com autista.	()	Exposição Oral	()	Trabalho em grupo	()	Trabalho individual	()	Eclético	()	Outros	()
Método educacional específico utilizado nas aulas com autista.	()	TEACCH*	()	ABA**	()	PECS***	()	Eclético	()	Outros	()
Instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de autista.	()	Jogos de lógica	()	Fichas de Imagem	()	Registro de rotinas	()	histórias visuais	()	Outros	()

PARTE 4 - INFRAESTRUTURA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS						
ASSERTIVA	CONCORDÂNCIA			IMPORTÂNCIA		
5. A escola possui laboratório de informática.						
6. A escola possui sala de recursos multifuncionais em pleno funcionamento.						
7. A escola possui dispositivos de alta tecnologia (computador, tablet, etc), destinado ao processo de ensino-aprendizagem de autistas.						
8. A sala de recursos multifuncionais possui tecnologias assistivas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da criança autista.						
9. As tecnologias assistivas disponíveis em sala de recursos multifuncionais são satisfatórias para a demanda de crianças autistas.						
10. Na sala de recursos multifuncionais há tecnologias assistivas que dependem de acesso à internet.						
11. A escola faz uso de aplicações de internet no processo de ensino-aprendizagem da criança autista.						

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **"INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO: Estudo das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem"**, que é coordenada pela Prof. Dra. Adalinda Alves Dias, da Universidade Federal da Paraíba. Meu nome é Lucirino Fernandes Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direito Humanos e responsável pela realização da pesquisa.

Busca-se analisar o Atendimento Educacional Especializado da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do uso de tecnologias assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem, ferramentas que servem de instrumento para a atuação do professor de educação inclusiva, bem como contribuem para o processo de aprendizagem e inclusão digital, ações que geram reflexos no exercício de cidadania e efetividade de direitos humanos. Assim, objetiva-se analisar se/como as tecnologias assistivas promovem inclusão educacional e digital da criança com TEA em escolas da rede pública municipal e/ou em Centros de Referência em Educação Infantil.

A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga prejuízo ou penalidade. Esclarecemos, também, que o(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa. A pesquisa consiste na aplicação de questionário e não são evidenciados riscos previsíveis. Se você aceitar participar, você estará contribuindo para a melhoria do trabalho docente na Educação Infantil, bem como do serviço prestado à comunidade, além de fornecer subsídios técnicos para a elaboração de políticas públicas de Educação Infantil para pessoas com TEA.

Os dados da pesquisa serão analisados e os resultados serão apresentados em eventos da área de educação e publicados em revista e periódicos científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará permitindo, se necessário, que a sua fotografia seja utilizada, e editada, unicamente para fins de pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador.

Em caso de dúvidas, em qualquer etapa, sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Profa. Dra. Adalinda Alves Dias, no Programa de Pós-Graduação em Direito Humanos - PPGDH. Telefones: (83) 3216-7140 ou (83) 98843-1732, e-mail: adalinda.ufpb@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal da Paraíba - Campus I - Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Távares - Sala 812 - 1º andar - CCS. Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: eticaccnufpb@hotmail.com

João Pessoa/PB, ____ de _____ de 2018

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora (orientadora)

Assinatura do pesquisador (mestrando)

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma gratificação ou pagamento por isso. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a ausência de riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o(s) pesquisador(es) a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

João Pessoa/PB, ____ de _____ de 2018

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO A

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO: Estudo das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem.

Pesquisador: LUCIRINO FERNANDES SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92110218.3.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.802.163

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa de natureza exploratória que visa investigar o seguinte problema: - Em que medida as tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à Internet contribuem para o processo de aprendizagem da criança autista na educação infantil e como se dá a(s) política(s) pública(s) de direitos humanos para a inclusão educacional e digital destas pessoas no ambiente escolar?. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, com uso do método survey e instrumento de coleta de dados um questionário, que será aplicado aos gestores e professores do município de João Pessoa/PB que atuam de alguma forma com educação inclusiva em escolas da pública e centros de referência.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se/como as tecnologias assistivas promovem inclusão educacional e digital da criança com TEA em escolas da rede pública municipal e Centros de Referência em Educação Infantil, assim como se há reverberação no processo de aprendizagem à luz do paradigma da educação inclusiva.

Objetivo Secundário:

1. Analisar a construção dos direitos das pessoas com deficiência a partir de legislações, lutas e movimentos sociais;
2. Analisar políticas públicas existentes para a promoção da inclusão educacional e digital das

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3218-7791

Fax: (83)3218-7791

E-mail: comitedeetica@cca.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.002.153

pessoas com deficiência, especialmente a autista, em instituições de ensino de João Pessoa/PB;
3. Analisar como as tecnologias assistivas viabilizadas pelo acesso à Internet vem colaborando para o processo de aprendizagem na educação da pessoa autista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador avaliou adequadamente todos os riscos e benefícios da pesquisa apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de suma importância e bem estruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Não há, projeto Impecável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou favorável à APROVAÇÃO do referido projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1114544.pdf	19/06/2018 21:28:27		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	19/06/2018 21:21:48	LUCIRINO FERNANDES SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/06/2018 21:20:34	LUCIRINO FERNANDES SANTOS	Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.002.153

Outros	RequerimentoAutorizacaoPrefeitura.pdf	18/06/2018 15:05:13	LUCIRINO FERNANDES SANTOS	Aceito
Outros	Certidaoopgdh.pdf	08/06/2018 10:03:14	LUCIRINO FERNANDES SANTOS	Aceito
Outros	Questionario.pdf	01/06/2018 14:05:06	LUCIRINO FERNANDES SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	05/06/2018 12:22:34	LUCIRINO FERNANDES SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 05 de Agosto de 2018

Assinado por:
Ellane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@cca.ufpb.br

ANEXO B



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

AUTORIZAÇÃO

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Lucirino Fernandes Santos**, aluno do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba, a realizar uma pesquisa intitulada **“Inclusão da Criança com Autismo na Educação: Estudo das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem”** nas escolas da Rede Municipal de Ensino citadas abaixo:

- EMEF índio Piragibe;
- EMEF Lucia Giovanna;
- EMEF Antenor Navarro

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.



João Pessoa, 10 de julho de 2018.



João Pessoa, 13 de julho de 2018.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Lucirino Fernandes Santos** aluno do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba a realizar trabalho de pesquisa intitulada: **“Inclusão da Criança com Autismo na Educação: Estudo das Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais de Aprendizagem”** nos seguintes CREIs:

- Antonieta Aranha de Macedo;
- Arlete de Almeida Nunes;
- Maestro Pedro Santos;
- Maria de Nazaré.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,




Francisco Rêgo V. Santos
Coordenador de Educação Infantil
Mat. 59.834-8