



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARA ALÉM DO DISCURSO OFICIAL DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS: POSSIBILIDADE DE (RE)PENSAR O PARADIGMA
DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O EDUCANDO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CIDADE DE
MANAUS

Raimunda Maria Moreira da Silva

MANAUS-AM
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDA MARIA MOREIRA DA SILVA

PARA ALÉM DO DISCURSO OFICIAL DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS: POSSIBILIDADE DE (RE)PENSAR O PARADIGMA
DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O EDUCANDO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CIDADE DE
MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Silva, Raimunda Moreira da.

C274f

Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. Manaus: UFAM, 2013.

91 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.

1. Políticas Públicas 2. Transtorno do Espectro Autista
3. Educação Especial 4. Educação Inclusiva 5. Inclusão Escolar
I. Matos, Maria Almerinda de Souza
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 381(892.4)(043.5)

RAIMUNDA MARIA MOREIRA DA SILVA

PARA ALÉM DO DISCURSO OFICIAL DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS: POSSIBILIDADE DE (RE)PENSAR O PARADIGMA
DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O EDUCANDO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CIDADE DE
MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Francisco Baptista Assumpção Junior – Membro
Universidade de São Paulo – USP

Dedico este trabalho:

*À minha mãe, Maria Raimunda
Moreira, a quem tanto amo, por ter gerado
a vida. Também pelo exemplo de virtude
passada na honestidade e no senso de
justiça.*

Te amo, mãe!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por tê-la resguardado, por ter me dado a força necessária para vencer os obstáculos e permitir que eu chegasse até aqui.

A meus pais, Domingos Corrêa da Silva (in memoriam), saudade, e Maria Raimunda Moreira, pela educação que eles me proporcionaram, a qual me permitiu manter o sentimento de justiça, bom senso e equilíbrio frente às vicissitudes.

Aos meus filhos, Fábio Ferraz, Fabrício Ferraz e Axon Moreira pelo apoio, compreensão, afeto e incentivo, por darem sentido à minha vida e por terem entendido minha ausência nos momentos que mais precisaram de mim.

Ao meu marido Valnei Miranda, pelo companheirismo, apoio e pelas palavras de incentivo.

Às minhas irmãs Elizabeth Moreira e Zulmira Mendonça que muito me incentivaram nos momentos de dificuldades e desânimo e acreditaram na minha capacidade de superação.

Aos mestres Luis Sérgio Castro e Luzia Mara pelo apoio e escuta nos momentos de incerteza.

Às amigas Etiene Sousa, Maria Norma Stelli e Valdiana Passos, pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, pelo apoio.

Às Professoras Doutoras Aminda Rachel Botelho Mourão, Ana Alcídia Araújo Moraes, Rosa Helena Dias da Silva, Maria Almerinda de Souza Matos, Maria das Graças Sá Pinheiro Peixoto e Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, pela contribuição significativa nas reflexões e construção do conhecimento no percurso da pesquisa.

Aos Professores Doutores Carlos Humberto Alves e Jorge Gregório da Silva (in memoriam) que oportunizaram momentos de discussão e crescimento científico no campo da pesquisa.

À minha querida orientadora, pela amizade, compreensão e incentivo no campo da pesquisa em educação.

À Professora Doutora Arminda Rachel Botelho Mourão e ao Professor Pós-Doutor Francisco Baptista Assumpção Junior, membros da Banca de Qualificação, representando a comunidade acadêmica que oportunizaram as orientações significativas para a completude deste trabalho. Também pela participação na Banca de Defesa Final desta Dissertação de Mestrado em Educação.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pelo espaço de discussão que possibilitou o crescimento acadêmico e profissional frente aos estudos realizados.

Aos colegas de turma, pela vivência, integração e início de fortes amizades.

Aos pesquisadores do NEPPD pela convivência e respeito à diversidade.

Aos que direta ou indiretamente contribuíram com esse processo de construção do conhecimento.

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!

“O autismo como tema toca nas mais profundas questões de ontologia, pois envolve um desvio radical no desenvolvimento do cérebro e da mente. Nossa compreensão está avançando, mas de uma maneira provocadoramente vagarosa. O entendimento final do autismo pode exigir tanto avanços técnicos como conceituais para além de tudo com o que hoje podemos sonhar”.

(OLIVER SACKS, Um antropólogo em Marte, 1995).

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABA – Análise Aplicada do Comportamento ou Applied Behavior Analysis
ABP – Associação Brasileira de Psiquiatria
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AI – Autismo Infantil
APA – Associação Psiquiátrica Americana
ART – Artigo
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEE – Centro Municipal de Educação Especial
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CF – Constituição Federal
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CID-10 – Código Internacional de Doenças
DOM – Diário Oficial do Município
DRE – Divisão Regional de Educação
DSM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GEE – Gerência de Educação Especial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOMAM – Lei Orgânica do Município de Manaus
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional da Educação Especial

PNEE-PEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PECCS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras ou The Picture Exchange Communication System

SEBEM – Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar Social

SEDECO – Secretaria de Desenvolvimento Comunitário

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMEC – Secretaria de Educação e Cultura

SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Tratamento e Educação para Crianças Autista e com Distúrbios Correlatos da Comunicação ou (Treatment and Education of Autistic and Communicative Handicapped Children)

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Ciência

UNINORTE – Universidade do Norte

UNIP – Universidade Paulista

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo repensar o paradigma da inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista no município de Manaus para além do discurso oficial das políticas públicas. Fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica com foco na análise documental. O percurso desta pesquisa inicia-se com contextualização histórica da educação especial no Brasil, seguindo com a descrição da etiologia, conceituação, características comportamentais e incidência de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluídos nas classes comuns do ensino regular na cidade de Manaus, no período de 2011 a 2013; por fim, faz-se a análise da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 e da Política do município de Manaus observando seus pontos e contrapontos com vistas à inclusão do educando com TEA. As análises dos documentos foram realizadas a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, cujos documentos analisados incluem a legislação educacional, LDB nº 4.024/1961, Lei nº 5.692/1971 e LDB nº 9.394/1996, referente à educação especial; a Política da Educação Especial – PNEE/1994, que evidencia o processo de integração; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, trazendo a proposta da educação inclusiva, e os dados estatísticos referentes aos alunos autistas matriculados na rede regular de ensino de Manaus. O resultado da pesquisa mostra que os avanços em relação à educação especial aconteceram gradativamente, alterando o status de segregação das pessoas deficientes para o processo de integração e posteriormente para a inclusão. A nova LDB 9.394/1996 dedicou um capítulo inteiro para a educação especial, instituindo as diretrizes e orientando serviços e recursos nessa modalidade de ensino. A política de Inclusão do Ministério da Educação de 2008 garante o direito de todos à educação, o acesso, permanência e continuidade no ensino regular; o Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre outros serviços. Contudo, na contramão da PNEE-PEI/2008 vem a política do município de Manaus, com a visão clínica de atendimento às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, considerando-os incapazes, sem possibilidade de desenvolvimento, sem perspectiva de inclusão e participação na vida social, vendo a patologia, a doença e não a potencialidade da pessoa autista, estigmatizando-o por conta da deficiência. Desse modo, espera-se que este trabalho possa contribuir para reflexões sobre as políticas públicas implementadas no município de Manaus em atenção às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, em particular, ao educandos com Transtorno do Espectro Autista, vislumbrando o desenvolvimento de suas potencialidades, sua inclusão no processo educacional e sua plena participação na vida social.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This paper aims to rethink the paradigm of inclusive education for learners with Autism Spectrum Disorder in Manaus beyond the official discourse of public policy. It is based on a qualitative study of bibliographical focusing on documentary analysis. The course of this research begins with historical background of special education in Brazil, according to the description of the etiology, conceptualization, behavioral characteristics and incidence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in classes of regular schools in the city of Manaus, in the period from 2011 to 2013, and finally, it is the analysis of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education - PNEE-PEI/2008 and Policy of the city of Manaus watching your points and counterpoints with a view to inclusion the student with ASD. The analysis of the documents were made from the perspective of historical and dialectical materialism, whose documents reviewed include educational law, LDB No. 4.024/1961, Law No. 5.692/1971 and 9.394/1996 LDB paragraph, relating to special education, the Education Policy special - PNEE/1994 , which shows the integration process, the National Policy on special Education in the Perspective of inclusive Education - PNEE-PEI/2008, bringing the proposal of inclusive education, and statistical data referring to autistic students enrolled in regular teaching Manaus. The research result shows that advances in relation to special education happened gradually, changing the status of segregation of disabled people to the integration process and subsequently for inclusion. The new LDB 9.394/1996 devoted an entire chapter to special education, establishing guidelines and guiding services and resources in this type of education. The policy of the Ministry of Education Inclusion 2008 guarantees the right of everyone to education, access, permanence and continuity in regular education, the Educational Service Specialist - ESA, among other services. However, against the policy comes PNEE-PEI/2008 the city of Manaus, with the vision care clinic for people with Autistic Spectrum Disorder, considering them unable, without the possibility of development, with no prospect of inclusion and participation in the life social, seeing the pathology, the disease and not the potential of the autistic person, stigmatizing him on account of disability. Thus, it is expected that this work can contribute to reflections on the public policies implemented in the city of Manaus in care for people with Special Educational Needs - SEN, in particular to students with Autism Spectrum Disorder, seeing the development of their potential, their inclusion in the educational process and their full participation in social life.

Keywords: Public Policy. Autism Spectrum Disorder. Special Education. Inclusive Education. School Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
1 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	20
1.1 Direitos Humanos como fundamento da Educação Especial.....	20
1.2 A Educação Especial no contexto da Legislação: LDB nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71..	26
1.3 A Política Nacional da Educação Especial – PNEE/1994: o caminho da integração para as pessoas com NEE.....	34
CAPÍTULO 2	
2 CONCEITUAÇÃO, ETIOLOGIA E CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DA PESSOA AUTISTA.....	39
2.1 Historicizando o autismo.....	39
2.2 A discussão da literatura: Autismo e Transtorno do Espectro Autista.....	44
2.3 Autismo no Município de Manaus: dados estatísticos sobre educandos autistas matriculados na rede regular de ensino.....	52
CAPÍTULO 3	
3 A LEI MUNICIPAL Nº 1.495 DE 26 DE AGOSTO DE 2010 E SUA COERÊNCIA COM A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEE-PEI/2008.....	63
3.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	63
3.2 A Política Pública do Município de Manaus: Lei nº 1.495/2010 e as possibilidades de inclusão.....	71
3.3 Pontos e Contrapontos das políticas públicas para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO.....	91

INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva mostra-se instigante na medida em que permeia e movimentada todos os segmentos da sociedade. Mas, pensar a educação em uma perspectiva inclusiva sugere colocar-se a frente de uma tarefa desafiadora para pesquisar e refletir acerca de diferentes saberes que envolvem esse processo, considerando-o enquanto prática social onde têm direitos todas as pessoas independentemente de suas peculiaridades, de sua origem, cultura, ou qualquer outra característica ou posição social.

Tal reflexão implica promover uma análise sobre a própria educação, seus fundamentos teóricos, suas leis, mudanças e sua função social ao longo da história da humanidade, trazendo à tona as contradições, seus avanços e as possibilidades de transformação produzidas ao longo do tempo.

Assim, o presente trabalho busca apresentar os resultados de uma pesquisa de cunho bibliográfico e natureza documental, cujo objetivo é repensar o paradigma da inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista no município de Manaus para além do discurso oficial das políticas públicas.

As reflexões que suscitaram a realização desta pesquisa foram pautadas nas experiências enquanto professora e psicopedagoga ao longo da trajetória profissional tendo em sala de aula educandos com e sem necessidades especiais, e a partir do final de 2009 atuando como pesquisadora na área dos transtornos globais do desenvolvimento (Autismo) no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – NEPPD/FACED/UFAM.

Imersa no cotidiano dos alunos que apresentavam o transtorno do espectro autista, nasceu o desejo de conjugar teoria e prática para dar prosseguimento às atividades já iniciadas e possibilitar a construção de conhecimentos nessa área. Destaca-se também a relevância social que tem esta pesquisa para o município de Manaus, pois a inclusão escolar do educando

com transtorno do espectro autista na rede regular do município tem levantado discussões acerca de suas reais possibilidades.

Com a necessidade de orientar o percurso da pesquisa e nortear as buscas na literatura foram estabelecidas as seguintes questões: Quais os avanços produzidos no decorrer do processo histórico na política da educação especial no Brasil? Qual a incidência de educandos com transtorno do espectro autista matriculados na rede regular de ensino do município de Manaus a partir de 2011? Qual a coerência da política pública do município de Manaus: Lei 1.495 de 26 de agosto de 2010 com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 frente à inclusão do educando com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino?

Para responder às questões propostas nesta pesquisa e aprofundar os estudos acerca do tema foram elaborados os objetivos específicos que direcionaram o levantamento de dados e conduziram as ações da pesquisadora, quais sejam:

- Contextualizar historicamente os avanços produzidos na política da educação especial no Brasil.
- Descrever a etiologia, conceituação, características comportamentais e incidência de educandos com transtorno do espectro autista matriculados na rede regular de ensino do município de Manaus a partir de 2011.
- Analisar a Lei municipal nº 1.495 de 26 de agosto de 2010 e sua coerência com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 no contexto da inclusão do educando com transtorno do espectro autista.

Esta dissertação encontra-se estruturada em três capítulos que, na sua globalidade pretendem responder aos problemas levantados nesta investigação.

Intitulado Políticas Públicas: um olhar sobre o processo histórico da política da educação especial no Brasil, o primeiro capítulo faz a contextualização histórica da Educação Especial, tendo como fundamento a concepção de direitos humanos estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, Lei nº 5.692/1971 e a LDBEN nº 9.394/1996 no que concerne à educação especial; a Política Nacional da Educação Especial de 1994, trazendo em seu contexto a proposta de universalização do ensino e o processo de Integração Instrucional das pessoas com necessidades especiais.

O segundo capítulo apresenta o título: Etiologia, conceituação e características comportamentais da pessoa com transtorno do espectro autista, cujas fontes de estudo para as

questões levantadas sobre o autismo se basearam a partir da literatura escrita por Kanner (1943), utilizando-se também literaturas mais recentes, publicadas por diferentes estudiosos da área, como (WING, 1997; GAUDERER, 2005; ASSUMPCÃO JUNIOR, 2005, 2009; SCHWARTZMAN, 1977, 2011; CAMARGOS JR., 2005) entre outros teóricos. Incluem-se ainda, neste capítulo os documentos internacionais que preconizam a classificação dos transtornos mentais, na categoria do autismo, como: DSM-IV (APA, 1995), CID-10 (OMS, 1993) e o DMS-V (2012); dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED referentes à incidência de alunos autistas matriculados nas escolas comuns da rede regular de ensino do município de Manaus.

O terceiro capítulo se intitula: A lei municipal nº 1.495 de 26 de agosto de 2010 e sua coerência com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, que analisa a possibilidade de inclusão do educando com TEA na rede regular de ensino da cidade de Manaus no contexto da política pública municipal. O aporte teórico deste capítulo inclui a PNEE-PEI/2008 e seus desdobramentos, a Lei Municipal nº 1.495 de 26 de agosto de 2010, mostrando os pontos e contrapontos existentes nas categorias de análise desta parte do trabalho.

Por fim, apresentamos nas considerações finais os resultados das análises realizadas nos dados coletados, considerando esta parte do trabalho como o epílogo de toda a pesquisa, resultante de uma reflexão que se pretende ser útil e também um ponto de partida para novas investigações na área da educação inclusiva, em especial, acerca da inclusão dos educandos autistas nas classes comuns da rede regular de ensino no município de Manaus, como forma de possibilitar seu desenvolvimento e participação na vida social.

- Metodologia:

Para conduzir o processo desta pesquisa optou-se por uma metodologia que se configurou por estar diretamente relacionada à natureza dos objetivos, bem como às condições estruturais que dispõe a pesquisadora para responder as questões levantadas na investigação e apreender seu objeto de estudo.

Assim, como parte integrante de um projeto de pesquisa, a metodologia se configura nos passos por onde o pesquisador deve caminhar para orientar a condução da investigação científica. Nesta compreensão, Thiollent (2009) afirma que:

A metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação (p. 25).

O método utilizado pelo pesquisador servirá de veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área do estudo e as evidências que ocorrerão no decorrer da investigação. Nesse sentido, optou-se pelo materialismo histórico dialético que vem contribuir para que se possa desvendar por meio do seu processo de análise uma práxis transformadora, promovida por homens enquanto autores históricos em sua participação na organização social e na ação política. A dialética está ligada a historicidade da realidade social.

Lakatos e Markoni (2001) enfatizam que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro” (p. 101).

No entender de Gomes (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou.

Assim, para atender aos objetivos propostos nesta investigação, optou-se por adotar a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais.

Salomon (1974) conceitua a pesquisa bibliográfica como “o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escrita por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas as partes das fontes”. A finalidade desse tipo de pesquisa segundo Pádua (2004) “é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do tema da pesquisa”, constituindo-se a fonte privilegiada para responder um determinado problema.

Quanto à natureza, adotou-se a abordagem qualitativa, que segundo Bogdan & Biklen (1994) define-se como “uma metodologia de pesquisa que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11).

No âmbito dessa abordagem o pesquisador só pode ter acesso aos fenômenos quando participa do mundo o qual se propõe a estudar, posicionando-se na qualidade de intérprete e

utilizando métodos de pesquisa que priorizam seu ponto de vista. Nesse sentido, optou-se pela análise documental, que para Triviños (1987) “é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis de educação, processos e condições, requisitos e dados, livros e textos”, constituindo-se na análise de documentos legais em que Oliveira (2007) ressalta que “o trabalho do pesquisador requer uma análise cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (p. 70).

Seja qual for o tipo de documento estudado, a atividade investigativa não poderá ser vista como simples descrição do documento, como revela Bravo (1991) *“aquel tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, portanto, encuanto registran o reflejan esta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente”* (p. 283) .

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e, por isso, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Analisar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Para Bogdan & Biklen (1994) “os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação” (p. 200). Estes são construídos ao longo da pesquisa a partir das informações que o pesquisador recolhe da realidade pesquisada e da luz teórica que se lança sobre ela.

A partir dos documentos, das informações contidas nos discursos das políticas públicas, das leis foram tratadas e analisadas observando os significados das ações e contradições que se revelam em mensagens significativas. Nesse sentido, para a realização desta investigação, foram organizados os dados compreendendo três momentos distintos, cujos procedimentos e cuidados adotados pela pesquisadora em cada uma dessas fases serão abordados a seguir.

- Etapas da Pesquisa:

Os passos para o desenvolvimento da pesquisa tiveram início com o levantamento de dados, a partir da necessidade de responder cada objetivo proposto, cuja bibliografia envolve

fontes primárias e secundárias, tais como: leis, decretos, resoluções, documentos oficiais, entre outros.

Dentre os documentos que serviram como base de análise no contexto desta investigação destaca-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Política Nacional da Educação Especial (1994), Declaração de Salamanca (1994), Plano Nacional de Educação – PNE/2001, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 5.671/2008, Resolução nº 4/2009, Lei Municipal nº 1.495 de 26 de agosto de 2010, Plano Nacional da Educação – PNE/2011, Lei Federal nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, o quadro com a relação de alunos da rede municipal “portador” de necessidade do tipo Autismo (Censo Escolar 2011).

A análise formal dos dados foi desenvolvida a partir do que propõe a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. Esse autor ressalta que o “objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento” (p.46).

A partir dos dados foi realizada a análise dos documentos, buscando uma interpretação e entendimento dos documentos legais e oficiais referentes ao processo histórico da educação especial no Brasil, seus avanços em relação à inclusão das pessoas com necessidades especiais e as perspectivas de que as políticas públicas implementadas nas diferentes esferas de governo, em particular, no município de Manaus, possam realmente garantir os direitos desse segmento da sociedade e promover sua inclusão educacional e social.

CAPÍTULO 1

1 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 Direitos Humanos como fundamento da Educação Especial

O processo educacional na sua dimensão histórica caracteriza-se como um dos direitos sociais de cidadania que se expressam no contexto legal das Políticas Públicas¹. Os primeiros direitos sociais a serem reconhecidos, proclamados e protegidos foram o direito à vida, à liberdade, a igualdade, a propriedade e a segurança, dentre os quais o direito à educação não se configura.

O reconhecimento e proclamação dos primeiros direitos sociais e, posteriormente, a inclusão dos direitos a educação, não ocorreu de forma harmoniosa, apenas com a intenção de resguardar o respeito, a dignidade e os direitos da pessoa humana, ao contrário, foram convencioneados em decorrência da luta universal contra a opressão, a discriminação, a postura ideológica da burguesia e a defesa da igualdade e da dignidade das pessoas, reconhecendo que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta.

Do ponto de vista normativo, encontram-se na Antiguidade as primeiras leis que procuravam levar a convivência harmônica entre os indivíduos. Há referências acerca dos direitos humanos no código de Hamurabi (1.694 a.C), na Civilização Egéia (3.000 a 1.000 a.

¹ Na perspectiva clássica “política” é um adjetivo originado da palavra grega “polis” e diz respeito a todas “às coisas da cidade”, ou seja, ao que é público. Aristóteles, no século IV a. C., foi o primeiro filósofo a desenvolver um tratado sobre o tema, intitulado “Política”, referindo-se à política como a arte da ciência do governo. No contexto das políticas públicas, a política implica a possibilidade de resolver conflitos de forma pacífica; a política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses e valores são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade (RODRIGUES, 2010).

C), Legislação Budista e Confuciana (séculos XV a XIV a.C), na Legislação Cristã (séculos I a XV) e na Legislação Islâmica (século VII).

Estas normas contribuíram para limitar o exercício da vingança privada e para a preservação da própria vida em tribos, comunidades e nações. Ainda que de modo bastante precário, estas leis estabeleceram os alicerces para a proteção da propriedade, da família e do trabalho, por isso fazem parte da Gênese dos Direitos Humanos.

Com a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776), cujo conteúdo era extremamente individualista, tendo como destinatários a classe burguesa, o poder estatal foi limitado de forma preponderante e os direitos humanos passaram a ter um caráter universalista.

Proclamada pela Assembléia Nacional de 26 de agosto de 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, universalizou os princípios da liberdade, igualdade e da fraternidade. Nesse período histórico, os direitos humanos tutelados, foram os direitos às liberdades clássicas, decorrentes do ideário de proteção à propriedade privada, base do sistema capitalista predominante no mundo ocidental.

Ilustrando o cenário de luta pela conquista de direitos, evidencia-se também o movimento realizado pela Comuna de Paris, em 1871, que dentre outros objetivos propunha que os participantes desse movimento também lutassem por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Para eles, a educação era uma das principais vias para a construção de uma nova sociedade.

O legado deixado pela Comuna de Paris para os educadores com prometidos com a conquista da educação pública teve sua importância na busca por uma sociedade mais justa e democrática, onde homens e mulheres pudessem fazer parte desse processo.

O progresso da sociedade capitalista liberal-burguesa evidenciou que somente os direitos de primeira dimensão não seriam suficientes para o justo desenvolvimento dos indivíduos. Diante da miséria social dos operários e camponeses, surgiu a necessidade de intervenção do estado para amenizar os conflitos e o caos socioeconômico que se instalou após a Revolução Industrial.

Nesse contexto, surge a Constituição Mexicana fruto da Revolução Mexicana iniciada em 1910, a qual tinha por finalidade proibir as sucessivas reeleições do então presidente, garantir as liberdades individuais e políticas, promover a reforma agrária e proteger o trabalho dos assalariados.

Dessa forma, a Constituição Mexicana foi a primeira a positivizar direitos sociais dos trabalhadores como direitos humanos fundamentais. Ferreira Filho (1998), que mesmo sem

considerar tal documento como marco de total relevância quanto aos direitos humanos, concorda que o mesmo “inegavelmente antecipa alguns desdobramentos típicos do direito social” (p. 46).

De acordo com Silva Neto (2006):

[...] a designação de direitos fundamentais é dedicada “àquele conjunto de direito assim considerados por específico sistema normativo-constitucional, ao passo que ‘direitos do homem’ ou ‘direitos humanos’ são terminologias recorrentemente empregadas nos tratados e convenções internacionais” (p. 461).

Conforme esclarece Silva Neto, os direitos humanos converteram-se em direitos fundamentais na medida em que se incorporaram ao sistema jurídico constitucional de cada país, considerando acordos internacionais relativos à universalização de tais direitos.

Vale ressaltar que o processo de universalização dos direitos sociais não eclodiu por um simples interesse de generosos homens dispostos a lutarem por um mundo mais igualitário. Na verdade, é num contexto extremamente individualista que surge o movimento de universalização dos direitos sociais.

Na nova fase dos direitos humanos, o operariado nasce como força política e o Estado surge como “Estado Social de Direito”. Nesse processo, nasce também, o mais relevante documento já produzido sobre Direitos Humanos constituindo marco histórico no processo de consolidação e de afirmação dos direitos da pessoa humana: a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução nº 217, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, contou com aprovação unânime de 48 (quarenta e oito) dos então 58 (cinquenta e oito) Estados membros da Organização das Nações Unidas. O documento reconhece a universalidade, indivisibilidade e interdependência desses direitos, prevendo os direitos econômicos, sociais e culturais (Art. 22-28).

Ao contrário da Carta Francesa que só beneficiava os cidadãos do sexo masculino e livres, a Declaração Universal de 1948 usa a nomenclatura genérica de “pessoa humana” para referir-se ao sujeito de direitos constantes no texto normativo, além de estabelecer que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e de enaltecer os próprios ideários da Revolução Francesa, quais sejam, liberdade, igualdade e fraternidade como único caminho para alcançar a justiça e a paz universal.

Porém, é necessário observar que existe uma discussão acerca da obrigatoriedade do Documento. Para alguns, este teria natureza jurídica de simples Recomendação, pois não foi submetido à ratificação pelos Estados-membros, portanto, destituído de força cogente para os Estados. Para outros, nos entanto, teria sim força vinculante e obrigatoriedade, pois faz parte do direito costumeiro internacional e dos princípios gerais do direito.

Acerca do tema, discorre Duarte (2004):

A importância político-filosófica da Declaração, bem como a repercussão moral que teve sobre as Nações é inquestionável. Contudo, a natureza jurídica e a força obrigatória dos dispositivos contidos na Declaração foram objeto de muita contestação. De um lado, há os que negam categoricamente o reconhecimento de sua força vinculante, por ela não ter sido elaborada na forma de um Tratado Internacional. De outro, há os que acreditam que ela apresenta força jurídica obrigatória por integrar o direito costumeiro internacional e os princípios gerais do direito. Para a ONU, se a Declaração Universal dos Direitos Humanos não era, originalmente, compulsória, hoje tem força de jus cogens, ou seja, é um direito “que obriga”, que se impõe objetivamente aos Estados por integrar o direito costumeiro internacional².

A Declaração Universal de Direitos Humanos contém 30 artigos, todos estabelecidos com fundamento no princípio da dignidade da pessoa humana.

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a comunidade internacional firmou o compromisso de não só dar garantias a esses direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da referida declaração em seus diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, com o princípio de preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra que por duas vezes assolou a humanidade, as Nações Unidas em Assembleia Geral, proclama:

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

² DUARTE, Clarice. Os documentos internacionais de proteção dos direitos humanos e a legislação brasileira. 25 a 31 de agosto de 2004 – nº 02. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/opa/opa02.pdf>. Acesso em 22. Mar. 2011.

Desse modo, falar em direitos do homem há de se buscar seu sentido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em que os direitos proclamados assumiram pretensões globais a partir dessa declaração, incorporando não só os direitos de primeira geração³ de direitos humanos, mas também os direitos de segunda geração⁴, ou seja, procurou articular os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, estabelecendo sua universalidade indivisibilidade e interdependência.

Os direitos declarados nesse documento balizam a história dos direitos e garantias individuais do homem no Brasil e no mundo, os quais foram observados como princípios fundamentais para a elaboração da Constituição Federal de 1988, que legitima a busca por uma sociedade igualitária idealizada na referida Declaração, quando afirma no artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade” (CF/1988).

Bobbio (1992) parte do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e, apesar de sua desejabilidade não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos (p. 15).

Durante séculos, os jusnaturalistas supunham ter colocado certos direitos (mas nem sempre os mesmos) acima da possibilidade de qualquer refutação, derivando-os diretamente da natureza humana. Mas a natureza do homem revelou-se muito frágil como fundamento absoluto de direitos. Nesse sentido, Bobbio (1992) enfatiza que “não é o caso de repetir infinitas críticas dirigidas à doutrina dos direitos naturais, nem demonstrar mais uma vez o caráter capcioso dos argumentos empregados para provar o seu valor absoluto” (p.16).

Esse autor ressalta que os direitos do homem se constituem uma classe variável que pode sofrer mudanças ao longo da história. É, portanto, um dado histórico. Pois direitos que foram declarados absolutos no século XVIII, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas e direitos que as declarações do mesmo século nem sequer mencionavam - como os direitos sociais - são proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Para Bobbio (1992):

³ São as liberdades fundamentais de locomoção, religião, pensamento, opinião, aprendizado e voto.

⁴ Abrangem os direitos econômicos, sociais e culturais como educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência social, participação na vida cultural das comunidades, das artes e manifestações artísticas.

Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas (p. 18).

No entanto, apesar dos avanços nas declarações dos direitos humanos representarem o principal marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos sociais, ainda são necessários muitos esforços no sentido de sua consolidação na sociedade brasileira, em que o cidadão, enquanto sujeito de direitos possa ter as mesmas oportunidades e seja capaz de participar nas decisões do país, conforme declara Benevides (1998):

O cidadão precisa passar de uma cidadania passiva – outorgada pelo Estado, com ideia de tutela e de favor - para uma cidadania ativa que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos (p. 150).

Sendo assim, a efetiva garantia de direitos implica um processo muito mais lento e incerto, permeado de disputas de poder e projetos de sociedade. Não se busca hoje uma razão para proclamar direitos, mas de pôr em condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos se desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais para a garantia desses direitos, os quais foram também incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regional de proteção dos direitos humanos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais no artigo 3º e Inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estabelece ainda, que a educação é um “direito de todos e dever do estado e da família” (art. 205), embora seja a sua efetividade a maior preocupação que repousa sobre esse dispositivo constitucional, especialmente em favor da pessoa com deficiência.

Assim, a educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e à elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de

conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor do respeito aos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social.

Sabe-se que no mundo todo, as pessoas com deficiência apresentam as piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato de as pessoas deficientes⁵ enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideramos garantidos há muito tempo, como saúde, educação, emprego, transporte e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres.

Portanto, falar do direito da pessoa com deficiência é falar de um conflito histórico materializado nas questões da exclusão social. Nesse processo, busca-se fazer uma contextualização do processo histórico da educação especial no Brasil, considerando o aspecto legal referendado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, bem como na Lei 5.692 de 1971.

1.2 A educação especial no contexto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4.024 de 1961 e da Lei 5.692 de 1971

As políticas e práticas educacionais adotadas pelo Brasil têm seu referendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que orienta as ações voltadas para a defesa da cidadania, o respeito à diversidade e o direito à educação, inclusive das pessoas com necessidades especiais.

No Brasil, as iniciativas para o atendimento às pessoas com necessidades especiais tiveram início à época do Império que de acordo com (PESSOTTI, 1984; JANUZZI, 1985; BUENO, 1993), a primeira instituição a ser criada foi o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), criado através do Decreto nº 1.426, de 12 de setembro de 1854. Três anos depois foi criado o Instituto dos Surdos-mudos, atual Instituto Nacional dos Surdos (INES), através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, criou-se o Instituto Pestalozzi, uma instituição privada especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

⁵ O termo deficiente é tomado, no sentido metonímico, para designar as pessoas nomeadas com deficiência, portadoras de deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. É usado em referência a todos os que, em diferentes épocas, foram considerados incapazes ou com capacidades limitadas, de natureza permanente ou transitória, por razões físicas, cognitivas, sensoriais, vocacionais, políticas e/ou econômicas para o exercício da cidadania.

Esse olhar para a pessoa com deficiência e, particularmente, para sua educação, direcionou os esforços para a cura, ou para o tratamento, assim como para a dependência de outras pessoas. Via-se o deficiente e não a deficiência, as suas limitações e não suas possibilidades, confinando-o em ambientes restritivos, isolados e segregados. Esse modelo de atendimento permaneceu hegemônico por muito tempo.

Os séculos que sucederam a inquisição da igreja católica contribuíram para que pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal. A Reforma Protestante, com a rigidez moral e ética, poderia ter surtido efeito positivo nas condições de vida dessas pessoas ao combater torturas e perseguições, mas contribuiu para a exclusão e manteve a recomendação de castigá-las.

No período da Idade Média, as pessoas com deficiência eram sistematicamente eliminadas ou abandonadas em função das formas de organização econômica e social. Nesse sentido, entende-se que a forma de pensar e de agir com relação à deficiência, enquanto fato, e, às pessoas deficientes, enquanto seres, ajustaram-se ao longo do tempo e das condições históricas pelo fato de as sociedades terem evidenciado a dificuldade em aceitar e viver com o diferente, procurando “normalizar” o que não é perspectivado como normal.

Desse modo, as pessoas com deficiência passaram a ser abrigadas em leprosários e hospitais, ou segregadas em instituições para que fossem protegidas. Os hospícios isolavam todos os sujeitos considerados anormais, com a finalidade de manter o controle social, o que tornou comum o modelo de segregação. Essa condição demonstra que a sociedade, à época sentia-se incomodada com a presença do deficiente, daquilo que fugia à regra, aos padrões vigentes de sociedade. A essa prática denominou-se “paradigma de Institucionalização”.

Esse Paradigma da Institucionalização ainda permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência até meados da década de 1950. Nesse período, em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), momento de grande importância histórica, no que se refere a movimentos sociais, no mundo ocidental. Afetados pelas consequências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização das Nações Unidas elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que desde então tem norteado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria desses países (p.11).

Nesse período, várias instituições foram criadas, dentre elas, encontra-se a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD, 1950); a Escola Municipal Helen Keller, fundada em 1952, posteriormente constituindo-se no I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, em 1954; mas para Jannuzzi (2004) “a grande propulsora da educação especial no

país foi a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas da saúde e educação” (p.87), sendo esta a primeira APAE do país, localizada em Niteroi, no Rio de Janeiro.

Na década de 1960, a busca por um modelo diferente de prática asilar em relação à deficiência contribuiu com a ideia de que as pessoas podiam ser normalizadas, isto é, habilitadas para o convívio na sociedade. Este modelo foi, aos poucos, se caracterizando pela desinstitucionalização dessas pessoas e pela oferta de serviços e de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições fora do domicílio, apesar de ainda serem segregadoras. Assim, “da segregação total, passou-se a buscar a integração⁶ das pessoas com deficiência, depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. Esta concepção-modelo denominou-se de Paradigma de Serviços” (MEC/SEESP,2004).

O Paradigma de Serviços refere-se ao atendimento das pessoas deficientes em instituições não residenciais, ou seja, fora do domicílio, diferentemente do que ocorria no Paradigma da Institucionalização em que as pessoas deficientes eram segregadas em instituições com a prerrogativa de serem cuidadas e protegidas. No Paradigma de Serviços as pessoas precisam ser ajudadas a se modificar, a se ajustar, vir a parecer e a se comportar igual aos demais membros da sociedade.

Manter essa população segregada socialmente, mesmo lhe sendo dada a atenção educacional ou terapêutica, não condizia com o respeito aos direitos de acesso e participação na vida social. Nesse período, começa a ser esboçada a idéia de construção de ambientes inclusivos com serviços de Reabilitação Profissional, embora esses serviços não se voltassem para as pessoas com deficiência, também visava a prepará-las para o processo da integração na vida e na sociedade.

Estavam postas as bases de um novo modelo, denominado Paradigma de Suportes. Este paradigma associou a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social e respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida em sociedade.

No contexto legal, o Brasil demonstrou preocupação com a atenção às pessoas deficientes, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, afirmando os direitos dos excepcionais à educação. Embora de forma ainda incipiente, a

⁶ Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo em permanência na escola. (PNEE/BRASIL, 1994).

educação especial constou como área prioritária nos planos da educação no país, conforme definido nos artigos a seguir:

Art.88. 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 e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimo e subvenções.

No texto do artigo 88 da LDB 4.024/1961 começa a ser evidenciada uma preocupação para introduzir a pessoa excepcional no sistema geral de educação e, nessa mesma linha, sua integração na comunidade. A esta diretriz segue-se outra que condiciona o referido direito à integração ao "no que for possível". O entendimento dessa expressão gerou algumas dúvidas: referem-se aos excepcionais, consideradas suas condições, ou ao sistema geral de educação para enquadrar a educação dos excepcionais ou, ainda, a ambas as condições. Diante dessa questão, Mazzotta (1996) levanta uma interpretação:

[...] na expressão 'sistema geral de educação' pode-se interpretar o termo 'geral' com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido *universal* referindo-se a totalidade das situações. Nesse entendimento estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns como os especiais (p.68).

O artigo 88 desta lei não deixa evidenciada que os serviços educacionais oferecidos aos alunos ditos normais estejam também disponíveis aos excepcionais, e o artigo 89 deixa claro o compromisso do poder público governamental com as organizações não-governamentais, desde que sejam consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação. Fica também evidenciado o compromisso do poder público em dispensar tratamento especial na promoção de recursos e subvenções relativos à educação dos excepcionais. Entende-se, portanto, que, a partir desse momento, começa a existir uma preocupação geral com a atenção às pessoas deficientes.

Assim, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024, de 1961, os excepcionais têm garantido o direito à educação, defendendo-se o que tem sido, ainda hoje, objeto de luta o fato de que a educação de excepcionais integre o sistema de ensino fazendo parte dele, sem ser considerada como um subsistema à parte.

O uso da nomenclatura “excepcional⁷” no texto legal pode ser definido como “indivíduo que tem deficiência mental (baixo QI), física (deformação do corpo) ou sensorial (cegueira, surdez)”. Observa-se que a definição de “excepcional” trazida pelo dicionário inclui a expressão “deficiente” no seu conceito, o que, de alguma maneira, faz com que ambas sejam tomadas como sinônimas. Ademais, a expressão “excepcional” foi tomada em sentido amplo, não ficando restrita apenas à deficiência mental.

Contudo, o termo “excepcional” também significa ‘extraordinário’ e, neste aspecto, pode ser utilizado para designar, por exemplo, os ‘superdotados’. As expressões “excepcionais” e “deficientes”, para efeito da atenção às pessoas com deficiência, não devem ser utilizadas como sinônimos, pois, como se vê, o termo “excepcional” é muito mais amplo do que o “deficiente”. A substituição do termo “excepcional” usado na LDB 4.024/1961, pelo termo “deficiente”, pode ter demonstrado a intenção de abrandar a expressão, afastando o enfoque da deficiência em si e fazendo sua transferência para a própria pessoa.

Entretanto, essa nomenclatura, muito empregada naquele tempo está, hoje, em desuso e foi substituída por outras expressões, “como pessoas portadoras de deficiências”, esta terminologia se popularizou na literatura por algum tempo, atualmente, não se utiliza mais; o termo foi alterado na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com as reformas da educação alcançando a área da educação especial, a partir da década de 1960, que refletia no aumento considerável de serviços de ensino especial sob a égide da normalização e da integração e na perspectiva de promover assistência aos excepcionais, começaram a ser implantados os serviços de Reabilitação Profissional voltados para pessoas com deficiência, visando a prepará-las à integração ou reintegração na vida e na sociedade.

A fundação da APAE, do Rio de Janeiro, “foi seguida por centenas de outras fundações que hoje reúnem na Federação Nacional das APAE mais de mil associados” (Marquezan, 2009, p.79). Nota-se que, a partir do século XX, o olhar para o sujeito deficiente expandiu-se, fato que ocorreu com o envolvimento da sociedade civil, da filantropia, dos serviços na área da saúde e educação, dos movimentos internacionais, como também dos próprios sujeitos deficientes.

Em 1971, o Congresso Nacional publica a Lei 5.692/1971, que, no âmbito da educação especial, determina o tratamento especial para “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade

⁷ HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamentos especial (Art. 9º)”. Neste cenário, a lei acabou reforçando a educação especial de forma paralela à educação comum. Apenas este artigo abordou o tema da educação especial incluindo na categoria de alunos especiais aqueles alunos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.

Para Mazotta (1996) na última década do século XX:

A expressão “alunos portadores de necessidades especiais” passou a constar nas publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de diversos autores brasileiros, chegando-se, muitas vezes, à sua banalização com o uso da sigla PNE. Os alunos são, assim, identificados simplesmente como PNEs e lhes é proposta a Educação Especial (EE) ou agora a versão “politicamente correta” Educação Inclusiva (EI). Tais expressões eufemísticas, além de inapropriadas, conferem sentido reificador aos educandos (p. 199).

A nova Lei nº 5.692, de 1971, veio para completar o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964 e tal ruptura política constituíra uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica.

Nesse cenário de mudanças iniciou-se um processo de centralização administrativa e coordenação política, a partir do Governo Federal, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, através do Decreto nº 72.425, de 1973. Este decreto teve o objetivo de centralizar e coordenar as ações das políticas educacionais e “promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Art.1º).

O Ministério de Educação e Cultura (MEC, 1973) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências, por meio do Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973, com seguinte texto:

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens iii e v, da constituição e tendo em vista o disposto no artigo 172, do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 “Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MEC/CENESP, 1973).

Responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar de o acesso ao ensino regular não ser organizado como um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Por gozar de autonomia administrativa e financeira, conforme ficou estabelecido no parágrafo único do Decreto nº 72.425/1973 o CENESP manteve em toda a sua trajetória uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Porém, sua principal atuação deveria ser, conforme ressalta o artigo 2º do decreto acima.

Atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, Art. 2º).

Em 29 de outubro, de 1986, foi instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, cuja finalidade era “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e integrar, na sociedade, as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotadas”. Essa coordenadoria apresentava quatro propostas, dentre as quais estava a de transformar o CENESP em Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC/SEESP.

Mazzotta (1989) ressalta que a “criação do CENESP impulsionou a instalação de serviços educacionais especiais em diversos estados, seja oferecendo orientação técnica, seja dando apoio financeiro, ou ambos” (p. 132). Todavia, é questionável o fato que tenha proporcionado o melhor atendimento educacional prestado no Brasil, tendo em vista que alguns estados brasileiros já tinham sistematizado esse tipo de atendimento a partir da década de 1960.

No cenário que se apresenta em relação às pessoas com deficiência, entende-se que as respostas a atenção a essas pessoas tem mudado nas últimas décadas, em grande parte pela organização desses indivíduos que apresentam tais deficiências e pela tendência em encará-la como uma questão de direitos humanos.

No campo da educação especial, por muito tempo permaneceu o entendimento de que sendo organizada de forma paralela ao ensino comum, seria o espaço mais apropriado para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiências e problemas de saúde. Essa visão exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

Porém, na década de 1990, ocorreram mudanças significativas com relação às políticas educacionais, particularmente na área da educação especial. As soluções focadas pela medicina deram um enfoque mais interativo para essas questões.

Em 1993 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) elabora a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) no ministério da Educação. Ferreira (1994) enfatiza que a legislação sobre Educação Especial apresenta uma contradição, pois:

[...] de um lado, está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro, está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área da educação (p. 36).

É importante compreender que a atenção ao deficiente não é tarefa apenas da educação especial, mas principalmente de responsabilidade dos Estados e Municípios, no sentido de possibilitar a emergência de Políticas Públicas em que as ações venham atender às demandas da sociedade, pois o Estado deve estar preparado e devidamente aparelhado para levar a efeito seus programas de ação.

Esta preocupação, que fez mudar a forma de “enxergar” as pessoas deficientes, foi sendo concebida em virtude dos acontecimentos sociais e históricos que ocorriam no mundo, passando do total desprezo e discriminação à adoção de políticas públicas e ações afirmativas para tutela dos interesses dos deficientes, justificando, em alguns países, a adoção de regras e critérios de proteção e integração social.

Nesse cenário e com o movimento mundial em prol da universalização e do acesso à educação, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien (1990), e da Declaração de Salamanca (1994), deu-se início a um processo de mudança na concepção de educação para a pessoa deficiente, passando da segregação à integração em face das políticas públicas implementadas e disseminadas nos estados e municípios brasileiros, tendo como referencial a Política Nacional da Educação Especial e sua fundamentação na concepção de direitos humanos.

1.3 A Política Nacional da Educação Especial – PNEE/1994: caminho da integração para as pessoas com necessidades educacionais especiais

O movimento pela Educação Especial tem se constituído num paradigma educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos. Durante muitos anos esta declaração tem sido referência obrigatória a todos os programas e projetos de ação e entidades estatais e não-governamentais, comprometidos com a proteção de direitos essenciais ao progresso do homem e da humanidade.

Constata-se que, a partir da década de 1990, a educação assume grande importância nas discussões acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Nessa década os organismos internacionais se reúnem na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (1990), e proclamam a declaração afirmando que: “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, ressaltando que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (p. 15).

Nessa declaração se “admite que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (JOMTIEN, 1990).

Dessa forma, a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, uma vez que a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos em prol da universalização do ensino.

A Declaração de Jomtien (1990) “trata da garantia para todos os cidadãos, do acesso à escolaridade, ao saber culturalmente construído, ao processo de construção e difusão do conhecimento e, principalmente sua utilização na vivência da cidadania” (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial, realizada na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), firmada na Espanha, marcaram no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) tem sua importância na implementação de políticas públicas e ações para assegurar o direito à educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. De acordo com essa declaração, o princípio fundamental das escolas consiste em garantir a todos os alunos que:

Aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Essas escolas devem satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (p. 11-12).

Nesse sentido, as ações no âmbito escolar devem estar direcionadas para os alunos com necessidades educacionais especiais com a finalidade de serem preparados no seu processo educacional, social e emocional. Pois, nas escolas integradoras, as crianças com NEE devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno.

A Política Nacional da Educação Especial – PNEE, publicada em 1994, orienta o processo de “integração Instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). A integração pressupõe a participação nas situações e atividades comuns, no ambiente escolar, para pessoas que apresentam necessidades especiais.

As diretrizes da Política da Educação Especial se constituem numa proposta que:

Reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem a todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas nas escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional (PNEE, 1994).

Nesse sentido, a Educação Especial assume, nesse momento, papel de fundamental importância, tendo em vista as crescentes exigências de uma sociedade brasileira em expansão e os desequilíbrios do atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, apesar do expressivo interesse que desperta e dos esforços realizados por instituições públicas e particulares.

O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. Nesse sentido, a PNEE/1994 define a integração como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de ensinar no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte do tempo ou na totalidade do tempo de permanência na escola (p.18).

A legislação educacional LDB 9.394/1996 reitera o princípio da educação especial no Capítulo V, art. 58, quando afirma que “a modalidade de Educação Especial deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para o educando com necessidades educacionais especiais, envolvendo os alunos com ou sem deficiência”, mas admite o atendimento em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração às classes comuns de ensino regular”.

Nas escolas integradoras as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo o apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Entretanto, ao mesmo tempo que essa legislação ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define sua obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

A Educação Especial conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), “trata-se de um modelo de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania” (Art. 58). Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, e exigir diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

Essa lei, diferentemente das leis anteriores, dedicou um capítulo específico para tratar a educação especial, prevendo a existência de serviços especializados na escola regular e o Atendimento Educacional Especializado a partir da educação infantil. No artigo 59 registra os serviços que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, quais sejam: “currículos, métodos, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser implementada e disseminada a partir da Declaração de Salamanca (1994), que estabelece como princípio que as escolas de ensino comum “devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar de crianças com deficiência, que vivem nas ruas ou que trabalham;

superdotadas, em desvantagem social, com diferenças lingüísticas, étnicas e culturais” (p. 13-14).

O processo de democratização da educação brasileira colocou em evidência os opostos inclusão/exclusão. A visão elitista da educação acabou por delimitar a escolarização como privilégio de um grupo, gerando uma exclusão que se apresenta legitimada nas práticas educacionais reproduzindo seus reflexos nas questões sociais.

Na concepção de Guijarro (2005) a “América Latina caracteriza-se por ser a região mais desigual do mundo. As sociedades são altamente desintegradas e fragmentadas devido a persistência da pobreza e a grande desigualdade na distribuição de renda, o que gera altos índices de exclusão” (p. 7).

Embora muitos países estejam realizando importantes esforços para mudar o cenário de exclusão e desigualdade social, atendendo a proposta de universalização da educação e melhorando sua qualidade e equidade, ainda persistem importantes desigualdades educacionais, o que significa que a educação não está sendo capaz de romper com a exclusão, tampouco de ser um instrumento de mudanças sociais.

Mais do que em outras épocas se evidenciou a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades, e sob a luz dos direitos humanos, foi possível constatar que a diversidade enriquece a sociedade, mas somente quando respeitada em seus direitos e atendida em suas particularidades.

Nesse sentido, a política da educação especial, nessas últimas décadas, tem mostrado um avanço em relação ao atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais, entretanto, é inquestionável a necessidade de promoção de políticas públicas que atendam de fato as necessidades das pessoas com esse perfil. Entende-se que, se ainda há grupos a serem incluídos é porque o modelo educacional, social e econômico vigente não atende a todas as pessoas com e sem necessidades especiais, segundo o princípio da igualdade referendado nos documentos legais.

Assim sendo, entende-se que a educação, como uma das práticas humanas institucionalizadas, tem a função de contribuir para a transformação das práticas sociais, promovendo, por meio de políticas públicas, a efetivação de um processo de mudança em todos os segmentos da vida social que possibilite a todos os seres humanos e, em particular às pessoas com necessidades especiais, a garantia de seus direitos conforme preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e em documentos oficiais e legais instituídos no contexto internacional e nacional.

Convém observar que a modalidade educação especial inclui todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, e nesse contexto estão inseridos as pessoas deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Incluído na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento encontra-se o indivíduo com transtorno do espectro autista, com característica e comportamento peculiares à sua condição, os quais serão abordados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

2 ETIOLOGIA, CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1 Historicizando o autismo

O Município de Manaus iniciou o processo de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula comum das escolas da rede regular de ensino, por meio da implementação de política pública, observando as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, cujo objetivo “é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em atenção ao movimento mundial pela inclusão” (BRASIL, 2008).

Neste capítulo, far-se-á um breve histórico sobre o autismo, abordando sua etiologia, conceituação e características comportamentais, no processo de evolução dos conceitos e teorias que ao longo do tempo foram apresentados pela psiquiatria Infantil e áreas afins, até sua inclusão no âmbito educacional.

Historicamente, o autismo foi descrito por Kanner, na década de 1940, quando publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, cujo quadro caracterizava-se por isolamento extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia, relacionando tais sintomas com a linha da esquizofrenia” (KANNER, 1943). As pesquisas acerca do tema foram tomando forma a partir dos estudos de Leo Kanner, psiquiatra radicado nos Estados Unidos. Mas acredita-se que este problema sempre existiu em todas as épocas e culturas.

A literatura médica sobre a etiologia dos Transtornos Globais do Desenvolvimento ainda não está definida, sendo descritas associações com alterações genéticas, acidentes pré-natais e perinatais, infecções, além de casos ligados a outras síndromes neurológicas.

Nas últimas décadas estudos sobre o autismo tem despertado o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. As pesquisas na área mostram que a cada investigação teorias vão se definindo e conceitos passam a ser reformulados na perspectiva de encontrar o sentido exato acerca de sua origem e a melhor maneira de lidar com o problema.

Os primeiros estudos sobre o autismo atribuíram ao conjunto de sinais descritos por Leo Kanner, uma doença relacionada ao ramo da esquizofrenia, sendo, portanto, definida primeiramente nessa categoria.

Nesse percurso, à medida que as pesquisas avançavam, outros termos foram introduzidos na literatura autística dentre eles, estavam a psicose e a síndrome, até chegar ao conceito que temos hoje.

A partir da descrição inicial do autismo, a quantidade de trabalhos, livros, eventos, pesquisas e uma vasta literatura de vários profissionais e especialistas no assunto têm sido levadas a termo, como também os manuais que preconizam universalmente os critérios para o diagnóstico do autismo. Os padrões classificatórios são descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, na sua quarta versão, (APA, 1994) e a CID-10 da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993), aceitos universalmente como critérios para o diagnóstico dos Transtornos Mentais.

De acordo com a CID-10, da Organização Mundial de Saúde, as características da pessoa autista são as seguintes: a) Incapacidade qualitativa na interação social recíproca; b) incapacidade qualitativa na comunicação verbal; c) repertório de atividades e interesses acentuadamente restritos, repetitivos e estereotipados (OMS, 1993).

O estudo clássico de Wing (1993) com crianças autistas inglesas, na década de 1970, permitiu-lhe concluir que todas as crianças com diagnóstico de autismo apresentam uma tríade com características específicas, que veio a ser conhecida e adotada internacionalmente como *Tríade de Lorna Wing*, por envolver transtornos da interação social, da comunicação e da função simbólica.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-IV (1994), estabelece que:

O Autismo não corresponde a uma doença única, mas sim, a um complexo de síndrome, das mais variadas etiologias, em que existe um repertório comportamental característico formado pela incapacidade qualitativa na interação social recíproca, incapacidade qualitativa de comunicação verbal não verbal e na atividade imaginativa e por um repertório de interesses e atividades acentuadamente restritos (APA, 1994).

Faz-se mister assinalar que um diagnóstico preciso do autismo requer a utilização dos fundamentos preconizados na classificação do DSM-IV e da OMS, bem como uma observação rigorosa das condutas apresentadas pelas crianças diagnosticadas e uma sutileza na interpretação das mesmas.

Dessa maneira, Assumpção Jr. (Apud GAUDERER, 1997) considera que:

O diagnóstico do autismo infantil é de extrema dificuldade e, também, de uma série de controvérsias, uma vez que engloba, dentro dos atuais conceitos uma gama bastante variada de doenças com diferentes quadros clínicos que têm como fator básico o sintoma autístico, ou seja, o isolamento (p. 182).

Nas últimas décadas o conceito de autismo sofreu modificações, não somente no que diz respeito às suas possíveis causas, mas também no que se refere à sua própria conceituação. Tal concepção vem ampliando consideravelmente o leque de condições clínicas que são consideradas pertencentes a esse grupo. No DSM-IV (APA, 1994), o autismo é considerado uma doença claramente definida que passou a ser denominada de Transtornos Globais (ou Abrangentes) do Desenvolvimento (TGD).

Além do Autismo Infantil, fazem parte desse grupo:

O Autismo Atípico, a Síndrome de Rett, Outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno de Hiperatividade associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, a Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado (CID-10, OMS, 1993).

O acúmulo de conhecimentos adquiridos “por meio de pesquisas biológicas, psicológicas e clínicas ocasionaram uma série de mudanças nas noções sobre a etiologia e a natureza do autismo” (WING, 1997). Entretanto, há muitas divergências sobre o critério clínico e os limites entre o autismo e outras condições com deficiências e anormalidades de comportamento.

De acordo com Wing (Apud GAUDERER, 1997):

A base mais sólida para um critério diagnóstico é o conhecimento das causas da doença e de seus efeitos físicos. [...] as definições do autismo e das condições a ele associadas baseiam-se numa combinação de postulados sobre definições psicológicas e suas manifestações no comportamento explícito, e este procedimento gera insegurança quanto à precisão diagnóstica (p. 111).

Muito embora o autismo seja um tema instigante e continue sendo bastante investigado, ainda há muitas lacunas em nosso conhecimento acerca dessa condição. Conforme apontado por alguns autores, dentre eles, (ASSUMPCÃO, GAUDERER, 1997; COLL, 2004; CAMARGOS, 2005), esse problema continua representando para estudiosos e especialistas um grande desafio.

No contexto das especificações utilizadas como critérios para a realização do diagnóstico apresenta-se um esquema que inclui as características da pessoa autista, aceitas como universais e específicas do transtorno. Nesse esquema, para que se dê um diagnóstico preciso, é necessário que se cumpram seis ou mais manifestações do conjunto de transtornos, conforme preconizado pelo DSM-IV-TR (1996), conforme descritas a seguir:

A) Cumprindo-se no mínimo dois elementos de (1), um de (2) e um de (3).

1. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos: a) Transtorno importante em muitas condutas de relação não verbal, como o olhar nos olhos, a expressão facial, as posturas corporais e os gestos para regular a interação social; b) Incapacidade para desenvolver relações com iguais adequadas ao nível evolutivo, ausência de condutas espontâneas voltadas a compartilhar prazeres; c) interesses ou êxitos com outras pessoas (conduta de apontar ou mostrar objetos de interesse); d) Falta de reciprocidade social ou emocional.

2. Prejuízos qualitativos da comunicação expressando no mínimo em uma das seguintes manifestações: a) Atraso ou ausência completa de desenvolvimento da linguagem oral (que não se procura compensar com meios alternativos de comunicação, como os gestos ou a mímica); b) Em pessoa com fala adequada, transtorno importante na capacidade de iniciar ou de manter conversas; c) Emprego estereotipado ou repetitivo da fala ou uso de uma fala idiossincrática; d) Falta de um jogo de ficção espontâneo e variado, ou de jogo de imitação social adequado ao nível evolutivo;

3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividade, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos: a) Preocupação excessiva com um foco de interesse (ou vários) restrito e estereotipado, anormal por sua intensidade ou por seu conteúdo; b) Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais; c) Estereotípias motoras repetitivas (por exemplo, sacudir as mãos, retorcer os dedos, movimentos complexos de todo o corpo, etc.); d) Preocupação persistente com partes de objetos.

Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem para fins de comunicação social, ou (3) jogos imaginativos ou simbólicos.

A perturbação não é mais bem explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância. (DSM-IV-TR, 1996).

As características comportamentais descritas tanto pelos estudiosos da área como nos documentos referenciais de classificação dos Transtornos Mentais sugerem que a rejeição ou outros traumas emocionais nos primeiros meses de vida sejam as causas desse Transtorno. A origem do problema é também atribuída a perturbações profundas na relação da criança com o meio.

Na observação de Machado (2005) “diversos métodos e teorias têm sido desenvolvidos, buscando com isso “responder” às condutas e manifestações advindas do autismo, manifestações essas difíceis de serem compreendidas nos meios sociais, educativos e familiares” (p.9).

Vários fatores têm sido implicados na gênese e aparecimento do autismo Infantil. Segundo Campos (2005) dentre as causas ambientais: as que provocam sofrimento fetal agudo ou crônico são as que têm sido mais relacionadas, conforme ressalta o autor:

A participação de fatores genéticos já possui bases bastantes sólidas devido à alta taxa de prevalência de autismo em gêmeos monozigóticos, a prevalência do sexo masculino e a presença de fatores relacionados ao autismo em patologias geneticamente definidas (p. 21).

De acordo com as definições anteriores, entende-se que a diversidade dos sintomas dificulta a conclusão do diagnóstico pelos profissionais. Quanto às suas causas ou às origens desse quadro clínico parecem estar longe de serem respondidas.

Embora os estudos sobre autismo tenham iniciado há mais de cinco décadas, observa-se que dados estatísticos em relação a esse segmento da população são difíceis de serem encontrados. O que leva a crer que pelo fato de não estar definida ainda sua etiologia e conceituação fica difícil estabelecer tais dados com precisão.

Os avanços científicos ocorridos em relação a literatura autística nos últimos anos, permitiu um novo olhar a respeito de sua etiologia e conceituação e, ao mesmo tempo possibilitou a disseminação dessas informações para diversos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, bem como aos pais de crianças autistas, professores e à sociedade em geral.

No contexto educacional, a partir de 1994, o autismo passou a integrar a categoria de portadores de Condutas Típicas na Política Nacional de Educação Especial do MEC, elaborada pela Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP (1994), com a seguinte designação: “manifestação de comportamento típicas de portadores de síndrome e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (p.14).

Wing (Apud GAUDERER, 1997), ressalta que “nas últimas décadas, acumulou-se uma quantidade de experiências em técnicas para o ensino de crianças autistas, desenvolvidas por professores de vários países” (p. 108). Refere-se ainda que são necessários programas de

ensino individualizado devido à ampla variação dos níveis e padrões de habilidades encontrados em qualquer grupo de crianças autistas.

Jannuzzi, (2004) acredita que o despertar dos médicos para o campo da educação pode ser interpretado como uma busca de “respostas aos desafios pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico” (p. 31).

Entretanto, a educação para pessoas deficientes tem sido repensada, a partir dos novos paradigmas da educação, revelando a necessidade de se respeitar a heterogeneidade. As abordagens educacionais para o trabalho com alunos autistas, segundo Orrú (2009) “tem ficado em torno da visão behaviorista [...], sobressaindo a vertente da modificação do comportamento por condicionamento”(p. 53-54).

A literatura mais recente que estuda o autismo tem mostrado com clareza os avanços que estão acontecendo no que diz ao seu diagnóstico, às forma de tratamento, as possibilidades de inclusão no contexto educacional e social, ao atendimento às suas necessidades básicas e a melhor maneira de convivência na sociedade.

Sendo o transtorno autista um problema complexo e considerando as dificuldades para se realizar um diagnóstico eficiente, ainda são necessários esforços para encontrar respostas às indagações que hoje nos parecem indefinidas, pois o autista é um indivíduo único, exclusivo e nesse sentido suas manifestações diferenciam-se segundo as características já mencionadas anteriormente, como a interação, a linguagem e a comunicação.

Portanto, vale dizer que nem tudo que serve de referência positiva a uma pessoa autista, também servirá à outra com o referido transtorno. Os vários estudos realizados nessa área e a classificação preconizada nos manuais de doença mental (DSM-IV-TR e CID-10) servem de parâmetros para a realização do seu diagnóstico, porém as buscas por uma efetiva definição de sua etiologia e conceito ainda continuam.

Neste capítulo optou-se discorrer acerca de duas questões que nos parecem pertinentes, com bases nos estudos mais recentes, considerando a complexidade que se interpõe aos estudiosos da área na definição do assunto. São eles: o Autismo e o Transtorno do espectro Autista

2.2 Discussão da literatura: Autismo e Transtorno do Espectro Autista – TEA

A complexidade dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, em particular a categoria denominada autismo, faz-nos adentrar a esfera do conhecimento científico no

sentido de apreender dessa literatura seus mais recentes resultados e poder observar os avanços que ocorrem em relação às pesquisas realizadas a partir de sua definição, tanto na questão da clínica e, principalmente na área da educação, foco central desta pesquisa.

O autismo infantil tem atraído a atenção de inúmeros pesquisadores interessados no estudo dos transtornos do desenvolvimento que apresentam padrões atípicos de comportamento. Na classificação Internacional de Doenças CID-10, esses transtornos são classificados da seguinte forma:

Autismo Infantil, uma perturbação global do desenvolvimento caracterizado por a) desenvolvimento anormal ou alteração manifestado antes dos 3 anos de idade, e b) perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo (autoagressividade). Inclui: Autismo Infantil, Psicose Infantil, Síndrome de Kanner, Transtorno Autístico. Exclui: Psicopatia autística.

Autismo Atípico, perturbação global do desenvolvimento, ocorrendo após a idade de 3 anos ou que não responde a todos os três critérios diagnósticos do autismo infantil”. Classificado por um desenvolvimento anormal ou alterado sem apresentar manifestações patológicas suficientes em um dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos) implicados no autismo infantil. O autismo atípico ocorre habitualmente em crianças que apresentam atrasos mental profundo ou perturbação específica grave do desenvolvimento da linguagem do tipo receptivo. Inclui: Psicose infantil atípica, atraso mental com características autísticas (OMS, 1993).

Nas pesquisas sobre o autismo infantil encontram-se estudiosos importantes com argumentações diversas sobre o transtorno, que buscam informações acerca dos critérios internacionais sobre o seu diagnóstico e ainda por trabalharem as hipóteses prováveis que poderiam originar o seu desencadeamento.

Nessa linha de estudiosos do tema estão (WING, 1997), (ASSUMPCÃO 1997, 2005, 2009), (CAMARGOS Jr., GAUDERER, 1997, 2005), (COLL, 2004), (SCHWARTZMAN, 1997, 2011), entre outros. Na perspectiva desses teóricos tais investigações têm buscado responder às indagações daqueles que se interessam, pelo assunto, como profissionais de diferentes áreas do conhecimento, especialistas, pais e professores.

Os primeiros estudos sobre o autismo apresentavam limitações metodológicas relativas à sua distinção; com os avanços das pesquisas, as concepções tornaram-se mais confiáveis e com uma maior homogeneização dos conceitos.

De acordo com o que esclarece a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 1994):

As pessoas com transtorno autista conforme assinala o DSM-IV, podem manifestar uma ampla gama de sintomas comportamentais, na qual se incluem hiperatividade, âmbitos atencionais muito breves, impulsividade, agressividade, condutas autolesivas e, particularmente nas crianças acesso de raiva. Pode haver respostas estranhas a estímulos sensoriais, como: patamares elevados à dor, hipersensibilidade aos sons ou ao serem tocadas, reação exagerada a luzes e odores, fascinação por certos estímulos (APA, 1994).

Técnicas cada vez mais sofisticadas de examinar o cérebro têm buscado descobrir alterações que se possam identificar como universais em indivíduos autistas, com a finalidade de possibilitar a pessoa autista a ter uma convivência saudável na sociedade.

O termo “autismo” parece remeter a um conjunto bastante heterogêneo de individualidades, em que os níveis de evolução, as necessidades educacionais e terapêuticas e perspectivas vitais são bem diferentes.

De acordo com Schwartzman (1997), os transtornos autísticos:

São variações de um mesmo conjunto de sinais e sintomas. [...] aos que aceitam a existência deste espectro, condições como a tríade (descrita por Wing, a Síndrome de Asperger (SA) e o Autismo Infantil (Kanner) que representariam um *continuum* psicopatológico diferindo, principalmente, quanto à severidade dos sinais e sintomas presentes na área da a) atenção, b) motricidade e c) percepção (p. 190).

Nesse sentido, Wing (1997), enfatiza que “o termo contínuo representa um conceito bastante complexo e não uma linha reta com variações entre o leve e o grave” (p. 111). A autora ressalta que “a maioria das pessoas que apresenta a tríade é mentalmente retardada e todas, ou quase todas, apresentam as suas habilidade cognitivas com transtornos em diferentes níveis e gravidade (p. 113).

Segundo Lampreia (2003), o termo autismo costuma referir-se a um espectro de síndromes com características em comum, designado por várias terminologias: No DSM-IV é tratado como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID); no DSM-IV-TR está classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), ou Autismo de Kanner, como mencionado em Wing (1985), ou ainda, conforme vários autores, que na literatura consideram como Transtorno do Espectro Autista (TEA), a exemplo de Schwartzman (2011), entre outros.

Para alguns estudiosos do assunto a mudança principal no enfoque do autismo consiste em sua consideração de uma perspectiva evolutiva. Nesse sentido, Rivière (Apud COLL, 2004) afirma:

Não é estranho, então, que o autismo tenha se convertido nos últimos anos em um tema central de pesquisa da psicologia evolutiva e não apenas em psicopatologia; nem que, nas definições diagnósticas, a consideração tradicional do autismo como “psicose infantil” tenha sido substituída por seu engendramento como Transtorno Global do Desenvolvimento (p. 237).

À medida que as experiências e os conhecimentos acerca do autismo foram se acumulando, ficou evidente a necessidade, tanto na teoria como na prática, de se considerar o transtorno na perspectiva do ciclo vital completo e não somente como uma alteração relacionada apenas a infância. Nesse sentido, entende-se que o autismo é um transtorno que afeta o sujeito não somente na sua infância, mas se estende até a idade adulta.

Várias teorias psicológicas têm sido utilizadas na tentativa de compreender os mecanismos cognitivos que envolvem os sintomas autísticos. Assumpção Jr. (2009) faz uma interrogação em relação a seguinte questão: “déficit cognitivo ou afetivo nos quadros de autismo?” Como resposta a esse questionamento, o autor ressalta que “duas teorias são passíveis de tentar esclarecer o fenômeno, a teoria afetiva e a teoria cognitiva” (p. 4-5).

Na explicação de Assumpção Jr. (2009):

Uma das propostas de compreensão do déficit social do autismo reporta-se à teoria afetiva originalmente proposta por Kanner em 1943, inclusive a partir do título do seu trabalho “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. [...] a teoria cognitiva, contrapondo-se à teoria afetiva, [...] propõe uma teoria cognitiva para o autismo. Como ponto central, essa visão também considera que a dificuldade central da criança autística é a impossibilidade que possui para compreender estados mentais de outras pessoas. Essa inabilidade tem sido chamada por outros autores de “teoria da mente”, porque envolve o conceito da existência de estados mentais que são utilizados para explicar ou prever o comportamento de outras pessoas (p. 4-5).

Com base nos textos acima descritos percebemos a busca incessante realizada pelos teóricos e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, assim como o desejo de encontrar nesse percurso, uma resposta para os problemas manifestados pelas pessoas com o transtorno.

Ainda não há uma teoria que se adapte, explique ou justifique o autismo, o que pode haver nelas são aspectos que podem, em parte, explicar o funcionamento cognitivo e o comportamento desses indivíduos. Nesse sentido, apesar de as teorias serem muito amplas ou muito específicas, para o autismo há especulações, e já há aplicabilidade. De acordo com Scheuer e Andrade (Apud ASSUMPÇÃO Jr., 2009):

Teorias cognitivas nem sempre se ocupam com o desenvolvimento infantil, pouco explicam como uma determinada capacidade ou processo se desenvolve e modifica-se. No entanto, e sem dúvida, o modelo piagetiano de desenvolvimento cognitivo está entre os mais interessantes para explicar como crianças desde o nascimento constroem diferentes noções e conceitos a respeito do mundo. Organizada em fases bem determinadas e conhecidas, a década de 1980 pesquisou intensamente o funcionamento autístico nessa perspectiva (p. 82).

Considerando que a pessoa autista demonstra uma incapacidade na representação mental, a qual se encontra associada às dificuldades para o desenvolvimento da linguagem oral e para a construção do conhecimento, há de se concordar com o pensamento das autoras acima, tendo em vista que os escritos de Piaget, no que se referem ao desenvolvimento cognitivo podem ser instrumentos eficazes em atividades específicas com o indivíduo autista, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo.

Araújo, 2011 (Apud SCHWARTZMAN, 2011) ressalta que as “teorias cognitivas se desenvolveram buscando, via cognição, ajudar os pacientes a adquirir condutas sociais adequadas e a conseguir uma regulação afetiva” (p.186).

Em virtude de tanta polêmica para fins de classificação e enquadramento do autismo, ainda hoje se encontram dificuldades para sua definição, quer pendamos para o caminho da etiologia ou para o seu diagnóstico preciso.

Os estudos mais recentes em relação à classificação desse transtorno, foi publicado no DSM, na sua quinta edição, em maio de 2013, pela Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013). Este documento reformula a classificação do Autismo passando a caracterizar-se como Transtorno do Espectro Autista – TEA, sobre o qual se discorrerá a seguir.

- Transtorno do Espectro Autista:

O conceito de “espectro autista” pode ajudar a compreender que, quando se fala de autismo e de outros transtornos globais do desenvolvimento, está se empregando termos comuns para pessoas bem diferentes. Pode-se também estar considerando sua potencialidade ou a patologia.

As quatro principais dimensões de variação do espectro autista que foram diferenciadas por Wing (1988) referem-se aos transtornos nas capacidades de reconhecimento social, nas capacidades de comunicação social, nas destrezas de imaginação e compreensão social, nos padrões repetitivos de atividades. Refere-se também a outras funções psicológicas, como a linguagem, resposta a estímulos sensoriais, à coordenação motora e às capacidades cognitivas.

De acordo com Rivière (Apud COLL, 2004) a idéia de um espectro autista:

Teve sua origem em uma pesquisa realizada por Lorna Wing e Judith Gould (1979), cujo objetivo era conhecer o número e as características de crianças e jovens menores de 15 anos que apresentavam algum tipo de deficiência importante nas capacidades de relação social. O resultado dessa pesquisa foi a descoberta de que a prevalência de déficits sociais graves eram mais de quatro vezes superior ao do transtorno autista, e também que em todas as crianças com esses déficits concorriam os principais sintomas do espectro autista: transtorno da relação, da capacidade de ficção e de jogo simbólico, das capacidades lingüísticas e comunicativas e da flexibilidade mental e comportamental (p. 242).

Para esse autor, os traços do espectro autista não se produzem apenas em pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento, mas em outros, cujo desenvolvimento é afetado também por diferentes causas. É possível compreender que o espectro do autismo pode se apresentar tanto numa pessoa com alguma habilidade extraordinária e boa cognição quanto em alguém com séria deficiência intelectual e que não consegue se comunicar verbalmente.

Para realizar uma investigação diagnóstica de um indivíduo com transtorno do espectro autista há de se fazer o levantamento de dados, tanto da história do desenvolvimento precoce da criança, quanto das informações relativas ao seu comportamento atual, ou seja, a história de vida.

Tendo em vista que as últimas classificações como o DSM-IV (1995; 2004) e a CID-10 (1993) orienta a possibilidade de um diagnóstico a partir dos primeiros meses de vida, são essenciais para o diagnóstico do TEA que a história do desenvolvimento da criança seja contada pelos pais ou pelos primeiros cuidadores. Há de se considerar também importante a observação direta do comportamento atual em contextos estruturados e não estruturados.

Nesse sentido, torna-se imprescindível as informações sobre linguagem, comunicação, interação social, bem como as manifestações comportamentais, incluindo qualquer interesse restrito e repetitivo entre outras características já informadas anteriormente.

Para Schwartzman (2011) “o conceito de Autismo Infantil, portanto, se modificou não somente no que diz respeito às suas possíveis causas, mas também no que se refere à sua própria conceituação” (p.38). Na visão do autor, nos últimos anos ampliou-se o leque de condições clínicas que são consideradas pertencentes ao grupo dos assim denominados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

O Transtorno do Espectro Autista - TEA com frequência ocorre concomitantemente com outras condições neurobiológicas, e é importante assinalar, desde já, que a presença de

uma dessas condições não exclui necessariamente o seu diagnóstico (SCHWARTZMAN, 2011).

O conceito de autismo sofreu várias reformulações ao longo dos anos e, simultaneamente, seu diagnóstico tem variado a partir da busca de uma maior elaboração conceitual, devido ao significativo aumento das pesquisas na área.

Na quinta edição do DSM, a categoria dos transtornos passou por uma reorganização incluindo algumas alterações às quais estão relacionadas ao eixo dos transtornos do desenvolvimento. Publicado em maio de 2013 pela Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013), culminando com um processo de revisão de 14 anos. O DSM é o manual usado universalmente por médicos e pesquisadores para diagnosticar e classificar entre outras doenças, os transtornos mentais.

Uma das mudanças mais importantes dessa quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais (DSM-5) é o Transtorno do Espectro Autista - TEA. Os destaques das mudanças do DSM-IV-TR para o domínio do DSM-5 estão relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, que no DSM-IV-TR engloba o Transtorno Autista (Autismo), Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, caracterizando-se por: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) comportamento restrito repetitivo, interesses e atividades. Ambos os componentes são necessários para o diagnóstico do espectro autista.

Atualmente o critério para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista teve um reordenamento no DSM-5 refletindo um consenso científico de que os quatro transtornos diagnosticados separadamente, conforme classificação no DSM-IV-TR (2004) se refere realmente a uma única condição com diferentes níveis de gravidade dos sintomas em dois núcleos conforme classificação elaborada pelo DSM-V (2013).

Entende-se que as mudanças ocorridas no documento que estabelece os critérios universais para o diagnóstico de doenças, em especial para a categoria da qual trata este trabalho, os transtornos globais do desenvolvimento, classificado a partir do DSM-V como Transtorno do Espectro Autista – TEA venha auxiliar no conhecimento científico gerado pela acuracidade das pesquisas ligadas ao complexo “Autismo” ou “Espectro do Autismo”, de forma que tais conhecimentos sejam significativos e eficazes não somente no tratamento, mas também na inclusão educacional e social dessas pessoas.

No contexto da inclusão educacional, as mudanças ocorridas vêm com a implementação de políticas inclusivas nos Estados e Municípios originadas pela universalização do ensino, a partir de um movimento mundial pela inclusão, na década de 1990, que desencadeou o direito de todos os alunos, inclusive os que apresentam Transtornos do Espectro Aautista, pertencerem a uma mesma escola, constituindo-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos.

A busca por uma sociedade inclusiva e em cumprimento às diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, diversos segmentos da sociedade empreenderam ações no sentido de atender os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Porém, a falta de um diagnóstico preciso dificulta a elaboração de uma estatística que aponte com exatidão o número de pessoas autistas no mundo e no Brasil, bem como a implementação de políticas públicas eficazes, considerando a necessidade de garantir recursos e serviços para esse segmento da sociedade.

Dados estatísticos sobre o número de pessoas diagnosticadas com o transtorno do espectro autista e quanto à prevalência, pouco ou quase nada tem sido encontrado. A estimativa brasileira baseia-se na proporção internacional, já que nenhum censo semelhante foi realizado. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE aponta que em 2000 havia 14,5% da população com alguma deficiência, em 2010 foi atingida a fração de 23,9% deficientes (IBGE/2010). Nos dados do IBGE as pessoas com necessidades especiais estão incluídas em grupo único, o das deficiências, que inclui: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora e deficiência mental e intelectual (IBGE, 2010). O autismo, por exemplo, não se encontra na classificação de doenças mentais e Intelectuais, conforme define o Censo/2010.

A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose (IBGE/2010).

As estatísticas referentes ao Transtorno do Espectro Autista são incipientes e controversas tanto na questão dos dados estatísticos como na prevalência relativa ao sexo. Durante décadas, as melhores estimativas de prevalência sobre o autismo era de 4 a 5 crianças a cada 10.000. De acordo com o Centro para Controle e Prevenção de Doenças do

Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, em 2008, essa prevalência passou de 1 para 88 crianças, e resultado de pesquisas do mesmo centro em 2012 aponta o número de 1 para 50 crianças, nos Estados Unidos.

Apesar da falta de exatidão conceitual, da origem e método de aferição, estima-se que haja 500 mil pessoas com autismo no Brasil, segundo dados da Associação Brasileira de Psiquiatria – (ABP/2012). No Amazonas, a Secretaria Municipal de Administração e Direitos Humanos – SEMASDH, estima que 20 mil pessoas sejam afetadas pelo problema e 12 mil pessoas com o transtorno no município de Manaus (SEMASDH/2012).

A prefeitura de Manaus em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Recursos Humanos (SEMASDH), Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) inaugurou no dia 02 de abril de 2013, o Centro Municipal de Atenção Integrada ao Autista. O espaço possui cinco salas de atendimento, área de lazer com quadra poliesportiva, piscina, playground, além de consultório odontológico e clínico, o qual irá atender inicialmente oitenta (80) crianças.

Tais iniciativas podem favorecer uma maior atenção às pessoas com transtorno do espectro autista, possibilitando seu desenvolvimento e participação na vida social, porém, se faz necessário que haja um esforço conjunto das instituições e dos diversos segmentos da sociedade, no sentido de unir forças e buscar parcerias para que um maior número de pessoas com esse perfil seja favorecido com os serviços disponibilizados.

2.3 Autismo no Município de Manaus: dados estatísticos sobre educandos com transtorno do espectro autista matriculados na rede regular de ensino

- Situando Manaus no contexto amazônico:

A cidade de Manaus é a capital do Amazonas, está localizada na Região Norte do Brasil. É a cidade mais populosa do Amazonas, com uma população total de 1.861.838 habitantes de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012). Criada a partir da Lei Complementar nº 52 de 2007, a região metropolitana de Manaus, é composta de oito municípios, conforme relacionados a seguir: Manaus, Iranduba, Novo Airão, Careiro da Várzea, Rio Preto da Eva, Itacoatiara, Presidente Figueiredo e Manacapuru, constituindo-se na maior região metropolitana da Região Norte.

Fundada pelos portugueses, em 1669, recebeu o nome de Forte de São José do Rio Negro, foi elevada à categoria de vila em 1832, passando a chamar-se Manaós, em homenagem à nação indígena dos Manaós, sendo legalmente transformada em cidade no dia 24 de outubro de 1848 com o nome de Cidade da Barra do Rio Negro. Somente em 4 de setembro de 1856 voltou a ter seu nome atual.

Ficou conhecida internacionalmente no começo do século XX, época áurea da borracha. A cidade organizou o serviço de transporte coletivo de bondes elétricos, telefonia, eletricidade e água encanada. Nesse período foi batizada como “Coração da Amazônia” e “Cidade da Floresta”. Atualmente seu principal motor econômico é o Pólo Industrial de Manaus.

De acordo com Cavalcante; Weigel (2002):

A população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagos e igarapés e constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (p. 2).

Manaus tem uma peculiaridade diferente de outras regiões do Brasil, a grande extensão territorial com exuberante floresta equatorial, a imensidão de seus rios, a Zona Franca de Manaus que atrai um fluxo migratório muito grande, destaca-se ainda, pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural, com seus templos, palácios, museus, teatros, bibliotecas e universidades.

- A organização educacional dos espaços científico e tecnológico da cidade de Manaus:

Manaus possui um sistema científico e tecnológico que abriga várias instituições de ensino. Na esfera federal tem a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, criada em 17 de janeiro de 1909, nos termos da Lei nº 4.069-A, de 12 de julho de 1962, com o Decreto nº 53.699 de 13 de março de 1964, cuja nomeação inicial foi Escola Universitária de Manaós. A Universidade tem como mantenedora a União e sua missão é cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento, por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação dos cidadãos e a divulgação científica, técnica e cultural.

Na esfera estadual a Universidade Estadual do Amazonas foi criada pela Lei Estadual nº 2.637 de 12 de janeiro de 2001, mantida pela Fundação Universidade do Amazonas. Manaus concentra, ainda, outras instituições de Ensino Superior, de caráter privado como a Universidade Paulista – UNIP; a Universidade do Norte – UNINORTE; Universidade Nilton Lins, entre outras. Abriga ainda, institutos educacionais como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

No contexto da formação educacional no município de Manaus, a Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970, dispõe sobre a organização da Administração Municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa. No seu Art. 16 criou a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário - SEDECO, para atuar na Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção-Desporto e Turismo.

A Lei nº 1.175 do ano de 1974, alterou a lei anterior e modificou a estrutura administrativa da Prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar social – SEBEM. Esta secretaria tinha a responsabilidade de atuar sobre a Educação e o Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social e Saúde, Ação Preventiva e Vigilância Sanitária. No ano de 1975, a Lei nº 1.240 dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei nº 1.094, de 21.10.1970 e cria a Secretaria de Educação e Cultura SEMEC, atuando na área da Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes e do Desporto. Nesse período, a administração do Município foi reestruturada e todas as secretarias passaram a denominar-se Secretaria Municipal.

Em 1974, implantou-se na Escola Abílio Nery a primeira turma de 5ª série do 1º Grau do Município, com todos os professores qualificados. Em 1978, a SEMEC possuía 54 escolas na zona rodoviária, 65 na zona ribeirinha e 9 suburbanas, totalizando 128 escolas, atendendo o Ensino de Primeiro Grau, hoje, denominado Ensino Fundamental.

Na década de 1980 houve um crescimento populacional considerável no município em decorrência da criação da Zona Franca de Manaus. Nesse período, teve início o Projeto LOGOS II, cujo objetivo era promover a qualificação dos professores que atuavam na esfera municipal. Outra mudança ocorreu em 1985, por meio da Lei nº 1.762 de 12.07.1985, pela qual se criou o Programa Novas Metodologias, dando ênfase aos projetos *Espiral e Meu Filho*, este, dedicado às crianças em situação de risco social.

Ainda nessa década, ocorreu a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, por meio a Lei nº 2.000 de 28 de janeiro de 1989, passando a chamar-se Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Nesse período foi elaborado o primeiro Plano de Carreiras e Vencimentos e um Novo Plano de Trabalho, os quais não chegaram a ser efetivados.

Na década de 1990, criou-se o projeto Brigada da Alfabetização, destinado a jovens e adultos, fundamentados nas ideias de educação de Paulo Freire; em 1993, extinguiram-se os projetos Espiral e Meu Filho.

A Lei Orgânica do Município de Manaus, (LOMAM, 1990), refere que “A educação, a cargo do Município, será promovida e estimulada com a participação e colaboração da comunidade local, fundada na reflexão da realidade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 346).

Consta dos registros que a partir de 1991 a SEMED atendeu, dentre outras modalidades, a educação especial. As matrículas aconteceram nos anos de 1991 e 1992, sendo em número de 246 e 237 respectivamente. No período de 1993 a 1996 foram atendidos alunos da Pré-escola, Alfabetização, Supletivo, Educação Especial; em 1994, assumiu a educação de 1ª a 8ª série. A Educação Especial começa o ano de 1993 realizando a matrícula de 97 alunos; em 1994, 210 alunos; em 1995, 587 alunos, e em 1996 foi alcançado um total de 693 alunos matriculados.

Nos anos de 1995 e 1996 a SEMED incentivou a criação do Conselho Municipal de Educação – CME, criado pela Lei Municipal nº 377, com o objetivo de definir as políticas educacionais no município.

No ano de 1997 foram matriculados e atendidos 688 alunos; em 1998, 422; em 1999, 472; em 2000, 429; e em 2001 foram atendidos 506 alunos. Ainda no ano de 2001, permanecendo a mesma administração, a SEMED passa a chamar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura pelo fato de ter a responsabilidade de cuidar da cultura no âmbito da rede municipal de ensino. Inicia-se nesse ano uma nova reestruturação da administração do Poder Executivo Municipal por meio da Lei nº 590, de 13 de março de 2001, criando quatro Distritos Educacionais - Leste, Sul, Oeste e Norte – na estrutura da SEMEC com o objetivo de “descentralizar as atividades pedagógicas e financeiras da rede municipal de ensino” (Art. 9º).

No ano de 1998, a SEMED/Manaus por meio da Gerência de Educação Especial implementou o Complexo Municipal de Educação – CMEE, denominado André Vidal de Araújo. Este Centro ficou responsável pela implantação das ações e acompanhamento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (SEMED/2010).

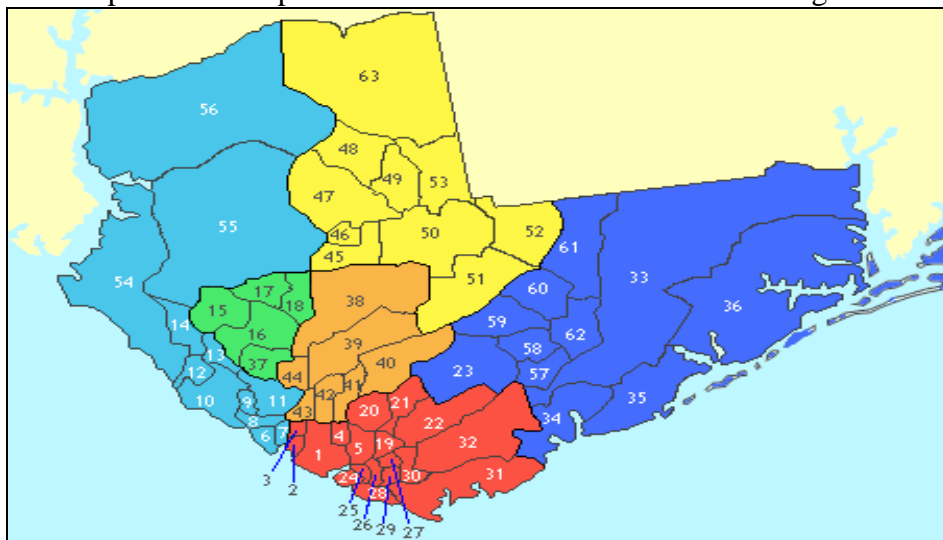
Nesse período implanta-se o novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, aprovado pela Lei nº 591, de 23 de março de 2001, cria-se também o Centro de Formação Permanente – CFP e o Centro Municipal de Educação Especial – CMEE, constituído por uma equipe multidisciplinar com psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos que realizam avaliações diagnósticas, incluindo apoio psicológico a pais e alunos. Foram também instituídos o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA e os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs que tinham a finalidade de oferecer atendimento integral às crianças de 3 a 6 anos de idade.

No período de 2004 a 2008 a área da educação especial realizou intervenções individuais e em grupo apenas para alunos da escola especial, tais ações estavam vinculadas ao Programa de Estimulação Essencial e destinava-se a crianças de zero a três anos de idade, em um segundo momento o Programa de Estimulação da aprendizagem atendia a crianças de quatro a seis anos.

Surge então, em 2010, um novo modelo de administração municipal com a divisão do município. Esse modelo gerou a Divisão Regional de Educação – DRE, composta por sete divisões distribuídas nas zonas da cidade de Manaus.

As escolas do município de Manaus estão localizadas nos diversos bairros que constituem as regiões administrativas da cidade, conforme demonstra a figura abaixo.

Mapa do Município de Manaus distribuído em Divisão Regional



Zona Sul – vermelho
Zona Oeste – azul claro
Zona Norte – amarelo

Zona Centro Sul – cor-de-laranja.
Zona Centro-Oeste – verde.
Zona Leste I – azul escuro.

De acordo com os dados obtidos na Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, a rede municipal de ensino de Manaus concentra um total de 438 escolas, incluindo o perímetro urbano e rural. A zona urbana congrega um total de 358 escolas e 80 estão localizadas na zona rural. Estima-se que 177 escolas possuam alunos matriculados com algum tipo de necessidade educacional especial (SEMED/2012).

No município de Manaus as Divisões Regionais de Educação encontram-se distribuídas nas zonas administrativas da cidade na seguinte forma: Zona Sul – Divisão Regional de Educação I; Zona Centro Sul – Divisão Regional de Educação I; Zona Oeste – Divisão Regional de Educação II; Zona Centro-Oeste – Divisão Regional de Educação II; Zona Norte – Divisão Regional de Educação III e IV; Zona Leste I – Divisão Regional de Educação V; Zona Leste II – Divisão Regional de Educação VI.

Nas escolas localizadas nessas Divisões Regionais de Educação, encontram-se matriculados os alunos com diagnóstico de Autismo, atendidos nas seguintes modalidades e etapas de ensino, as quais se dividem em: Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e Educação de Jovens e Adultos (presencial - anos iniciais), distribuídos em 65 escolas municipais (SEMED/2011).

Dados da Gerencia de Educação Especial – GEE e da Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED revelam que em 2011 o município de Manaus recebeu em matrícula 144 alunos com diagnóstico de autismo, na modalidade Educação Especial e Ensino Regular. Em 2012 foram matriculados 197 alunos com o transtorno, sendo que 84 em classes especiais e 113 nas classes comuns de ensino. Em 2013, o número de alunos com deficiência matriculados chegou a 1.006 educandos. Destes, 52 foram diagnosticados com transtorno do espectro autista e 10 com o transtorno de asperger (SEMED/2013).

O quadro a seguir se refere ao número de educandos com o transtorno do espectro autista, matriculados nas salas comuns do município, em 2011, conforme o documento expedido pela Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/2011.

Número de alunos com diagnóstico de autismo matriculados no município de Manaus em 2011

ZONA	DIVISÃO REGIONAL	MODALIDADE	Nº ALUNOS
CENTRO-SUL	I	Ensino Regular:	
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	01
		2º Ano	03
		Educação Especial:	
1º Ano	24		
2º Ano	06		
EJA-Anos iniciais	14		
SUL	I	Ensino Regular:	
		Educação Infantil (Pré-escola)	04
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	02
		2º Ano	02
		3º Ano	02
		6º Ano	01
Educação Especial:			
2º Ano	01		
CENTRO-OESTE	II	Ensino Regular:	
		Educação Infantil (Pré-escola)	03
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	01
		2º Ano	03
		5º Ano	01
Educação Especial:			
2º Ano	02		
OESTE	II	Ensino Regular:	
		Educação Infantil (Pré-escola)	02
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	01
		2º Ano	02
3º Ano	01		
NORTE	III e IV	Ensino Regular:	
		Educação Infantil (Pré-escola)	07
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	09
		2º Ano	06
		3º Ano	02
		4º Ano	02
		6º Ano	01
Educação Especial:			
2º Ano	02		
LESTE I	V	Ensino Regular:	
		Educação Infantil (Pré-escola)	08
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	01
		2º Ano	05
		3º Ano	08
		4º Ano	01
		5º Ano	04
Educação Especial:			
EJA - Anos iniciais	01		
LESTE II	VI	Ensino Regular:	
		Ensino Fundamental (9anos)	
		1º Ano	03
		2º Ano	06
4º Ano	02		
Total de Alunos			144

O processo de democratização e universalização do ensino levou os municípios brasileiros a adotarem uma atitude de inclusão dos alunos com necessidades especiais, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008.

A perspectiva da educação inclusiva como prioridade trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno. Desse modo, o acesso à educação de alunos com deficiência tem sido uma realidade nas escolas brasileiras. Os dados do Censo Escolar 2012, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/2012, reforçam essa tendência refletindo o amadurecimento das ações e políticas públicas implementadas em nosso país.

As matrículas na Educação Básica nos estados brasileiros vêm aumentando nos últimos anos. De acordo com o Censo Escolar de 2012 nos 192.676 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas e 8.322.219 (16,5%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (45,9%), o equivalente a 23.224.479 alunos, seguida pela rede estadual, que atende 37% do total, 18.721.916 alunos. A rede federal, com 276.436 matrículas, participa com 0,5% do total (INEP/2012, p.14).

A tabela abaixo faz um demonstrativo do número de matrículas realizadas na educação especial no período de 2007 a 2012 conforme censo do Ministério da Educação (MEC/INEP/2012).

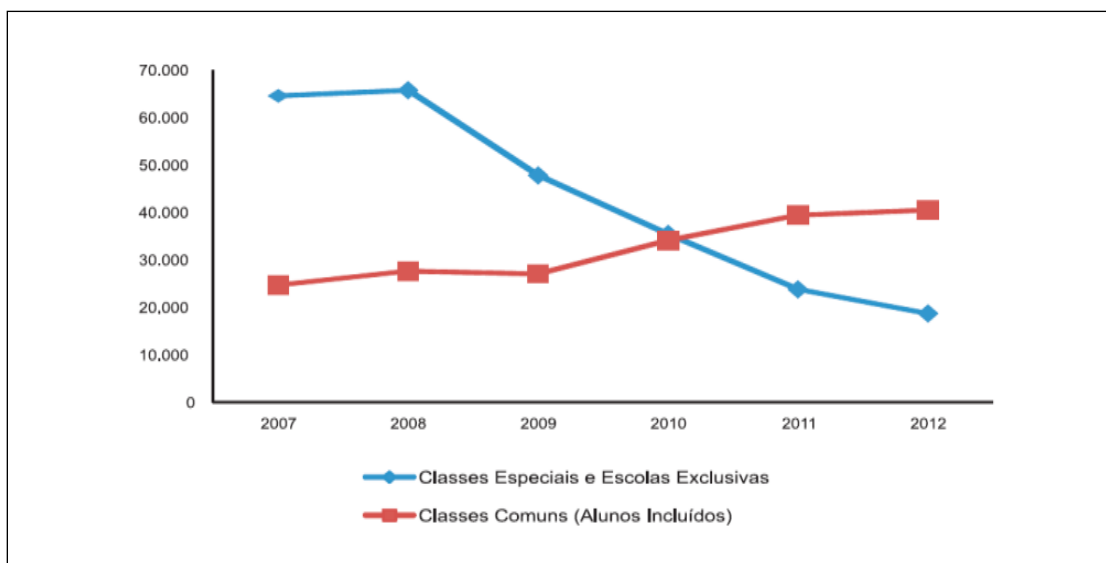
Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino 2007-2012

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC/Inep/Deed.

O número de matrículas nessa modalidade de ensino teve um aumento de 9,1%, passando de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012 (INEP, 2012). Os alunos incluídos em classes comuns do Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o percentual foi de 11,2%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas o aumento foi de 3% na quantidade de alunos devido ao aumento da EJA, que ficou em 51,4%, conforme tabela apresentada.

Educação Especial – Matrícula na Educação Infantil 2011 – 2012



Fonte: Inep/2012.

Os números aqui apresentados refletem o avanço em relação a alunos incluídos nas classes comuns, conforme podemos visualizar: “62,7% das Matrículas de Educação Especial estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012 esses números alcançaram 78,2% nas escolas públicas e 21,8% nas escolas privadas” (INEP/2012).

Esses dados vêm mostrar a efetivação da educação inclusiva e o empenho dos Estados e Municípios em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais.

O Censo Escolar 2012, publicado no Diário Oficial da União, no dia 06 de setembro de 2012, ressalta que o Amazonas tem 106,7 mil crianças matriculadas na Educação Infantil (creche e pré-escola), 599,9 mil no Ensino Fundamental, 165,9 no Ensino Médio e 77,9 mil na Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual e municipal.

No município de Manaus, de acordo com dados do Censo Escolar 2012, estão matriculadas na educação infantil correspondendo a creche e pré-escola um total de 41,4 mil crianças. No ensino fundamental as matrículas chegam a 305,7 mil crianças; no ensino médio

87,7 mil alunos. Desse modo, a rede municipal recebe em matrícula um total de 25,6 mil estudantes.

O Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução nº 010/2011, aprovada em 27 de julho de 2011, institui os procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Esta resolução considera diversos documentos legais como base para estabelecer as normas, critérios e diretrizes no âmbito da educação inclusiva e, pautada nesses princípios, leciona as atribuições legais pertinentes aos educandos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino.

Dentre os documentos que balizam a elaboração da referida resolução, estão a Constituição Federal de 1988, no artigo 205; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, nos artigos 58 e 60; a Lei nº 10.098/2000 que leciona sobre a Acessibilidade; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ressaltando que todos os alunos devem estar matriculados nos Sistemas de Ensino; a PNEE-PEI/2008, cujas diretrizes orientam o processo de inclusão educacional e social; a Lei nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com a Resolução 010/2011, considera-se público da educação especial, de acordo com a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 os seguintes alunos:

- I - alunos com Deficiência Mental e/ou Intelectual, física e sensorial (Deficiência Auditiva/Surdez, cegueira, baixa visão e Surdocegueira);
- II - alunos com Transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome do Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Síndrome de Williams); III - alunos com Altas Habilidades / Superdotação (DOM, 2011).

As áreas de deficiência e transtornos encontram-se definidas de acordo com cada categoria, obedecendo aos critérios de classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993).

No campo da educação, a política de inclusão do Ministério da Educação é lei, está posta. Há orientação para trabalhar com a Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental (Intelectual). Porém até agora não há uma orientação de como trabalhar com uma criança autista, o que está se usando nas Organizações Não Governamentais e Brasil afora são as orientações de outros países que já avançaram nessa área, como a Dinamarca e os Estados Unidos.

A Resolução nº 010 de 27 de julho de 2011 recomenda:

À SEMED e demais instituições educacionais, a constituição de parcerias com instituição de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso, relativos ao processo de ensino aprendizagem de alunos público alvo da Educação Especial, visando ao aperfeiçoamento do processo (Art. 13).

Esta resolução frente à política pública do município de Manaus, sancionada em 26 de agosto de 2010, pelo prefeito da época, realizou uma mudança significativa no estabelecimento de suas diretrizes, tendo em vista que aquela está relacionada à visão clínica de atendimento às pessoas com necessidades especiais, em particular à pessoa com autismo, objeto da referida lei, cujo olhar direciona-se para a deficiência do indivíduo. Enquanto a que a Resolução 010/2011 direciona seu foco para as pessoas com NEE, como potencialmente capazes de desenvolver suas habilidades, inclusive o aluno autista.

O artigo 14º desta resolução ressalta que o setor da Secretaria Municipal de Educação – SEMED responsável pela educação especial deve ser composto pelos seguintes profissionais: I – Pedagogos; II – Psicopedagogos; III – Fonoaudiólogos; IV – Psicólogos; V – Assistentes Sociais; VI – Terapeutas Ocupacionais; VII – Fisioterapeutas VIII – Odontólogos.

Vale dizer que as ações que leciona esta resolução, por estarem em consenso com os diversos documentos oficiais que preconizam a inclusão como um dos direitos balizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na CF/1988, na LDB/1996, na PNEE-PEI e seus desdobramentos, referendam expressamente o processo de inclusão nas escolas comuns da rede regular do município de Manaus.

Enquanto discurso, as ações implementadas nos documentos tem sua relevância como norma jurídica, mas vale investigação acerca de sua eficácia frente aos inúmeros desafios que pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento enfrentam no dia a dia.

Tais iniciativas são importantes para a promoção de uma sociedade inclusiva, porém é necessário que as ações voltadas para o atendimento às pessoas com autismo sejam de fato efetivadas, e que estas venham possibilitar o desenvolvimento desses sujeitos, vislumbrando sua participação e inclusão na sociedade.

CAPÍTULO 3

3 A LEI MUNICIPAL Nº 1.495 DE 26 DE AGOSTO DE 2010 E A INCOERÊNCIA COM A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI de 2008

A perspectiva filosófica de uma sociedade inclusiva e de uma escola inclusiva está sendo aceita e defendida por grande parte de pais, de educadores e da sociedade civil. Seus ideais têm sido ratificados e proclamados a partir de movimentos e acordos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, (1990), a Declaração de Salamanca, (1994), entre outros documentos elaborados em diferentes países, fundamentados na concepção de direitos humanos.

O princípio da inclusão no contexto mundial mostra-se como uma proposta de atenção ao campo da educação onde a sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. Nesse cenário, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. O paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as áreas das ciências humanas.

A educação inclusiva foi desencadeada com a Declaração de Salamanca⁸ (1994), período em que ocorreram mudanças importantes no contexto educacional no mundo inteiro, repercutindo na educação brasileira, cujo núcleo central dessas mudanças girou em torno da proposta de universalização da educação básica, resultando, conseqüentemente na ampliação do acesso e permanência na escola.

⁸ Esta Declaração constitui-se em importante referência internacional no campo da Educação Especial. Documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida pela UNESCO com a participação de cerca de 100 países e várias organizações internacionais.

Acompanhando o processo de mudanças ocorridos na década de 1990, o Plano Nacional da Educação – PNE, Lei 10.172/2001 destaca que o “grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhora da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2001, p. 13).

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta para que as “instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, uma formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 2002).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo Ministério da Educação em 2003, cuja finalidade é a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e professores nos municípios brasileiros para garantir o direito de acesso de todos à escolarização e ao Atendimento Educacional Especializado.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular e promove o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com documento do Ministério da Educação, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos; incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (MEC, 2003).

Com a intenção de que todos os alunos participem da escola inclusiva, em particular os que têm necessidades educacionais especiais, incluindo o educando com Transtorno do Espectro Autista, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003) publica um documento em que define a educação inclusiva como:

O fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de necessidades educativas nos contextos pedagógicos escolares formais e informais. Em vez de se tornar um tema marginal sobre como se podem integrar alguns alunos na educação vigente, é uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educacionais, a fim de responderem à diversidade de alunos. O seu objetivo é permitir que os docentes e os discentes assumam positivamente a diversidade e a considerem um enriquecimento no contexto educativo, em vez de ser um problema (p. 8).

Na perspectiva da UNESCO (2003), o tema inclusão precisa enquadrar-se em um contexto mais abrangente de educação para todos, insistindo no sentido de “que todas as crianças tenham uma educação básica de qualidade”, o que sugere que as escolas e os programas de educação básica devem criar condições para possibilitar a aprendizagem de todas as crianças, que apresentem necessidades educacionais especiais ou não.

O documento da UNESCO mostra que a inclusão teve suas origens na educação especial percorrendo várias etapas, cujas práticas desse modelo de educação foram passadas às escolas regulares através do processo de integração, em que os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola, centrando no aluno e somente nele as responsabilidades por seu sucesso ou fracasso. Salienta ainda, que “o maior problema com a integração foi o fato de essa passagem não ter sido acompanhada pela organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino-aprendizagem, o que constitui uma das maiores barreiras à implementação da educação inclusiva” (p.6).

Nessa visão, Carvalho (2005) afirma que:

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais, pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles, a motivação, a atualização dos conhecimentos, a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações (p. 67).

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve facilitar, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Nesse sentido, a educação deve ser concebida como ato pedagógico e político, cuja marca mais significativa deve ser a valorização do aluno enquanto ser humano, aprendiz, ser histórico, político, social e singular, aspectos que lhe conferem o estatuto de cidadão.

Rodrigues (2007a) considera que “uma escola a caminho da inclusão é uma escola que opta por outros tipos de valores. [...] é uma escola que rejeite a exclusão, que promova a

abolição das barreiras à aprendizagem e que dê prioridade à aprendizagem em grupos assumidamente heterogêneos” (p.10).

Para Glat (2007), a Educação Inclusiva:

Diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (p. 16).

Essa compreensão do conceito de inclusão está relacionada com as transformações que se fazem necessárias nas escolas e nas instâncias governamentais para que todas as crianças, jovens e adultos tenham reais possibilidades de aprender e de se desenvolver nos processos educacionais, tendo respeitadas as suas diferenças. Isso indica que a inclusão escolar não diz respeito somente à inserção dos alunos que, historicamente, constituíram o público da educação especial nas escolas regulares.

Embora a garantia da escolarização, também, desses alunos nas escolas regulares seja uma prerrogativa da inclusão, esse aspecto não é o único a ser considerado na perspectiva educacional. Não obstante, a tendência da política educacional e social durante as últimas décadas foi a de fomentar a inclusão e a participação, e de lutar contra a exclusão. A inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos, o acolhimento e o trato da diversidade.

Nesse cenário foi instituída a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, tendo como referenciais para sua formulação a concepção de direitos humanos, documentos resultantes de convenções internacionais relativos à construção de uma sociedade inclusiva, como também os direitos outorgados pela Constituição Federal do Brasil.

A PNEE-PEI é fruto do amplo processo de discussão realizado por pesquisadores da área da educação especial, publicada em janeiro de 2008 e inserida no contexto histórico em que grande parte dos educadores dedica-se a avaliar os avanços produzidos e os desafios na implementação de políticas públicas, definindo caminhos a serem percorridos pela educação especial em consonância com os princípios educacionais inclusivos.

Sob égide dos princípios da inclusão a PNEE-PEI/2008, afirma como diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).

Porém, abordar a educação inclusiva apenas como resultado de um princípio legal de medidas internacionais e nacionais, é simplificar a discussão, porque somente o fato de incluir pessoas com necessidades especiais na escola regular, não se constitui em uma efetiva inclusão. A legislação é fundamental para garantir o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. No entanto, somente a força da lei não muda a realidade.

O sucesso educativo faz parte da igualdade de oportunidades de que tanto fala a educação. Portanto, estando o acesso garantido, do ponto de vista legal, o mais importante é construir um ensino diferenciado que permita a possibilidade de aprendizagens daqueles que precisam de outras estratégias para aprender.

Um aspecto que se considera necessário para efetivação de uma política de inclusão em Educação se refere à formação de recursos humanos e de serviços especializados que possam dar suporte a este processo. Acredita-se que uma proposta efetiva de inclusão não pode eliminar o atendimento especializado para alunos que necessitem deste suporte.

O objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva a Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 é:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os Sistemas de Ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (p. 14).

Essa política define as diretrizes para os sistemas de ensino, as quais devem ser traduzidas em políticas educacionais que possibilitem a realização de ações promotoras do amplo acesso à escolarização, sendo esta, acessível a todas as pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A referida política também garante dentre outras ações:

A transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, comunicação e informação (BRASIL, 2008).

Essas ações propostas pela política de inclusão significam um avanço no atendimento às pessoas com necessidades especiais em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino disponibilizando os recursos necessários para que o processo de inclusão seja de fato efetivado.

A garantia do direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais de estarem incluídos e permanecerem na escola comum da rede regular de ensino encontra-se normatizada pelo Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, e na Resolução nº 4/2009 que inclui o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A partir dessa política foi redimensionado o conceito de necessidades educacionais especiais, passando da “integração instrucional” na PNEE/1994, para “inclusão escolar” no documento da PNEE-PEI/2008. Com vistas à política de inclusão do MEC/2008, o educando com necessidades especiais passa a participar das atividades na sala de aula comum, tendo Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, sobre o qual se discorrerá no tópico seguinte.

- Decreto nº 6.571/2008: percurso do Atendimento Educacional Especializado:

As diretrizes para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais foram normatizadas pelo Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, e a Resolução nº 4/2009 de 2 de outubro de 2009, que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial, com o objetivo de atender às necessidades especiais dos alunos matriculados nas classes comuns, provendo condições de acesso e participação no ensino regular a esses alunos.

O artigo 1º, parágrafo 1º do Decreto 6.571/2008 define o Atendimento Educacional Especializado – AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

O referido Decreto tem ainda, a “finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Art. 1º).

Para o Atendimento Educacional Especializado – AEE foram instituídos objetivos conforme o artigo 2º do Decreto 6.571/2008, quais sejam:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Admite-se ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos.

No artigo 3º, os objetivos propostos no Decreto 6.571/2008, também fica estabelecido o compromisso do Ministério da Educação – MEC em prestar “apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado”, entre outras ações que venham a atender aos objetivos conforme nomeados a seguir:

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

Para que os serviços disponibilizados no referido decreto sejam operacionalizados, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 tem o objetivo de orientar a implementação do Decreto nº 6.571/08, como também instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

De acordo com a Resolução nº 4/2009, o artigo 5º afirma que:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (MEC/SEESP, 2009).

Este documento define no seu artigo 1º, que cabe: [...] “aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE”.

Os alunos, público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE, são definidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2010), nas seguintes categorias:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (p. 7).

Nessa concepção, o processo de inclusão nas escolas pode ser compreendido como uma perspectiva de reestruturação de educação e dos sistemas de ensino, pressupondo uma articulação entre a educação especial e o ensino comum, possibilitado pela implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008.

Sendo um dos maiores desafios da educação brasileira a superação da lógica da exclusão e a superação da desigualdade, o Brasil tem buscado configurar novas possibilidades no cumprimento de suas responsabilidades no campo da educação.

Nesse sentido, foi instituído o Plano Nacional da Educação – PNE para o decênio 2011 a 2020 o qual estabelece no artigo 2º as diretrizes para a educação nesse período, quais sejam:

I – erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade de ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção de produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais de educação; e X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2011).

O Plano estabelece ainda as metas que devem ser alcançadas até 2020, as quais vêm acompanhadas das respectivas estratégias no intuito de garantir a concretização dos objetivos propostos. A educação é um direito social, e como tal deve priorizar a educação inclusiva e de qualidade para todos, garantindo o acesso e permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos com ou sem necessidades especiais em todas as etapas e modalidades de ensino.

A partir da concepção de uma sociedade inclusiva, houve mudanças significativas em relação ao conceito, às atitudes e à formulação de políticas públicas em todas as esferas de governo em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Apesar do movimento em favor da inclusão, crianças e adolescentes continuam sem oportunidades de desenvolver relações comuns.

Visando à promoção da inclusão escolar para o educando com autismo o município de Manaus se adiantou ao implementar a política pública que “reconhece a pessoa com diagnóstico de autismo como portadora de deficiência”, instituída por meio da Lei Municipal nº 1.495 de 26 de agosto de 2010, a qual disponibiliza profissionais e serviços para atendimento às pessoa com esse perfil.

3.2 A Política Pública do Município de Manaus: Lei nº 1.495 de 26 de agosto de 2010 e as possibilidades de inclusão escolar

Alguns municípios brasileiros buscaram alternativas de mudanças no processo de inclusão educacional com base nos princípios da educação inclusiva, por meio da implementação de políticas públicas em nível local.

O município de Manaus promoveu essa mudança ao sancionar a Lei nº 1.495 de 26 de agosto de 2010 instituindo uma política para o indivíduo autista. Esta lei no seu artigo 1º “reconhece a pessoa com diagnóstico de autismo como portadora de necessidades especiais”. No artigo 2º disponibiliza serviços de atendimento às pessoas autistas, estando estes serviços inscritos no texto legal, conforme abaixo:

I - Instituir e/ou manter centros de atendimentos integrados de saúde, educação e assistência social especializados no tratamento de pessoas com autismo no Município de Manaus;

II - Realizar testes e avaliações específicos gratuitos para o diagnóstico precoce do autismo, preferencialmente em crianças entre 14 a 36 meses de idade

III – Disponibilizar todo o tratamento especializado nas seguintes áreas: fonoaudiologia; pedagogia especializada, psicologia, psiquiatria infantil, psiquiatria de adulto, neurologista e neuropediatra, fisioterapia, educação física adaptada, musicoterapia, esporte e lazer, transporte, atendimento na rede básica de saúde, atendimento especializado em odontologia, atendimento na rede de assistência social, garantia de vagas na rede pública a partir de dois (2) anos; no atendimento de estimulação precoce ou essencial, tratamento ortomolecular e atendimento e tratamento biomédico (DOM, 2010).

Do ponto de vista normativo esta lei tem sua importância, porém, se faz necessário refletir se os serviços disponibilizados a esse segmento da população serão de fato, promotores da inclusão educacional e social, ou se estes serviços têm somente a finalidade de tratar a pessoa autista.

Dentre os serviços destinados para atendimento das pessoas com transtorno autista estão incluídos diversos métodos de tratamento como a Análise Aplicada ao Comportamento – ABA (*Applied Behavior Analysis*), Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação – TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), Sistema de Comunicação por Troca de Figura – PECCS (*The Picture Exchange Communication System*) e Currículo Funcional Natural, entre outros.

Observa-se que os métodos utilizados para o atendimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA estão quase sempre voltados para a área comportamental. Orrú (2009) ressalta que “os métodos educacionais fundamentados na teoria comportamental buscam o treino do sujeito, de acordo com a emissão de comportamentos exploratórios e adequados, sob instruções previamente colocadas” (p. 60).

O método TEACCH, por exemplo, é usado pela teoria comportamental tanto na área da educação e, principalmente na clínica. O TEACCH e o ABA são métodos utilizados com mais frequência no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos por instituições que trabalham com autistas e tem seus princípios baseados na teoria comportamental e são considerados mais eficazes.

Com base na lei municipal, convém ressaltar que os serviços disponibilizados para atendimento da pessoa autista, estão direcionados para a visão clínica, o que denuncia que na política pública do município de Manaus a pessoa com diagnóstico de autismo passa a ser

vista como doente, incapaz, sem possibilidade de desenvolver suas habilidades e de convivência social.

Há de se compreender, no entanto, que o modelo médico da deficiência encontra-se bastante arraigado na realidade da educação especial brasileira, isto, em parte tem sido responsável pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudança nas suas estruturas e atitudes para inserir em seu meio os indivíduos com necessidades educacionais especiais, de modo a favorecer-lhes o desenvolvimento pessoal, educacional, social e profissional.

Desse modo, o conjunto de serviços oferecidos pelo município para a pessoa autista não contempla as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, considerando que esta privilegia a potencialidade do sujeito autista e não o transtorno em si. Nesse sentido, é preciso considerar que a implementação de políticas públicas municipais precisa estar em consenso com as diretrizes das políticas em nível federal.

No âmbito educacional, o artigo 3º da lei municipal estabelece que é “obrigação da rede municipal de ensino possuir em seus quadros funcionais orientadores pedagógicos, com especialização em atendimento de autistas, em permanente processo de atualização”.

A literatura científica mostra que as práticas educacionais nas últimas décadas, pouco tem contribuído para a inclusão da pessoa com necessidades especiais na sociedade. Fato que nos remete à necessidade de transcendermos os aspectos técnicos e clínicos, principalmente na esfera da formação de educadores, tendo em vista a educação da pessoa e não apenas seu treino em certas competências.

A implementação de uma política pública em prol das pessoas especiais, ou daquelas que se encontram desassistidas ou em condições de exclusão social ou educacional tem sua importância no sentido de garantir os direitos dessa população, tendo em vista que a inclusão não significa desconsiderar a diversidade, ao contrário, significa aceitar e reconhecer a diversidade na vida e na sociedade.

As diferenças e as individualidades devem ser reconhecidas como aspectos positivos em todos os indivíduos. Cabe reflexão sobre a educação inclusiva como se estivesse sempre relacionada com a demanda da Educação Especial, isso se verifica nos documentos que abordam a educação inclusiva como educação especial, entretanto, trata-se de um fato sintomático em que se vê que a escola direcionou e direciona seu olhar ainda ao “diferente”.

A literatura sobre a inclusão integra sempre opiniões e estudos sobre a normalidade e o diferente. David Rodrigues (2001) é um dos autores que tem se pronunciado sobre o assunto

e considera que “as perspectivas sobre o valor da diferença são um campo aberto de discussão na sociedade de hoje” (p. 23). De acordo com esse autor:

Se por um lado, a diferença é encarada como positiva na perspectiva cultural, sociológica, antropológica, criativa e mesmo biológica, assistimos, por outro lado, a uma enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas de comportamento e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização de padrões de comportamento pessoal e social (p. 23).

Esse antagonismo tem, obviamente, enorme repercussão na maneira como são encaradas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Se de algum modo são capazes de desenvolver-se a partir das oportunidades que lhes sejam proporcionadas ou doentes, incapazes, sem perspectiva de desenvolvimento algum?

3.3 Pontos e contrapontos no contexto da política pública para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista no município de Manaus

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI desde sua implementação, em 2008, passou a orientar os sistemas de ensino para a promoção de uma sociedade inclusiva.

Essa política regulamenta por meio de decretos e resoluções as ações que devem se efetivadas para o atendimento às necessidades específicas da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas à sua inclusão educacional e social.

Como um movimento de inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca corrigir a tradição excludente dos sistemas educacionais, trazendo uma proposta de reestruturação da escola em todos os seus aspectos: estrutural, curricular, pedagógico, entre outros.

O ponto significativo da PNEE-PEI para a inclusão do educando com transtorno do espectro autista nas classes comuns da rede regular de ensino vincula-se ao fato da própria política estabelecer as diretrizes a serem seguidas e os recursos e serviços disponibilizados através de decretos e resoluções sejam de fato operacionalizados, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

À luz dos objetivos da Política Nacional da Educação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é proposto que o educando tenha o direito de frequentar as

classes comuns do ensino regular, participar de atividade complementar ou suplementas em horário diferente da escolarização, estar incluído na escola comum desde o início da educação infantil, estar junto em sala de aula todos(as) os alunos, os que têm necessidades especiais e os que não têm.

Preconiza-se que estar aprendendo e participando juntos é a forma de superar a discriminação, por isso a política se opõe a qualquer tipo de adaptação; a continuidade educacional até os níveis mais elevados de ensino, a participação no Atendimento Educacional Especializado, bem como a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar.

Os pontos aqui apresentados estão alinhados aos princípios da inclusão e mostram os pressupostos para a construção de uma sociedade inclusiva propostos na Política Nacional de Inclusão do Ministério da Educação, os quais devem ser observados pelos estados e municípios quando da implementação de políticas públicas para a consecução de uma meta que busca determinado objetivo, neste caso, a inclusão escolar da pessoa com transtorno do espectro autista.

A inclusão não tem a ver somente com o acesso dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns, mas sim, em eliminar ou minimizar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos na escola e na sociedade. Essa condição implica a organização da escola no seu aspecto estrutural, a formação de professores especializados para atender aos alunos, entre outros fatores. Muitos alunos enfrentam dificuldades porque não se leva em consideração suas diferenças e os processos de ensino-aprendizagem.

Um maior nível de equidade no contexto educacional implica avançar em direção à criação de escolas que promovam a educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano. Educar na diversidade implica respeitar a singularidade de cada pessoa, possibilitando o seu desenvolvimento.

A escola inclusiva no modelo em que prega a política nacional, valoriza a pessoa humana, reconhece que cada indivíduo é único com suas necessidades, desejos e peculiaridades próprias. E nesse modelo de escola, (BRASIL, 2006) ressalta que:

Os estudantes têm voz e são ouvidos, apóiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos, compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar (MEC/SEESP, p. 14).

Para que isso ocorra a escola inclusiva deve promover a todos os alunos as estratégias e recursos necessários para que possam sentir-se e estar de fato incluídos, sem qualquer forma de discriminação. Pois, a inclusão na educação é um aspecto da inclusão na sociedade, é o que se preconiza na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Na contramão da PNEE-EI/2008 vem a política do município de Manaus acenando para o reconhecimento do educando autista como deficiente e disponibilizando os serviços e profissionais para o seu atendimento.

A lei municipal prioriza o atendimento à pessoa autista no contexto clínico, ou seja, disponibiliza todo o tratamento para esse segmento da sociedade considerando a doença, a impossibilidade de desenvolvimento, a incapacidade da pessoa autista, tendo em vista que os profissionais elencados no texto da lei são, na sua maioria, da área da saúde, os quais acabam se relacionando com o quadro etiológico da condição de deficiente e não com a pessoa deficiente.

Nessa visão, a pessoa passa a ser vista como inábil para o exercício de atividades sociais, como educação, lazer, trabalho; desconsiderados em seus direitos e deveres, reconhecidos como sujeitos incompetentes para aprender, pensar e decidir; submetidos a um permanente estado de dependência em relação à outras pessoas.

Partindo do pressuposto de que a deficiência é um problema exclusivamente da pessoa deficiente, a sociedade sempre foi levada a crer que bastaria oferecer a esses indivíduos algum tipo de serviço especializado e o problema estaria resolvido.

O processo de interação baseado no modelo médico, pouco ou nada exige da sociedade em relação à mudança de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. A sociedade aceita o deficiente desde que ele seja capaz de se adaptar ao contexto social e as formas de desempenhar os papéis sociais necessários.

Poucas são as iniciativas tomadas pelos sistemas educacionais, por considerarem a dificuldade das escolas e dos professores em lidarem com alunos que, para eles, são vistos como doentes, isolados, alheios ao mundo, sem perspectivas de aproveitamento pedagógico. Essa visão linear e homogeneizante nivela todos, com autismo, a despeito da comprovada diferenciação entre eles.

A política pública do município de Manaus, instituída por meio da Lei nº 1.495/2010 responsabiliza a rede municipal de ensino com “a obrigação de possuir em seus quadros funcionais orientadores pedagógicos, com especialização em autistas, em permanente processo de atualização” (Art. 3º).

Esse quadro poderia estar contemplado se o município de Manaus tivesse cumprido as metas propostas no Plano Nacional da Educação – PNE/2001 para o decênio 2001-2010, dentre as quais, estavam incluídas a formação de professores, construção de Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, entre outras ações destinadas à promoção de uma escola e uma sociedade inclusivas conforme prega o movimento mundial pela inclusão.

Vê-se, portanto, que nessa busca por uma sociedade inclusiva evidenciam-se inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos e operacionais na possibilidade de construção de uma educação inclusiva que dê conta da amplitude das transformações que um processo como esse implica, apesar das contradições existentes e da falta de compromisso dos estados e municípios em promover políticas públicas que de fato atendam às necessidades das pessoas, sejam elas especiais ou não.

A falta de compatibilidade entre documentos oficiais quanto aos direitos da pessoa com autismo têm suscitado atuações distintas em relação à educação escolar desse segmento da sociedade. Como resolver os impasses ocasionados pela diversidade de normatizações e de orientações? Como o poder central pode induzir a adoção de certas interpretações em estados e municípios brasileiros, quando estes gozam de autonomia político-administrativa?

A organização dos atendimentos às pessoas com deficiência foi feita a partir de movimentos de pais e da sociedade civil, sem nunca ter a participação do governo em qualquer nível. No final da década de 1930 a sociedade Pestalozzi mostrou a preocupação com os deficientes; na década de 1950 iniciou o movimento de pais dos deficientes mentais e na década de 1980 foi o movimento de pais de autistas, buscando uma participação mais efetiva na promoção de políticas para garantir os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Destarte, a atenção aos deficientes nas diferentes épocas, está relacionada às conquistas de pais e amigos desse segmento da sociedade, como forma de tornar visível ao poder público a necessidade de assegurar os direitos dessa população e sua participação na vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisadores diversos afirmam que há várias décadas o Brasil é cenário de discussões sobre a inclusão. Porém, traduzir a filosofia da inclusão de leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas de ensino e das escolas requer conhecimento teórico e prática.

Garantir a efetivação de uma política de inclusão implica vencer inúmeros desafios, no caso da educação especial, cujo público alvo são educandos com necessidades educacionais especiais, os desafios mostram-se nas barreiras arquitetônicas (acessibilidade), no despreparo dos profissionais, na falta de consenso na interpretação da legislação vigente entre outros fatores que dificultam a mudança dessa perspectiva. É preciso, portanto, questionar: qual o conhecimento necessário para fundamentar a prática da inclusão?

Dispositivos legais lecionam que a educação é um direito de todos e que todos os indivíduos devem estar juntos estudando e aprendendo no mesmo espaço, tendo a possibilidade de ser incluído em um processo de construção de cidadania. Mas discutir a inclusão é uma tarefa no mínimo desafiadora, uma vez que implica dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, resta a dizer.

Nesse sentido, esta investigação buscou para além do discurso oficial das políticas públicas a possibilidade de repensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista no município de Manaus. Nesse percurso, analisou-se a legislação da educação especial, política de integração, documentos internacionais e nacionais relativos à inclusão, documentos de classificação dos transtornos mentais, em particular sobre o autismo, a política de inclusão do Ministério da Educação e a política pública do município de Manaus: Lei nº 1.495/2010, que reconhece a pessoa autista como deficiente.

Esta pesquisa é uma investigação de cunho qualitativo que privilegia a importância das informações contidas nas fontes documentais. A opção metodológica ficou sob o foco da análise documental com aporte bibliográfico, cujas fontes foram compostas de acordo com cada categoria documental.

Os resultados analisados no primeiro capítulo indicaram que o processo histórico da educação especial no Brasil mostrou avanços significativos ao longo dos anos. Porém, esse avanço não aconteceu de forma rápida, foi, sim, acontecendo gradativamente, de acordo com as mudanças ocorridas nos diferentes contextos político-social pelos quais passou a humanidade.

As relações entre sociedade e deficiência frente à organização econômica e sócio-política, do conceito de homem, de educação e de deficiência constituíram o pensamento de cada época. Assim, com as mudanças político-administrativas que ocorreram ao longo dos anos, a condição de segregação das pessoas deficientes também sofreu mudanças. Da situação de segregados, esse segmento da sociedade passou pela integração até chegar ao processo de inclusão.

No Brasil, o processo de segregação foi gradativamente alterando seu status, amparado pelas mudanças políticas da época que determinaram as práticas educacionais e sociais para as pessoas com deficiência, com vistas à concepção dos direitos humanos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual passou a balizar a formulação de documentos legais e oficiais no mundo todo. Esse processo se deu em três momentos.

O primeiro momento denominou-se “Paradigma de Institucionalização”, que culminou com a segregação das pessoas deficientes em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, os quais serviram de local de confinamento com a justificativa de que seriam cuidadas, protegidas e tratadas a partir do saber médico, com base na tese da organicidade.

O segundo momento ocorreu com a implantação dos serviços de reabilitação profissional, em especial, mas não exclusivamente, para as pessoas deficientes, na década de 1960, cuja finalidade era a integração da pessoa deficiente à comunidade e sua reintegração na sociedade; esse modelo denominou-se “Paradigma de Serviços”.

Por fim, o “Paradigma de Suportes”, surgiu com a idéia de construção de espaços sociais organizados para atender às necessidades dos indivíduos, inclusive os que apresentassem necessidades educacionais especiais. Esta seria uma forma de garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos espaços sociais, independentemente de suas necessidades específicas. Este modelo introduziu o processo de integração da pessoa com deficiência na sociedade.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, na década de 1970, marcou o início da educação especial nas políticas nacionais de educação. O CENESP ficou responsável pela criação, expansão e melhoria do atendimento às pessoas com necessidades

especiais. Foi extinto em 1986, criando-se a Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação.

Essas mudanças parecem refletir a falta de compromisso do poder público com a educação especial, apresentando um status secundário das políticas públicas para as pessoas com esse perfil, demonstrando a descontinuidade nos processos educacionais, certamente por considerar uma população improdutiva, dificultando cada vez mais o acesso desse público à vida social.

A década de 1990, em decorrência do movimento mundial em prol da universalização do ensino, é instituída a Política Nacional de Educação Especial- PNEE/1994, acenando para a integração dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns do ensino regular e estabelece o processo de integração instrucional.

Nessa década, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 reitera o princípio da educação especial destinando um capítulo a essa modalidade de ensino, devendo acontecer, preferencialmente na rede regular de ensino, significando uma nova forma de entender a educação como processo de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse cenário de mudanças nas políticas da educação especial foi possível observar que estava sendo iniciada a preocupação de cuidar, de tratar e não de matar esses indivíduos como se fazia em épocas passadas; matar pela própria eliminação ou abandono, pelo isolamento ou pela segregação.

O segundo capítulo apresenta a historicidade do Autismo e esclarece as mudanças ocorridas nos documentos classificatórios desse transtorno, estabelecendo um novo conceito, classificado de Transtorno do Espectro Autista. Descreve a incidência de alunos autistas matriculados na rede regular de ensino no município de Manaus no período de 2011 a 2013.

A classificação do Transtorno do Espectro Autista no DSM-IV-TR (1995) inclui o Transtorno Autista (Autismo), Transtorno de Asperger, Transtorno do Desenvolvimento da Infância, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação – TIDSOE. A nova edição do DSM conclui que o grupo de transtornos diagnosticados separadamente no DSM-IV refere-se a uma única condição do transtorno, que passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA, na edição vigente do DSM, o DSM-V/2013.

Os resultados da investigação indicaram os avanços alcançados pela literatura autística o que contribui para melhor compreensão do transtorno, considerando as características comportamentais, os conceitos e as possíveis causas do problema, embora ainda seja preciso percorrer um longo caminho para que as respostas aos problemas referentes aos transtornos

do espectro autista sejam de fato definidas, especialmente em relação à sua origem e métodos mais eficazes que possibilitem o tratamento e a inclusão desse segmento da população na sociedade e no contexto educacional.

Embora haja uma vasta literatura sobre o autismo, a complexidade do seu diagnóstico, bem como a falta de dados organizados quanto à sua prevalência e estimativa, tanto no mundo como no Brasil tem dificultado o estabelecimento de informações precisas acerca do problema.

De acordo com a Associação Brasileira de Psiquiatria, estima-se que haja no Brasil cerca de 500 (quinhentos) mil pessoas autistas; a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos de Manaus estima que no Amazonas sejam encontradas 20 (vinte) mil pessoas autistas, sendo que 12 (doze) mil na cidade de Manaus, embora não haja dados oficiais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE não apresenta dados em relação aos transtornos globais do desenvolvimento. Também não foram encontradas estatísticas relacionadas às pessoas com esse perfil. Os dados encontrados referem-se à deficiência física, visual, motora e mental

Conforme dados da Gerência de Educação Especial e da Divisão de Informação e Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED foram matriculados nas escolas de ensino regular e na escola especial, nas modalidades Educação Infantil (pré-escola) Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), Educação de Jovens e Adultos – EJA (Anos iniciais) um total de 403 alunos autistas no período de 2011 a 2013, os quais estão distribuídos em 65 escolas na zona urbana do município de Manaus.

As matrículas estão assim distribuídas: em 2011 são 144 alunos, sendo 50 na classe especial e 94 na classe comum; em 2012, 197, sendo 84 na classe especial e 113 nas classes comuns, e em 2013 um total de 62, sendo 52 educandos autistas e 10 com transtorno de asperger, sem especificação da classe comum e especial (GEE/SEMED/2013).

Quanto à prevalência dos transtornos do espectro autista, há também muita divergência. Não foram encontrados dados precisos ou coerentes em relação à essa questão. O Centro para Controle e Prevenção de Doenças do Departamento de Saúde e Doença dos Estados Unidos realiza monitoramento do autismo e das deficiências do desenvolvimento, indica que a probabilidade do transtorno do espectro autista de acordo com pesquisa realizada em 2008, é de 1 para 88 nascimentos. Em pesquisa mais recente desse mesmo centro, entre os anos de 2011 e 2012, o resultado apontou a existência de 1 para 50 nascimentos.

Quanto à sua origem são diversas as possíveis causas apontadas por diferentes pesquisadores, entre as mais prováveis estão as de ordem genética ou casos ligados a outras síndromes neurológicas; enquanto alguns pesquisadores atribuem essas causas às questões ambientais.

Porém, a falta de consenso em relação a uma definição precisa acerca de sua etiologia e mesmo do conceito exato do transtorno leva os pesquisadores da área continuar a busca incessante para encontrar as respostas diante das incertezas que intrigam os próprios pesquisadores, pais, educadores e a sociedade em geral.

O terceiro capítulo discorre sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 refletindo na a dimensão pedagógica em relação à pessoa com transtorno global do desenvolvimento, como é caracterizado na referida política, e ao mesmo tempo, fazendo um contraponto com a Política Pública do Município de Manaus que vem estabelecer o reconhecimento do autista como pessoa deficiente para fins de direitos.

No contexto educacional, a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008, o Autismo encontra-se enquadrado nos Transtornos Globais do Desenvolvimento envolvendo diferentes transtornos. O objetivo da política e do sistema educacional não é classificar as pessoas com o transtorno, mas reconhecê-las como seres humanos que devem ter seus direitos respeitados e promover sua participação e inclusão na sociedade.

A PNEE-PEI/2008 se fundamenta na concepção de uma sociedade inclusiva e assim sendo, através de suas diretrizes são estabelecidos os objetivos que incluem o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação nas escolas regulares, oferecendo recursos como o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais.

O Atendimento Educacional Especializado no contexto da política está normatizado pelo Decreto nº 6.571/2008, vem ampliar a oferta do AEE às pessoas com necessidades especiais e a Resolução nº 4/2009 operacionaliza esse atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização ou em Centros de Atendimento Especializado da rede pública.

As ações implementadas na política nacional de inclusão são compreendidas como uma proposta de reestruturação da educação e dos sistemas de ensino fazendo uma articulação entre a educação especial e o ensino comum, o que vem a atender a proposta de inclusão dos educandos com transtorno global do desenvolvimento, em particular o aluno autista,

valorizando-o em sua potencialidade, acreditando na sua capacidade de desenvolvimento das habilidades e do convívio e participação na sociedade.

Uma pessoa com um transtorno, por exemplo, é, antes de tudo, uma pessoa e não um transtorno. Nesse sentido, um indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo não é um autista, é uma pessoa humana, nomenclatura fundamental de garantia de direitos. Um rótulo classificatório não é capaz de captar a totalidade complexa de uma pessoa, muito menos, a dimensão humana irreduzível desta.

Quanto à política municipal, vale ressaltar que, diante das análises feitas, embora a política do município de Manaus tenha avançado no sentido da normatização da lei, quanto ao atendimento às pessoas com diagnóstico de autismo, estas ficam por conta da visão clínica acentuada na lei a partir dos serviços oferecidos a essa população.

Não há consenso dessa política em relação à Política do Ministério da Educação (2008). Pois, elaborar uma política pública na esfera municipal, requer levar em conta as diretrizes da lei federal; neste caso a política nacional inclusiva, em especial quando se trata de assegurar os direitos das pessoas desassistidas pelo poder público, e excluídas da sociedade.

Na política de Manaus não fica claro como serão disponibilizados os serviços elencados no artigo 2º, inciso III da referida lei. O Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recurso Multifuncionais inscritos na política nacional como recursos a serem disponibilizados aos educandos com transtorno do espectro autista entre outras necessidades especiais, não são considerados na política municipal, porém, torna-se imperativa no processo de inclusão desse público.

É grande a falta de consenso que essa política traz em relação à política nacional, porque vê o deficiente e não a deficiência. Assim, pode-se inferir que as pessoas com autismo inscritas na política municipal: Lei nº 1.495/2010 estão submetidas à visão do modelo médico de atendimento que considera a patologia, a doença, a limitação, a incapacidade da pessoa autista e não a sua potencialidade, desvirtuando o princípio legal da política nacional com base na concepção de direitos humanos.

A interpretação, o planejamento e a organização de serviços, particularmente, quando as categorias diagnósticas são utilizadas para definir a distribuição e alocação de recursos nos campos da educação e da saúde, são de importância capital. Pois os diagnósticos devem agregar valor ao permitirem acesso aos serviços, recursos e benefícios públicos e não devem ser elementos valorativos para estigmatizar e restringir o acesso às oportunidades.

Portanto, reconhecer a pessoa autista como potencialmente capaz para desenvolver suas habilidades, hábil para o exercício das atividades sociais como trabalho, lazer, educação e participação social, tendo possibilidades de assumir seus direitos e deveres, torna-se de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa, que valoriza o respeito à diversidade.

Feita as análises dessa dissertação, fica a sensação de que muitas coisas ficaram a dizer; e ciente de que o trabalho em apreciação nunca se esgota, ou seja, continua aberto; só resta deixar evidente, a intenção de se apoiar nas experiências positivas no município de Manaus, no domínio de Educação Especial/Inclusiva para melhorar os serviços nesses mesmos domínios de acordo com a sua realidade educacional local.

Assim, sendo esta a primeira dissertação sobre o autismo na área educacional no Amazonas, e como meta a ser cumprida a curto e médio prazo, pensa-se em continuar realizando atendimentos aos alunos, público alvo da educação especial, em particular, aos educandos autista, encaminhados pelas escolas públicas do município de Manaus ao Núcleo de Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, como forma de contribuir com a mudança de perspectiva para essa população, como já vem acontecendo.

Enquanto pesquisadora da área da educação especial, à longo prazo, penso em buscar o aprofundamento do tema em questão, ministrar palestras aos professores nas escolas, contribuindo com a disseminação de informações que possam ajudar profissionais da educação a lidarem com a condição da pessoa com o transtorno do espectro autista – TEA.

Em busca de garantia de direitos para pessoas com TEA; familiares, amigos e a sociedade civil têm se empenhado pela luta em favor da implantação de políticas públicas voltadas para esse segmento da sociedade. Uma conquista importante aconteceu com a implementação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Essa lei assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, tanto na área da saúde como em alguns aspectos da educação. Espera-se, portanto, que mostre eficácia quanto a sua efetivação.

Enfim, o futuro da inclusão escolar para o autista no Brasil e no município de Manaus dependerá de um esforço coletivo, obrigando uma revisão na postura de políticos, pesquisadores, professores, prestadores de serviços, familiares e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais, no sentido de trabalhar para uma meta comum, que garanta uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Psiquiatria. Estimativa dos Transtornos do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.abp.org.br/portal/?s=estimativa+autismo+brasil12>. Acesso em: 22.abr. 2013.

Associação Psiquiátrica America – APA. **Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais: DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista. Aspectos Psiquiátricos do Autismo Infantil. In: GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. 2. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista. Diagnóstico Diferencial dos Transtornos Abrangentes do Desenvolvimento. In: CAMARGOS Jr. (Org.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. Brasília: SEDH, 2005.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2009.

BARDIN, Laurence. **A Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, Maria Victória. **Democracia de iguais, mas diferentes**. São Paulo: ed. Fundação Perseu Abramo, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994, p.15-80.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____, **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 22.Jun.2012. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília: (MEC/SEESP), 2008.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília. CNE/CEB, 2001.

_____, Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. Lei n° 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, JOMTIEN, Tailândia, 1990.

_____, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____, **Decreto n° 72.425 de 3 de julho de 1973**. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Brasília: Ministério da Educação. 1973

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____, Presidência da República. **Lei Federal n° 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 22.jan.2013.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n°. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____, Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Coordenação Geral SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2004.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2010 Acesso em: 03.abr.2013. BRASIL. Censo Escolar www.inep.gov.br/censo-escolar-matricula. Acesso em: 21.jun.2013.

_____, **Resolução n° 1/2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 27.mai.2013.

_____, **Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2011.

_____, Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. edição do material Cynthia Duk. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

_____, Centro de Controle de Saúde e Doença. Disponível em: <<http://www.saude.sp.gov.br/coordenadoria-de-controle-de-doencas>> Acesso em: 27. jun. 2013.

_____, Programa Educação Inclusiva: **Direito à Diversidade**. MEC. Brasília, 2003.
BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: teoria e ejercicios. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. (2004). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos/pdf>. Acesso em 12. Maio 2012.

CAMPOS, R. C. de. Aspectos neurológicos do Autismo Infantil. In: CAMARGOS JUNIOR, W. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. 3º milênio. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2005.

CARVALHO, R. E. **Análise histórica dos acordos internacionais relativos a educação como direito de todos**. Datilografado, 1998. CARVALHO, Rosita E. Educação Inclusiva: com pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. UFAM, 2002.

COLL, C. (Org). **Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMPARATO. Fábio Konder. **A Constituição Mexicana de 1917**. Disponível em: (<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/mex1917.htm>) Acesso em 19 set 2012.

DUARTE, Clarice. **Os documentos internacionais de proteção aos direitos humanos e a legislação brasileira**. 25 a 31 de agosto de 2004 - N° 02. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/opa/opa02.pdf>. Acesso em 16. mar. 2012.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998, p. 46.

FERREIRA FILHO Manoel G. et. alli. Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia 16 de junho de 1776. **Liberdades Públicas**. São Paulo, Ed. Saraiva, 1978. Disponível em: http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/0611.pdf. Acesso em 21.mai.2013.

Garfias, Luis (1997) (em espanhol). **La Revolución Mexicana**: compendio histórico político militar. Panorama Editorial.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, R. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**: 1. ed. Brasília: MEC/SEESP. 2005.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. S. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

KANNER, J. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child 2: 217-250, 1943.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no Autista: uma análise preliminar. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>. Acesso em: 12.mai.2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACHADO, K. **A prática da inclusão de alunos com necessidades especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica**. 2005. (Dissertação) Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, 2005.

MAGALHÃES, J. L. M. de. **Direitos Humanos: evolução histórica**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/joselm.htm>> Acesso em 14 mai. 2011.

MANAUS. (Município). **Lei Ordinária de Manaus – LOMAM, de 1990**. Disponível em http://www.manaus.am.gov.br/lei_organica.pdf. Acesso em: 12. nov. 2012.

_____, (Município). **Cadastro Escolar. Divisão de Informação e Estatística: dados sobre número de alunos com autismo matriculados na classe comum da rede regular do município**. Prefeitura de Manaus – Secretaria Municipal de Educação. SEMED/2011. In: D:\Censos INEP\Censo 2011\Relação de Alunos Autista: Censo 2011.

_____, (Município) **Lei nº 1.495**, de 26 de agosto de 2010. Disponível em <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2010/agosto/DOM%202515%2026.08.2010.pdf>>. Acesso em: 12. Out. 2011.

_____, (Município) **Estimativa autismo Amazonas**. Coordenadoria Executiva de Assistência Social. Disponível <http://semasdh.manaus.am.gov.br/Acesso> em: 12. jun.2013.

_____, (Município) **Resolução nº 010 de 27 de julho de 2011**. Disponível em: www.dom.manaus.am.gov.br/pdf/2011/novembro/Acesso em: 26. out. 2012.

MARQUEZAN, Reinold. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

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

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Editora da Universidade de São Paulo. Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 1984.

RIVIÈRE, Àngel. O Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: COLL, C. MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237.

RODRIGUES, David (org.). **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

RODRIGUES, David (2007a). Sopa e Pedra e Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David & MAGALHÃES, Maria Bibiana (Org.). **Aprender Juntos para Aprender Melhor**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, p. 9-16.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. 1. ed. Editora Publifolha. São Paulo: 2010.

SALOMON. **Como fazer uma monografia:** elementos de metodologia do trabalho científico. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

SAWAIA. Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHEUER, C. Inês; ANDRADE, R. Viana. Teorias cognitivas e Autismo. In: ASSUMPTÃO JUNIOR, F. Baptista. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Atheneu, 2009. p. 82.

SCHWARTZMAN, Salomão. Síndrome de Asperger. In: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais.** Rio de Janeiro: Revinten, 1997.

SCHWARTZMAN, Salomão. **Transtornos do Espectro Autista.** São Paulo: Memmon, 2011.

SILVA NETO, Manoel Jorge. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006, p. 461

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa nas Organizações.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e plano de ação satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferencia Mundial de Educação para Todos. Abril, UNESCO, 1990.

_____, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994

_____, (2003). **Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação:** um desafio e uma nova visão. Paris, UNESCO, 2003.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

WING. L. **A definição e prevalência do autismo: uma revisão.** Vol.2, Issue 2, Abril de 1993, pp.61-74 Hogrete & Huber Publishers Disponível em: <http://www.mugsy.org/wing.htm>. Acesso em: 15. dez. 2011

WING, L. The continuum of autistic characteristics. In: E. Schopler & G. B. Mesibov (Orgs.), **Diagnosis and assessment in autism** (pp. 91-110). New York: Plenum Press. 1988.

WING, L. O Contínuo das Características Autísticas. In. GAUDERER, C. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997, p.111.

ANEXO