UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGD

ANA ANGÉLICA COELHO BARROS OLIVEIRA

MOVIMENTOS SOCIAIS E A CAUSA AUTISTA: A QUESTÃO DO ACOMPANHANTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MANAUS

MANAUS - AM
MARÇO – 2022

ANA ANGÉLICA COELHO BARROS OLIVEIRA

MOVIMENTOS SOCIAIS E A CAUSA AUTISTA: A QUESTÃO DO ACOMPANHANTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração: Constitucionalismo e Direitos na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Bersani.

MANAUS - AM
MARÇO - 2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA ANGÉLICA COELHO BARROS OLIVEIRA

MOVIMENTOS SOCIAIS E A CAUSA AUTISTA: a questão do acompanhante escolar na educação básica no Município de Manaus

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração: Constitucionalismo e Direitos na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Bersani.

Aprovada em: Manaus/AM, 29 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto Bersani
UFAM – Presidente

Prof.ª. Dra. Alice Arlinda Santos Sobral
UEA – Membro Externo

MAURILIO CASAS MAIA: 74587234249

Assinado digitalmente por MAURILIO CASAS MAIA:74587234249
DN: C=BR, O=ICP-Brasil, OU=AC SOLUTI Multipla v5, OU=18845098000154, OU=Presencial, OU=Certificado PF A3, CN=MAURILIO CASAS MAIA:74587234249
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Data: 2022.04.06 17:54:33-04'00'
Foxit PDF Reader Versão: 11.1.0

Prof. Dr. Maurílio Casas Maia
UFAM - Membro Interno

MANAUS - AM
MARÇO - 2022

Ao Davi Miguel,

Inspiração para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Há pouco mais de três anos recebia o diagnóstico de que meu filho era autista. O impacto daquele parecer médico paralisou-me por um tempo, imaginando que muitos dos planos, para mim e para meu filho, tivessem de ser anulados em prol da assistência que ele precisaria.

A primeira pessoa a quem agradeço é meu esposo, Walber, por insistir que o sonho do mestrado não poderia ser interrompido por aquele CID, se dispondo inclusive a estudar comigo, repassar textos e resenhas para a seleção, tendo a sorte, ao final, de tê-lo como colega nesse programa.

À minha família, minha mãe Benedita, meu pai Luiz Gonzaga e minha irmã Karla por caminharem comigo em todos os momentos, não sendo diferente nessa jornada acadêmica, se dispondo inúmeras vezes em ajudar com meu filho, Davi Miguel, enquanto estudava.

À Maria Eduarda, minha enteada, doce, responsável e a melhor irmã que Davi poderia ter. Obrigada pelo incentivo e por sonhar comigo.

Aos meus sogros, Maria José e Walter e meus cunhados e cunhadas que vibraram quando da dupla aprovação no mestrado, torcendo sempre e apoiando nessa reta final do mestrado.

À Alecssandra, por ser o meu abraço e cuidado para com meu filho nas minhas ausências, eu realmente não sei se conseguiria sem o seu comprometimento e carinho para com o Davi.

Meu orientador Humberto Bersani, surpresa de encontro no programa, na orientação acadêmica e para minha vida. Não largou da minha mão mesmo mudando de instituição, estabelecendo um compromisso muito além da academia. Admiro como orientador, como profissional e ser humano. Ganhei um orientador e um amigo.

Ao Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Amazonas, programa tão sonhado e que oportunizou a mim e aos colegas da primeira turma, estudar aspectos da nossa região e que certamente contribuirão para o avanço das pesquisas no Estado.

Aos coordenadores do Programa, professor Adriano Fernandes e Rafael Menezes por acreditar e incentivar cada um dos alunos, conduzindo com responsabilidade as melhorias para o Programa.

Aos colegas que atravessaram esse período, incluindo as adaptações com as aulas remotas, dividiram angústias, compartilharam conhecimentos, dentro e fora da sala da academia, em especial Luciana Santos e Leonam Portela: teve pesquisa mas teve cerveja também.

Aos amigos que tanto se empenharam em ajudar na conclusão dessa pesquisa, buscando por dados, apontando conhecidos nas secretarias de educação, sugerindo leituras e colaborando para o andamento desse trabalho: Cloves, Chris Lopes, Sissi Mikaella, Diana, Lena, Sra. Reni Formiga.

Ao meu filho, Davi Miguel, maior inspiração para esse trabalho e para a minha vida, que ensina que um diagnóstico não pode nos limitar.

RESUMO

Esta pesquisa pretende compreender o direito ao mediador escolar em sala de aula nas escolas públicas regulares de Manaus/AM para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos que demonstrarem a necessidade de acompanhamento, conforme direito reconhecido na Lei 12.764/2012, bem como quais as dificuldades na sua efetivação. O método será essencialmente o dedutivo, mas sem perder de vista o histórico, sobretudo no primeiro tópico (movimentos sociais). Além do procedimento instrumental bibliográfico, foi utilizado o documental, por meio da análise de questionário respondido pelas secretarias de educação do estado e do município de Manaus/AM acerca da presença de mediadores nas escolas. De igual modo, será feita análise documental para retratar entrevistas em mídias por fundadores de movimentos sociais no Estado do Amazonas. O estudo foi estruturado em três tópicos. De início, retratou-se as teorias dos movimentos sociais e a militância desse segmento no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ou autismo, com destaque para o fortalecimento dos movimentos a partir da década de 80 na busca do reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência e autismo. Em seguida, abordou-se as principais legislações acerca dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, sobretudo no âmbito da educação, inclusive internacional, convocando os Estados-Partes a se comprometerem em adotar medidas imediatas para eliminar quaisquer barreiras que impeçam participação plena e efetiva de PCDs na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas. Por fim, procede-se a análise da efetivação do direito ao mediador (auxiliar especializado) nas salas de aulas, destinado a essas pessoas que demonstrarem tal necessidade, a fim de avaliar a efetivação desse direito, que foi reconhecido após intensas lutas dos movimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais. Autismo. Inclusão escolar. Mediador escolar.

ABSTRACT

This research aims to understand the right to the school mediator in the classroom in regular public schools of Manaus/AM for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) to those who demonstrate the need for follow-up, as recognized in Law 12.764/2012, as well as the difficulties in its implementation. The method will be essentially deductive, but without losing sight of the historical, especially in the first topic (social movements). In addition to the instrumental bibliographic procedure, the document was used, through the questionnaire analysis answered by the state education departments and the city of Manaus/AM about the presence of mediators in schools. In the same way, it will be made documentary analysis to portray interviews in media by founders of social movements in the State of Amazonas. The study was structured in three topics. At first, the theories of social movements and them ilitancy of this segment in there cognition of the rights of people with disabilities or autism were described, with emphasis on the strengthening of movements from the 1980´s on wards in the search for recognition of the rights of people with disabilities and autism. Then, the main laws on the rights of people with autism spectrum disorder were addressed, especially in the field of education, including international education, calling on States-Parts stounder to take immediate measures to remove any barriers that prevent the full and effective participation of Pcds in society, one iqual terms with other persons. Finally, we analyze the effectiveness of the right to the mediator (specialized assistant) in the classrooms, intended for those who demonstrate such a need, in order to evaluate the efectiveness of this right, which was recognized after intense struggles of social movements.

KEYWORDS: Social movements. Autism. School inclusion. School mediator.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEFA - ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS DO AMAZONAS
ADI - AÇÃO DECLARATÓRIA DE INCONSTITUCIONALIDADE
AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
AIPD - ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES
AMA-AM - ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA DO AMAZONAS
APAE - ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
CF - CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CID - CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS
CIF- CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, CAPACIDADE E SAÚDE
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CMM- CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS
CONADE - CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
CONFENEN - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO
CORDE- COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA
DEPPE- DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
DSM - MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (SIGLA EM INGLÊS)
DUDH - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS E DESVANTAGENS
FENAPAE - FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES
FPS - FUNDO DE PROMOÇÃO SOCIAL E ERRADICAÇÃO DA POBREZA
FME - FÓRUM MUNDIALDE EDUCAÇÃO
GAEED - GERÊNCIA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECÍFICO E DA DIVERSIDADE
IAAM - INSTITUTO AUTISMO NO AMAZONAS
IBC- INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

INES-INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

LBA - LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA

LBI – LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LDBE - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MPAM- MINISTÉRIO PÚBLICO DO AMAZONAS

MUPA –ASSOCIAÇÃO MÃOS UNIDAS PELO AUTISMO

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE

ONG – ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PAEE– PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PNE – PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

PNEE – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PNEEP-EI - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PSB- PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO

SEDUC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

SEJUSC - SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

SEMAD- SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SEPED - SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

SR - SALAS DE RECURSOS

SRM- SALAS RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

SUFRAMA – SUPERINTENDÊNCIA DA ZONA FRANCA DE MANAUS

TAG- TERMO DE AJUSTAMENTO DE GESTÃO

TPD - TRANSTORNO PERVASIVO DO DESENVOLVIMENTO

TCE - TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO

TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

UPIAS - UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Matrículas na Educação Especial por nível de ensino e dependência administrativa Amazonas – 2002..... 86

Quadro 2 - Resultados preliminares do Censo Escolar/Educação Especial Amazonas – 2002/2003..... 87

SUMÁRIO

1 MOVIMENTOS SOCIAIS E PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 20

1.1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA E A HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS ORGANIZAÇÕES NO BRASIL 20

1.2 PRIMEIRAS AÇÕES PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 28

1.2.1 O modelo médico e o modelo social da deficiência 31

1.2.2 Assembleia Nacional Constituinte 38

1.3 NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: "VOZES" PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 41

1.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A CAUSA AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIDADE DE MANAUS 45

2. A NORMATIVIDADE GARANTE A INCLUSÃO? AS REGULAMENTAÇÕES QUE TRATAM DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL 50

2.1 INTERNACIONAL 51

2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) 51

2.1.2 Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos – Declaração Viena (1993) 52

2.1.3 Declaração de Salamanca (Conferência Mundial da Educação Especial - 1994) 53

2.1.4 Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (OAE – 2001) 54

2.1.5 Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: decreto nº 6.949/2009 56

2.1.6 Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação – 2015) 57

2.2 NACIONAL 58

2.2.1Constituição Federal do Brasil 59

2.2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) 60

2.2.3 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei 12.764/12 62

2.2.4 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei 13.005/2014 64

2.2.5 Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 65

2.2.6 A nova Política Nacional de Educação Especial: o Decreto nº 10.502/2020 e os debates junto ao STF quanto à sua constitucionalidade 66

2.3 DA (IN)APLICABILIDADE NORMATIVA PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TEA 69

3 A LEI 12.764/2012 E OS DIREITOS DA PESSOA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: os desafios da inclusão escolar na rede municipal de Manaus 71

3.1 PRIMEIRAS DESCRIÇÕES SOBRE O AUTISMO 72

3.1.1 O autismo no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) 73

3.2 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: O PERCURSO ATÉ A SALA DE AULA NA ESCOLA REGULAR 74

3.3 LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE MANAUS 77

3.3.1 A Lei municipal nº 1.495/2010 78

3.3.2 Resolução n. 010/CME/2011: procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus 79

3.3.3 Resolução n. 011/CME/2016: procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva 82

3.3.4 O Plano Municipal de Educação de Manaus 84

3.3.5 O Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas 85

3.4 UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS..... 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 98

REFERÊNCIAS..... 104

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO FEITO À SEMED 117

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO FEITO À SEDUC 118

APÊNDICE 03 – RESPOSTAS DA SEMED 120

APÊNDICE 04 – RESPOSTAS DA SEDUC..... 122

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende verificar se há efetivação do direito ao mediador escolar em sala de aula nas escolas públicas regulares de Manaus/AM para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos que demonstrarem a necessidade de acompanhamento, garantia essa prevista expressamente na Lei n. 12.764/2012.

A partir da Constituição Federal de 1988 se inaugurou um novo momento político-institucional no país, reafirmando o Estado democrático e determinando uma política social abrangente.

Nesse panorama se consagrou o direito à educação enquanto direito humano, reconhecido em diversas convenções internacionais e corroborado pela carta constitucional brasileira, que encarregou à sociedade, ao Estado e à família o dever de incentivar e criar meios para que se promova o desenvolvimento dos indivíduos, os preparando para o pleno exercício da cidadania.

Esse direito se estende a todos os cidadãos, porém, quando se trata das pessoas com deficiência, em especial, os autistas, se observam dificuldades quando da fruição das garantias asseguradas por leis específicas, como a Lei 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

É certo que a necessidade de acompanhamento escolar não se apresenta a todos, mas é indicativo para se pensar sobre o apoio, seleção, treinamento e demais exigências que se faz da figura do acompanhante escolar, peça importante para a plena inclusão escolar.

Nesse sentido, pretende-se avaliar a efetividade do direito ao auxiliar especializado (mediador) a estudantes com TEA matriculados nas redes de ensino público regular da cidade de Manaus/AM, conforme previsto na Lei 12.764/2012.

A partir desse propósito, propõe-se refletir criticamente sobre o fenômeno dos movimentos sociais e o ativismo das pessoas com deficiência e de seus familiares, partindo de uma perspectiva histórica para entender o engajamento desses grupos e de que forma contribuíram para aprovação da Lei nº 12.764/2012 que reconhece a pessoa no espectro como pessoas com deficiência e lhes garante outros direitos, submetendo abordagens teóricas sobre a história dos movimentos sociais na América Latina e no Brasil, com destaque para o fortalecimento dos movimentos a partir da década de 80,

examinando como (e se) essa mobilização acontece na cidade de Manaus a partir de entidades e associação atuantes na capital.

A proposta de trazer para o campo do direito estudos sobre os movimentos sociais e as intervenções no âmbito da luta das pessoas com deficiências por direitos e oportunidades é motivada pela reflexão de que não se pode ignorar o protagonismo desses atores.

De igual modo, tendo em vista que a análise geral trata de efetividade dessa garantia, serão descritos regulamentos que tratam o direito à educação especial e os principais marcos históricos e normativos que garantem essa proteção e que convocam os Estados-Partes a se comprometerem adotar medidas imediatas para eliminar quaisquer barreiras que impeçam participação plena e efetiva de todos os estudantes em igualdades de condições.

O recorte desta pesquisa reclama necessidade em razão de alguns fatores. Ao participar da Comissão de Proteção aos Direitos das Pessoas com Deficiência na OAB-AM, testemunharam-se por vezes as contestações de familiares, sobretudo pais/responsáveis, de estudantes autistas que, mesmo tendo a comprovação da necessidade de acompanhamento escolar por profissional na sala de aula, não conseguiam alcançar o direito garantido por lei.

A propósito, essa pesquisa traz ainda, a inquietação de constatar que não basta a variada gama de leis e instrumentos jurídicos que garantam assistência se na prática a dificuldade para efetivação de direitos esbarra em questões burocráticas, como exemplo a invocação da cláusula da reserva do possível[1].

Ademais, o direito à educação, enquanto direito social, tem uma dimensão prestacional, sujeita a um limite real que possibilite uma oferta razoável destes serviços, desde que respeitados os interesses coletivos (KELBERT, 2011).

No campo acadêmico, observa-se certa raridade de estudos no campo do Direito em relação às garantias legais destinadas as pessoas com TEA. Com efeito, a maioria dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos acerca do autismo limita-se à investigação de assistência envolvendo melhoramento de terapias e processos pedagógicos, sendo reduzido trabalhos que pesquisam à efetividade de direitos sociais das pessoas com

---

[1] Nessa pesquisa, optou-se por não se aprofundar sobre a validade do argumento da cláusula da reserva do possível para (não) efetivação de direitos, sobretudo os direitos sociais, embora constantemente invocada por juristas no Brasil.

transtorno do espectro autista na cidade de Manaus, no caso, o mediador em sala de aula regulares.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória-descritiva de abordagem qualitativa, foi analisado as diversas formas do fenômeno que envolve a questão da efetivação do direito à educação pelas pessoas com deficiência, em especial, crianças no espectro matriculadas na rede básica do ensino regular da cidade de Manaus.

O método utilizado será essencialmente o dedutivo, mas sem perder de vista o histórico, sobretudo no primeiro tópico (movimentos sociais). Foi utilizado o procedimento bibliográfico por meio da revisão sistemática da literatura, consistindo na criação de um banco de dados a fim de que sejam encontradas possíveis lacunas por meio do processo de exclusão e inclusão formado por três fases: 1ª fase (pesquisa com palavras-chave), 2ª fase (revisão de título e resumo) e 3ª fase (revisão final).Para esta revisão, optou-se pelo periódico científico do Google acadêmico, além da aplicação de alguns critérios: data de publicação (2016-2021); tipo de material (artigos nacionais); e pesquisas a partir de blocos com palavras-chave com o objetivo de formular o tema desta pesquisa.

Além do procedimento instrumental bibliográfico, será empregado utilizado o documental, por meio da análise de questionário respondido pelas secretarias de educação do estado e do município de Manaus/AM acerca da presença de mediadores nas escolas. De igual modo, será feita análise documental para retratar entrevistas em mídias por fundadores de movimentos sociais no Estado do Amazonas.

De início, serão abordadas as teorias dos movimentos sociais e a militância desse segmento no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e autismo, com destaque para o fortalecimento dos movimentos a partir da década de 80 na busca do reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência e autismo. Após, serão descritas as principais legislações acerca dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, sobretudo no âmbito da educação, inclusive internacional, convocando os Estados-Partes a se comprometerem em adotar medidas imediatas para eliminar quaisquer barreiras que impeçam participação plena e efetiva de PCDs na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas.

Por fim, a análise da efetivação do direito ao mediador (auxiliar especializado) nas salas de aulas, destinado a essas pessoas que demonstrarem tal necessidade, notadamente por meio da análise de documentos concedidos pelas secretarias de educação.

1 MOVIMENTOS SOCIAIS E PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os considerados grupos vulnerabilizados[2] existiram na história e conviveram na sociedade dita "normal" quase continuamente invisibilizados. Estigmatizadas, as pessoas com deficiência eram tratadas com indiferença e carregavam signos de que não eram indivíduos capazes de gerir sua própria vida, necessitando da integral assistência familiar ou de entidades especializadas.

Porém, a partir do século XX, especialmente no final da década de 1970, o movimento político por inclusão social sobressai no contexto euro americano e a sociedade começa a refletir as pessoas com deficiência como protagonistas, resultando em desdobramentos na política, influenciando a criação de leis, legitimando direitos e na forma como se passa a enxergá-los como ativos participantes em todas as esferas.

Nessa perspectiva, será examinado como se desenvolveu os primeiros movimentos sociais, inicialmente pela América Latina até o Brasil cujas experiências compartilhadas encorajaram atores sociais, até então excluídos, a reivindicar o direito à cidadania, e desafiaram escolhas políticas.

1.1 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA E A HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS ORGANIZAÇÕES NO BRASIL

A história mostra que demandas por direitos quase sempre atravessaram caminhos carregados de percalços. Até que se chegasse ao reconhecimento e a conquista propriamente de direitos, essas lutas foram impulsionadas pela atuação de grupos engajados em tornar visíveis à sociedade pessoas vulnerabilizadas e excluídas por sua condição física, como no caso das pessoas com deficiência, consideradas muitas vezes

---

[2] Optou-se pelo uso da terminologia por entender que, embora a palavra "vulnerabilidade" ofereça um horizonte de significados, o recorrente uso da palavra "vulneráveis" e seu conceito quase sempre assenta a ideia de "lado mais fraco", e o que se constata é que PCDs não são mais frágeis mas foram sim por muito tempo desprezadas. Assim, compreende-se que o sentido da palavra "vulnerabilizada" tem o poder de situar o contexto histórico-social sobre quem se fala, explicitar as condições dos que foram preteridos na mesma medida em que é possível influenciar práticas sociais, viabilizando políticas públicas para essas pessoas.

como incapazes para o trabalho e para uma vida autônoma.

Essa pesquisa se apoia inicialmente nas compreensões de Max Weber (1864 – 1920) ante as transformações trazidas a partir da Revolução Industrial, um dos importantes conceitos sociológicos formulados a partir de suas observações empíricas, na Europa do século XX, o da ação social, considerando que este conceito, na temática que envolve os movimentos sociais, aparece como alvo de estudos desde o surgimento da sociologia (GOHN, 2014).

Assim, para Weber a ação social significa "uma ação que, quando a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere aos comportamentos de *outros*, orientando-se por este em seu curso" (WEBER, 1999, p. 03), ou seja, toda e qualquer atuação do indivíduo tem um propósito, orientada por seus valores e na qual, a partir da resposta (comportamento) com quem dialoga – seja na forma de ataque, defesa, vingança, concordância etc. – ele vai conduzindo suas próximas movimentações.

O economista alemão cita o exemplo do dinheiro – sendo um bem de troca – onde muitos indivíduos aceitam a permuta "porque sua ação está orientada pelas expectativas de que muitos outros, porém desconhecidos e em número indeterminado, estarão dispostos a aceitá-lo também" (WEBER, 1999, p. 03) em trocas/ações vindouras.

O pensador alerta para o fato de que nem toda ação possui um caráter social, mas pode ser simples comportamento orientado pela conduta do outro. A título de exemplo fala do choque ente dois ciclistas. A *priori* trata-se de uma circunstância natural, do contrário, se ocorrer agressão, espancamento ou qualquer tipo de atrito entre ambos após o acidente, aí sim, se institui uma ação social.

Assim, resultam em relações sociais que, na perspectiva weberiana, consistem, ainda que de forma mínima, em relacionamentos recíprocos por meios das ações desses sujeitos: "luta, inimizade, amor sexual, amizade, piedade, troca no mercado, "cumprimento" ou "contorno" ou "violação" de um acordo (WEBER, 1999, p. 16), podendo ou não existir solidariedade nessas relações.

Desses primeiros conceitos destacados por Weber, parte-se para sua compreensão sobre o que é luta, segundo o qual: "uma relação social denomina-se *luta* quando as ações se orientam pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência do ou dos parceiros" (WEBER, 1999, p. 23), diferenciando entre luta "pacífica", onde não há violência física, e a luta onde há "concorrência", onde se pretende obter dominação sobre outras pessoas.

Assim, sob a perspectiva weberiana, entende-se que as ações sociais dos indivíduos, movidas por ideais e convicções, são capazes de provocar significativas mudanças sociais, mesmo nas estruturas das entidades sociais existentes.

Numa abordagem contemporânea, Honneth (2003) fala em luta por reconhecimento, para o qual considera que o conflito encoraja o desenvolvimento e fortalece a vida social do homem, enquanto, do contrário, o desrespeito alavanca a resistência social e desperta um levante coletivo.

O autor assevera que sem o reconhecimento de seu "status" de ser humano, muitos grupos, historicamente alijados das políticas públicas, (sobre) viveram por muito tempo marginalizadas em meio aos "normais", dignos de caridade, mas não da cidadania, porém, encontraram nas vozes e atuação dos movimentos sociais a força na luta por espaço, por visibilidade e pelo direito de ser diferente.

Isto posto, o capítulo inaugural da pesquisa desenvolverá um panorama acerca dos movimentos sociais na América Latina, contextualizando sua história e avanço até tratar propriamente dos movimentos no Brasil, tendo como centro o olhar para a atuação dos familiares e o protagonismo das pessoas com deficiência.

Ampara-se, como enunciado, no que assinala Honneth o qual se apoia no modelo conceitual de Hegel para estudar a "luta por reconhecimento", acreditando que a prosperidade humana, sua autorrealização e formação de caráter dependem da existência de relações bem estabelecidas com outros sujeitos.

A formação da sua identidade tem a influência da sociedade, do seu respeito e reconhecimento, disso se apreendem a sensação de pertencimento e aceitação que, de outra forma, podem provocar sentimentos de lesão e ter como consequência uma resistência coletiva.

Na lógica enxergada na sociologia do reconhecimento do pensador contemporâneo, esse rebaixamento promove o engajamento de grupos na busca por ações políticas e observando que:

> O surgimento dos movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (...) o engajamento individual na luta política restitui ao indivíduo um pouco de seu autorrespeito perdido (HONNETH, 2003, p. 258-259).

Ou seja, as lutas sociais são impulsionadas, de certa forma, por sentimentos morais de injustiça e de lesão, tornando-se base que motiva a resistência de um coletivo.

A privação de direitos e o desprezo social são sentidos de forma individual, mas percebidas por grupos, transformando-o em luta coletiva por tratamento igualitário, por direitos e contra a opressão.

Essa perspectiva também é percebida por Gohn, vez que considera que as transformações ocorridas no mundo influenciaram significativamente o foco dos movimentos sociais, os quais, particularmente na América Latina, observam que não se limitam à política ou mesmo demandas trabalhistas, expande-se às manifestações e lutas por reconhecimento identitário e mesmo os culturais (GOHN, 2008). Para a autora, os movimentos nascem quase sempre de um sentimento de injustiça e os conceitua como:

> Ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil (GOHN, 1997, p. 251).

Explica os movimentos sociais a partir de três frentes de ações prevalecentes. A primeira refere-se a movimentos identitários formados por seguimentos sociais excluídos, incluindo-se, dentre outros, as pessoas com deficiência. No segundo grupo, estão os que se empenham pelo acesso à moradia, saúde, educação etc. Já a terceira frente os que exercem pressão por meio de movimentos sociais locais e globais ao mesmo tempo, considerado o formato mais atual de movimento (GOHN, 2008).

Em comum, verifica-se que todos se dedicam ao combate às diferentes formas de desigualdade social e de discriminação, ganhando maior destaque no cenário atual os novos sujeitos cuja luta se internacionaliza muito rapidamente sobretudo graças às tecnologias (internet), possibilitando às pessoas uma organização em redes as quais passam a ser sujeito coletivos de mobilização[3] (CASTELLS, 2013).

Sob esta perspectiva, ressalta-se que o ativismo na América Latina não é o mesmo que o existente na Europa e nos Estados Unidos, considerando, entre outras peculiaridades, as experiências pelas quais passaram e marcaram profundamente os seus

---

[3] Essa pesquisa recorre à ideia de mobilização proposta pelo professor Alfredo Wagner Berno de Almeida, quando investiga os movimentos sociais na Amazônia, para o qual se utiliza do conceito de "unidades de mobilização" em alusão a incorporação de interesses de grupos, não necessariamente uniformes, mas que se aproximam pela disposição em combater às ingerências de algumas instituições sociais. Esses grupos acabam adquirindo uma capacidade de mobilização expressiva e tendem a se constituir como forças sociais na defesa de seus direitos face ao poder do Estado, inaugurando "categorias que se afirmam por meio da existência coletiva, politizando não apenas as nomeações da vida cotidiana, mas também práticas rotineiras (ALMEIDA, 2004, p. 23).

cenários, a exemplos, a questão da imigração e a questão racial.

Ao mesmo tempo, no novo século, descortina-se a constituição de novos sujeitos políticos e sociais na América Latina e que tem ajudado na (re) construção da identidade coletiva, promovendo articulações entre sociedade e Estado, como, por exemplo, a luta dos indígenas que, se num primeiro momento dava-se pela resistência contra colonizador europeu, agora tem por motivos a luta por direitos e reconhecimentos (GOHN, 2014).

E a construção da (nova) identidade, feita de maneira gradativa, tem nos movimentos sociais um apoio importante para essa composição, no sentido de que eles contribuem para transições ou até mesmo a revolução de realidades (CAMILO, 2020; ARAÚJO, 2019).

Importante destacar as particularidades nas construções dos sujeitos políticos e sociais, bem como da sua construção de identidade coletivas ora mencionada, pois as articulações se deram de forma diferente na América Latina.

Destaque para a parte introdutória do trabalho de Bello (2018) na qual esboça que, ao contrário da experiência europeia que de início teve uma cidadania concedida resultante de legítimas e ativas participações políticas dos mais diversos segmentos sociais, na América Latina, dada suas especificidades histórico-culturais, a tradição tem propensão de "estadania"[4], ou seja, uma cidadania disposta pelo Estado, mas que, na verdade, é onde a maior parte da população é excluída no gozo de direitos individuais.

Sobre essa prática no Brasil, em verdade revelou-se para controle da própria população pelo Estado, implicando, segundo Gohn (2014), na fragilidade dos movimentos sociais. Isso fica claro, sobretudo nos anos de 1990, ocasião em que grupos que se mostravam como opositores a determinado setor, quando da ascensão ao poder pelo oponente, passam a ser aliados e 'colaboram' com a implementação de políticas públicas aos excluídos. A realidade é que se criavam bolsões de pobreza e se acentuava a vulnerabilidade social enquanto as organizações sociais e seus principais líderes se enfraqueciam visto que se institucionalizavam as ações coletivas.

Essa subordinação às ações do Estado "constitui a limitação mais grave de sua

---

[4] Termo cunhado pelo professor, historiador e cientista político brasileiro, José Murilo de Carvalho e presente no artigo publicado no Jornal do Brasil, 24/06/2001, p. 8. O conceito indica a presença de um poder público que não garante direito a todos mas a uma pequena parcela dos cidadãos, com os quais estabelece uma rede clientelista e a estes propiciando bens públicos, empregos e favores. Disponível em: http://historiasemlimites.com.br/wp/cidadania-estadania-apatia-jose-murilo-de-carvalho/. Acesso em: 14 jun.2021.

capacidade de ação coletiva autônoma" (Touraine *apud* Gohn, 2014, p. 61) e das observações da relação sociedade civil x Estado, o que se extrai é exatamente que este segundo reconhece os pontos de escassez e propõe soluções totalizantes para problemas diferentes. Ocorre que com isso fragiliza os grupos coletivos e estes perdem força e por fim, agarram-se naquilo que somente o Estado oferta.

Nesse ponto, sobre as teorias que tratavam os movimentos sociais, salienta Giddens (2012) que durante a maior parte do século XX eram considerados fenômenos inusitados e de importância secundária nos estudos da sociologia, cuja mudança só começa a partir da década de 60 quando se intensificam os movimentos e alguns sociólogos passam a querer explicá-los, no entanto, se dão conta de que as teorias até então existentes são insuficientes para elucidá-los.

Aponta-se a Escola de Chicago de Sociologia como a primeira a estudar as formas de comportamento coletivo, tornando-a num campo de pesquisa da sociologia a partir da década de 1920 e destacando-se nomes como o estadunidense Herbert Blumer (e sua teoria da inquietação social), o sociólogo urbano Ernest Watson Burgess, dentre outros, os quais consideravam "os movimentos sociais como agentes de mudança social, e não apenas *produtos* dela" (GIDDENS, 2012, p. 715).

Com os crescentes movimentos sociais no mundo, a partir da década de 1960, passam-se a identificar a concentração de novos grupos: estudantes, movimentos pelos direitos humanos, movimentos feministas (décadas de 60 e 70), ecológicos (1980), direitos dos *gays* (1990), dentre outros grupos coletivos. Estudiosos europeus os classificam como novos movimentos sociais, que destoam dos tipos que até então se conhecia, como pontua Giddens.

Esses novos movimentos introduziram novas pautas aos sistemas políticos, desprendidos de interesses individuais materiais e refletiram transformações mais abrangentes, preocupando-se com questões que envolviam a qualidade de vida, não mais com questões materiais e a fartura trazida pela sociedade pós-industrial.

Porém, organizando-se de forma diferente, os novos movimentos pareciam mais desamarrados, no sentido de que não se identificava de imediato um centro ou um líder específico e em sua maioria eram jovens, embutidos da identidade pós-industrial, conforme assinala, onde a intenção não era tomar o Estado, mas "fazer um apelo direto ao público, trabalhando o nível cultural" (GIDDENS, 2012, p. 719).

Primando por ações não violentas, os novos movimentos objetivavam levantar

diante da sociedade temas que pouco, ou quase nada, eram debatidos ou sequer conhecidos, revelando situações até mesmo de crueldades que não atravessavam seus cotidianos, para comovê-los e encorajá-los a estar ao lado daqueles que padeciam com as injustiças sociais. Esses novos movimentos, sobretudo, caracterizam-se por fundar-se numa autoafirmação solidária de identidade, em que as lutas pessoais se tornam políticas, marcando individualmente cada um que deles participa e trazendo para o cenário político as relações de poder existentes (MARTINS, 2016).

Destaca-se como grande aliado desses movimentos os meios de comunicação, que eram utilizados para a realização de filmagens de seus próprios protestos, com isso produziam campanhas, organizavam manifestações, tudo com intuito de insurgir nos cidadãos comuns o engajamento nas causas que se anunciavam, especialmente contra as políticas (não) existentes ou amparadas naquele momento (LANNA JUNIOR, 2010).

Dentre a geração de novos sociólogos interessados pela temática, destaca-se o francês Alain Touraine, como já citado anteriormente, com seus mais de 50 anos de trabalho dedicado à pesquisa e ensino, cujas teorias desenvolvidas tornaram-se uma das maiores referências quando do estudo sobre os movimentos sociais.

Com mais de 40 obras escritas, além de centenas de artigos e outros trabalhos, necessário ressaltarem os estudos de Touraine em vista de, em sua maioria, tratar a questão da conduta do indivíduo (atores sociais) e os permanentes conflitos urbanos, sob os quais se debruçou para analisar como se davam essas relações.

Como enfatizado, faz-se um recorte nas produções a partir dos anos de 1960, considerado período de grande insurgência contra o Estado. A partir de Touraine, observa-se a construção sobre seus primeiros conceitos com relação a esse novo sujeito coletivo e seu papel para a formação da identidade dos movimentos sociais e culturais no âmbito da sociedade urbana, tendo como cenário a América Latina, em especial o Brasil.

Empenhado em criar teorias sobre os movimentos sociais, o sociólogo francês parte das observações do comportamento da classe trabalhadora e a importância sobre a existência da consciência operária. Entende que só há movimento social quando existe a conciliação de três fatores: classe, nação e modernização (GOHN, 2014).

Já no início da década de 70, na obra *Production de la Société* (1973), a consciência operária permanece como centro de estudo de Touraine, porém, tem os olhos voltados para o futuro na busca por compreender como se daria o campo desses combates sociais. Nessa obra um capítulo em especial é tomado como inspiração para pesquisadores

da América Latina, que viviam o arbítrio da ditadura e procurava trabalhar na reconstrução de suas democracias, inclusive a do Brasil (GADEA, 2005).

Anos depois, contudo, adveio o entendimento de que os movimentos sociais são partes de um sistema de forças numa dada sociedade, frutos da relação de produção, e não se orientam, necessariamente, contra o Estado, pois não buscam poder e dele dependem. Touraine viu dispersar muitos dos que seguiam suas teorias, considerando que nesses países, como o caso do Brasil, vivia o ensejo de reorganização da sociedade por meio dos movimentos populares, a quem atribuíam o papel de novos sujeitos históricos.

Aos poucos suas teorias são relativamente reformuladas e começa-se a enxergar o Estado como limitador dos movimentos. Já nos anos 90, tem um olhar mais voltado para as mudanças trazidas pela globalização, sobretudo nas grandes metrópoles, e seu impacto na socialização das relações, nesse aspecto percebe que as pessoas se tornavam mais individualistas e preocupados na satisfação de seus próprios interesses, começando a se reaproximar dos pesquisadores latinos.

A importância dada especialmente ao sociólogo francês dá-se não somente por suas contribuições nos estudos dos movimentos sociais, mas pela evidente atenção disposta a entender a complexa dinâmica latino-americana, dada suas especificidades a partir do seu profuso contexto histórico e sociocultural.

As carências, dependências sociais e políticas, o não reconhecimento de povos originários, dentre outros motivos evidenciam as diferenças em relação ao europeu, os quais, por sua vez, com o extermínio dos povos nativos, impuseram e passaram a reproduzir sua dinâmica social própria (QUIJANO, 2000).

Esses e outros impasses atravessaram o processo cultural da América Latina, e toda sua construção político-jurídica fora dada a partir das experiências de uma sociedade que não era a nossa, de um povo diferente do nosso, preparando para uma modernidade que nunca nos chegou.

Os estudos de Touraine se apegam nessas fragilidades e dilaceramentos do sujeito latino-americano para compreender (e fazê-lo entender) o seu papel ante a ordem institucional e sua própria representação no mundo. Na obra "¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes", reflete de forma clara a intenção de fortalecer a intervenção dos atores sociais na vida pública, como retrata a seguinte passagem:

> Já não sabemos quem somos. Nossa patologia principal provinha durante muito tempo do peso repressivo que exerciam sobre nós as proibições, a lei; vivemos hoje uma patologia inversa, a da impossível formação de um Eu [Je]

> quer esteja imerso na cultura de massas ou preso em comunidades autoritárias. (TOURAINE, 1997, p. 64, tradução nossa).[5]

Importante compreender a natureza geral da cultura a que pertencemos e da sociedade em que vivemos. Tal como fizeram pensadores e políticos europeus que se esforçaram para entender que já não viviam mais sob as consequências da Revolução Francesa, mas numa nova sociedade, a industrial. Assim também é indispensável essa metamorfose de modo que o ator social possa ajudar na promoção da equidade.

Sustenta Toro (2007) que essa só ocorre quando os indivíduos de uma dada sociedade se dispõem a agir para atingir um objetivo comum a todos, na busca por resultados. Dessa forma, participar de uma mobilização é uma escolha, e escolha daqueles que se reconhecem como atores responsáveis em provocar mudanças.

1.2 PRIMEIRAS AÇÕES PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, as primeiras ações direcionadas à educação das pessoas com deficiência datam meados do século XIX, cuja temática da educação especial é marcada com a criação do Instituto dos Meninos Cegos[6], em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos[7], em 1857, por iniciativa do surdo francês E. Huet. Por muito tempo, esta foi a única instituição para a educação de surdos no Brasil, recebendo alunos de todos os Estados e inclusive do exterior, os quais regressavam a suas cidades de origem, passando a disseminar os aprendizados.

No que se refere aos indivíduos com deficiência intelectual, os registros da história da educação especial no Brasil apontam que até meados do século XVIII a confundiam com doença mental, levando ao tratamento caracterizado exclusivamente pela vertente médico-pedagógica, considerada “mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares...”

---

[5] No original: “Ya no sabemos quiénes somos. Nuestrapatología principal provino durante muchotiempodel peso represivo que ejercían sobre nosotroslasprohibiciones, laley; vivimoshoy una patología inversa, la de laimposibleformación de un Yo [Je], yaestésumergidoenla cultura de masas o encerrado em comunidades autoritarias.”

[6] Atualmente denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), trata-se de órgão ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação.

[7] Hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

(JANUZZI, 1992).

Essa visão fez com que as pessoas que possuíssem a deficiência permanecessem isoladas da sociedade, quando não, convivendo somente no âmbito familiar ou eram institucionalizadas. Somente no século XIX, passa-se a considerar suas potencialidades sobretudo graças aos avanços nos campos de estudos da psicologia e as primeiras intervenções educacionais que iniciavam na Europa.

No período do Brasil colonial, a visão de historiadores é de que prevaleceu o descaso do poder público, não somente com a educação das pessoas com deficiência, mas também com a educação popular como um todo e as instituições que até então existiam, atendiam apenas casos mais graves (MENDES, 2010).

Essa fase é marcada por uma "desescolarização", estendida a toda população aos moldes de um governo aristocrata e elitista, onde a participação política limitava-se a quem pertencia às classes mais privilegiadas, propiciando a acentuação das diferenças sociais e o próprio acesso a certos serviços públicos, sobretudo das pessoas com deficiência, que eram confinadas junto às famílias e caso provocassem alguma desordem, eram recolhidas junto às Santas Casas ou mesmo a prisões (LANNA, 2010).

Data de julho de 1841 o Decreto que estabelece a criação do primeiro hospital para "tratamento de alienados"[8], denominado Hospício Dom Pedro II, voltado ao atendimento de pessoas que até aquele momento viviam situação de grande precariedade, não dispondo de qualquer assistência ou proteção por parte do governo, como observou o médico psiquiatra Juliano Moreira, em 1907, diretor do serviço sanitário do Hospício Nacional de Alienados:

> Através [de] todo o período colonial, os alienados, os idiotas, os imbecis foram tratados de acordo com suas posses. Os abastados, se relativamente tranquilos, eram tratados em domicílio e às vezes enviados para a Europa (...) Os mentecaptos pobres, tranquilos, vagueavam pelas cidades, aldeias ou pelos campos (...) Os agitados eram recolhidos às cadeias, onde barbaramente amarrados e piormente alimentados muitos faleceram mais ou menos rapidamente. (Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930).

A situação agravou-se com a vinda da família real para o Brasil em adequação da colônia e todo seu aparato – institucional, hospitalar e médico – a fim de que se atendesse às necessidades do Império. Alienados sem posses, ou violentos, eram levados

---

[8] Utilizou-se a expressão presente no Dicionário histórico-biográfico das ciências da saúde no Brasil (1832-1930). **Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz**, 2014.

compulsoriamente para as cadeias e para as enfermarias da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, vinculados ao Hospício Dom Pedro II, logo se tornando pequena para atender a grande quantidade de indivíduos. A intenção era afastar dos centros urbanos qualquer indício de caos ou que deturpasse com a imagem de um Rio de Janeiro que estivesse em desarmonia com o novo lar da família real.

Com o início da República, o Hospício Dom Pedro II foi separado da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e, por meio do Decreto nº 142-A de 11 de janeiro de 1890, passou a funcionar sob a administração do Governo Federal, com o nome de Hospício Nacional de Alienados.

A situação ficou ainda mais precária porque, ainda quando era ligada à Santa Casa, a instituição contava com a assistência de religiosas, mas a partir de novo regulamento passou a ficar sob a jurisdição do Ministério da Justiça e Negócios, assim, o trabalho das Irmãs de Caridade foi suspenso e as novas medidas promoveram seu afastamento da instituição, com isso a escassez de enfermeiras foi sentida (LANNA JUNIOR, 2010).

Por esse fato, foram criadas escolas que passaram a funcionar nas dependências do Hospício, a fim de que se formassem profissionais aptos a atuar na área, dada a carência de especialistas na época, mas que apesar do decreto que determinou sua criação, ficou por anos desativada, sendo retomada somente em 1904 durante a direção de Júlio Afrânio Peixoto, ocasião em que também foi criado o pavilhão Bourneville, destinado a abrigar as crianças e servindo também como escola[9].

Contudo, as atuações do Estado eram muito limitadas e concentravam-se em uma região específica, de forma que o restante do território nacional continuasse desassistido no sentido da promoção de ações para as pessoas com deficiência.

O desempenho estatal, pelo menos até a primeira metade do século XX, continuava lento e insuficiente.

É nesse cenário que a sociedade estatal se organiza de maneira a formar as primeiras instituições direcionadas à assistência à saúde e à educação, a exemplo da

---

[9] A pretensão era articular um tratamento médico-pedagógico às crianças com deficiência naquele período. O método conhecido como Bourneville – em alusão ao médico francês- tinha como objetivo encaixar as crianças atípicas nos moldes considerados “normais” pela sociedade, treinando seus hábitos, aprendizagem da leitura, escrita e de uma profissionalização. Essas atividades variavam de acordo com o comprometimento da criança, que eram separadas em grupos e submetidas a exercícios individualizados. (SILVA, 2009).

Sociedade Pestalozzi, no ano de 1932, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)[10], além de outras associações como as de Cegos, Surdos e as de Deficientes Físicos (ARANHA, 2005; SILVA 2009; OLIVER, 2019).

No que se refere à educação especial, a área teve influências das bases internacionais como a Inglaterra e Estados Unidos, cujo modelo tinha por essência o pensamento eugenista, assim como se respaldava no modelo médico-pedagógico, presente na França, o qual seguidamente se verificará como se opera.

1.2.1 O modelo médico e o modelo social da deficiência

Identifica-se que o associativismo nessas entidades se desenvolveu muito baseado no modelo médico, bastante difundido no mundo ocidental nos anos 60. A premissa deste modelo é a de que se deve trabalhar sobre a deficiência por meio de tratamento médico terapêutico, cujo objetivo é "eliminá-la" para que se alcance um tipo condizente com o esperado pela sociedade, só assim o indivíduo terá condições de fruir de seus direitos:

> O modelo médico parte da premissa implícita de que "quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã". Ainda segundo este modelo, quanto mais comprometido física, intelectual ou sensorialmente for uma criança, um adolescente ou adulto, menos direitos humanos e constitucionais ele ou ela pode ter e exercer (WERNECK, 2004 p. 17)

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência devem superar suas limitações de forma a moldar-se aos padrões assinalados como "normais", não tendo a sociedade qualquer responsabilidade com suas práticas de exclusão e discriminação. A intenção era escamotear a deficiência e esse modelo, lamentavelmente, ainda é predominante quando se desenvolvem políticas públicas e programas de assistência, a exemplo do incentivo à idealização de escolas especiais.

Essa abordagem se apropriava bastante dos discursos que prevaleciam, sobretudo nas sociedades ocidentais, de que deveria se estabelecer "abordagem reabilitacional" (STRIKER, 1999, p.21, tradução nossa[11]). Nessa lógica, a referência é sempre a partir do que se considera como uma normalidade. O que se tinha como válido

---

[10] Para maiores informações sobre o surgimento das APAES no Brasil consultar (CARDOSO, 2017).

[11]No original: "According to Stiker, this rehabilitative approach "marks the appearance of a culture that attempts to complete the act of identification, of making identical.".

e aceitável era “uma lógica medicalizada, por via da qual as pessoas deficientes se viam perante a arbitrariedade de terem que assumir, nas diversas esferas da sua vivência, o papel social do doente/paciente” (MARTINS, 2016, p. 179).

O modelo – também chamado de biomédico - sofreu muitas críticas, sobretudo pelo movimento inglês *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (União dos Deficientes Físicos contra a Segregação) pelo fato de insistir no isolamento e na cura do PcD (ARAÚJO, 2019).

Décadas após o modelo médico, surge o modelo social, o qual defende que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar à sociedade, “mas esta que deve se organizar para atender as necessidades desses sujeitos”. Essa é a perspectiva hoje adotada pelas políticas públicas, amparando-se no tipo biopsicossocial para que se possa, cada vez mais, ampliar os direitos dos PcDs (ARAÚJO, 2019).

No mesmo sentido defende Camilo (2020), segundo o qual entende que este modelo deve ser debatido enquanto construção social e não sob o aspecto individual, daí a necessidade de políticas públicas que apresentem soluções e alternativas.

Importante ressaltar que seus primeiros passos se deram no Reino Unido a partir da ação de pessoas com deficiência ligados ao *Social Disability Movement.* Especificamente sobre este tipo:

> O conceito de “modelo social da deficiência” foi cunhado pela primeira vez em 1983 por Michael Oliver, um sociólogo e ativista político, que a partir dos empreendedores conceitos do UPIAS, procurou constituir um corpo teórico capaz de conferir uma perspectiva holista dos problemas enfrentados pelas pessoas com diversos tipos de deficiência. Foi grande a importância das estruturas conceptuais que germinaram deste itinerário, não só para o contexto britânico, mas para a luta das pessoas com deficiência no mundo (MARTINS, 2016, p. 177-178).

A ideia propagada por seus ativistas era a de que as pessoas com deficiência deveriam ter oportunidades iguais – nos mais diversos setores – e que sim, conseguiam ter uma vida independente e buscavam demonstrar que a maior das dificuldades que enfrentavam eram barreiras impostas pelas atitudes da própria sociedade. O meio ambiente também é deficiente, considerando o embaraço dos cidadãos em lidar com as diferenças e limitações da própria deficiência, seja ela física, intelectual, sensorial (WERNECK, 2010).

Os discursos e valores produzidos no contexto britânico influenciaram até mesmo as organizações internacionais, como, por exemplo, a Organização Mundial da

Saúde, cujas reivindicações estão incutidas “de uma reflexividade e de uma visão estrutural que se mostra preciosa para a apreensão e subversão dos legados modernos” (MARTINS, 2016, p. 175).

Adotar esse modelo não implica na indiferença do outro tampouco recusa qualquer tipo de reabilitação ou tratamento médico. Na perspectiva do que buscavam os primeiros ativistas da deficiência, a intenção é aliar os dois modelos, considerar a pessoa antes de qualquer deficiência e reconhecê-la como sujeito capaz de fazer escolhas.

Mudar a sociedade, não as deficiências é o que se deveria buscar, apoiando-se nos dois modelos, conforme entende Camilo (2020), pois eles se complementam e, juridicamente, possuem diferentes tipos de proteção.

Com efeito, o legislador brasileiro acolheu o modelo médico quando da elaboração de suas leis, pois para ter gozo dos direitos previstos faz-se necessário a comprovação (geralmente por laudo médico) de que a pessoa detém a deficiência; já o modelo social, sugere-se como posterior a esse primeiro, considerando-se que sua efetivação só é possível, primeiramente, a partir do reconhecimento do tipo social.

A professora Débora Diniz ilustra bem essa questão a partir da história do poeta argentino Jorge Luis Borges, considerado por muitos um exemplo de alguém que superou a cegueira e se transformou num gênio da literatura.

Entretanto, como ressalta a partir das considerações do próprio Borges, a sociedade deveria perceber a cegueira como uma das muitas formas corporais de viver do indivíduo, devendo as instituições sociais fornecer meios que facilitassem sua forma de viver: “o que existem são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (DINIZ, 2017, posição 25).

E o modelo médico ainda é bastante influente, visto que a autoridade biomédica se sobrepõe a pesquisadores que se dediquem aos estudos voltados para a deficiência, talvez menosprezando que se trata de uma questão de justiça social, como destaca Diniz.

A propósito, esse pensamento é estrutural se observamos a história da organização de pessoas com deficiência no Brasil, tendo como exemplo o campo da educação onde a insatisfação do povo era ignorada pelo governo, mesmo o país vivendo um período – Segunda República (1945 – 1964) – marcado pela internacionalização da economia e o investimento do capital estrangeiro, evidenciado pela influência cultural e econômica, mas que ainda assim predominado pela pobreza da população brasileira (MENDES, 2010).

Se durante o Estado Novo (1937 – 1945) o processo de democratização da educação sofreu com um retrocesso – sobretudo pela ênfase e favoritismo ao ensino superior –, durante a Segunda República, intensificou-se a luta pela escola pública, centralizando a força na construção do considerado instrumento normativo principal, como a própria etimologia da palavra confirma (suporte), para assentar-se um sistema nacional de educação, representado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A LDB demorou 13 anos para ser transformada em Lei (precisamente entre 1948 e 1961), promulgada sob o n.º 4.024 em dezembro de 1961, pretendendo seguir o caminho da descentralização do ensino (MONTAVÃO, 2010). Na ocasião, a lei criou o Conselho Federal de Educação e em seu título X consignou o capítulo "Da educação de excepcionais", cujos artigos 88 e 89 asseguravam que a educação dessas pessoas, no que fosse possível, seria enquadrada no sistema geral de educação para que fossem integradas na comunidade. Além disso, garantia à iniciativa privada que atuasse na educação de excepcionais um "tratamento especial" pelo poder público por meio de bolsas e empréstimos (BRASIL, 1961).

Observa-se que, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, houve significativo crescimento de instituições privadas de cunho filantrópico. A título de exemplo, em 1962 haviam 16 instituições da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Nesse mesmo ano, é fundada, em São Paulo, a Federação Nacional das APAEs – FENAPAE. Atualmente soma 2.201 APAES e entidades filiadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais[12].

Esse fortalecimento das instituições filantrópicas se dá, sobretudo, pela desatenção quando da educação pública, que por sua vez, utilizando-se dos recursos oriundos da assistência social, financiavam esses projetos e se eximiam de suas responsabilidades.

De certa forma, ainda que não tivessem vínculo político tão evidente, ao promoverem o agrupamento e reunião das pessoas com deficiência e propiciando em seus espaços as discussões comuns entre seus pares, essas organizações contribuíram para a

---

[12] Fruto de um movimento, no Rio de Janeiro, em 1954, e que presta assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual, hoje é considerado um dos maiores movimentos filantrópicos do país, atendendo atender cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla em todo território brasileiro.

idealização da identidade de pessoa com deficiência.

Conforme pontua Lanna (2010, p. 28), essas entidades “foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social”, ou seja, tiveram responsabilidade para com a transformação do pensamento daqueles que, até pouco tempo, não tinha visibilidade alguma.

Nesse sentido, servem de elo para os primeiros agrupamentos cujo pensamento harmônico naquele momento era de que precisavam se organizar por meio de movimentos para assim lutar por seus direitos e sua autonomia.

Assim, na década de setenta, os movimentos sociais como um todo representavam uma luta pelo direito a ter direitos, como explicita Gohn (2010), não era um movimento que olhava apenas para uma causa, mas percebia a sociedade na sua totalidade, enxergava-se o (s) outro (s) enquanto sujeito que precisava construir sua identidade e assim, gradualmente, novos sujeitos vão se destacando e levantando a bandeira do grupo do qual pertencem.

Como destacado, até os anos de 1970, alguns grupos de pessoas com deficiência já se organizavam de forma local (deficientes físicos, surdos, cegos e outros) cuja abrangência raramente ultrapassava o município, não tinham sede própria ou mesmo qualquer outro recurso, que efetivamente trouxesse evidência para aquela coletividade. Ainda assim, eram somente algumas associações isoladas pelo Brasil, mas até então sem a oportunidade de movimento representativo de cunho nacional.

Porém, todo esse processo foi importante para a construção dos primeiros caminhos na organização do movimento das pessoas com deficiência. E se antes eram “merecedor de caridade, mas não de cidadania”, como no depoimento de um dos entrevistados do documentário, História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010), agora partem em direção à batalha pela independência e conquista de direitos.

Com efeito, a abertura política pós-ditadura militar somada a essa primeira tomada de consciência tem como consequência a estruturação do movimento das pessoas com deficiência cujas primeiras organizações tinham a efetiva participação de pessoas com deficiência e de associações que atendiam ao público, acrescentado disso:

> O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo

> de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) (LANNA, 2010, p. 34).

No ano de 1979, forma-se a Coalização Pró-Federação Nacional de Entidades reunindo as mais diversas organizações existentes no Brasil, visando articulação ao nível nacional e objetivando fortalecer a participação social desses grupos e suas respectivas reivindicações.

Já no ano seguinte, em 1980, empenhando-se em reunir o máximo de grupos, enviaram cartas postais, realizaram ligações telefônicas e utilizaram os demais meios que dispunham naquele momento e por fim conseguiram organizar o 1º Encontro Nacional de Entidade de Pessoas Deficientes, em Brasília.

As reivindicações eram diversas, no entanto, percebe-se uma unidade nos discursos e falas quanto a questões práticas, filosóficas e políticas, quando presente naquele evento mais de 500 participantes (LANNA JUNIOR, 2010), os quais estavam determinados a estabelecer diretrizes para a organização do movimento e deliberar pautas comuns sobre suas objeções a fim de que fossem inseridos na programação para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)[13].

Em 14 de janeiro de 1981, no Palácio do Planalto, em Brasília, a sessão solene realizou a abertura oficial pelo então presidente João Figueiredo, juntamente com o Ministro da Educação, General Rubem Ludwig e membros da Comissão Nacional, que em seu discurso assegurou:

> De minha parte, Dona Helena e Senhores Membros da Comissão, Senhor Deputado Thales Ramalho, Senhor Ministro da Educação, envidarei todos os esforços para que não faltem, já não digo o meu apoio moral, a minha presença, o meu incentivo, a minha palavra, mas, pelo menos que eu possa descobrir alguns meios para dar aos Senhores os recursos de que necessitam para obra tão meritória e tão necessária para o País e para a humanidade (BRASIL, 1981).

Nesse sentido, aquele ano constituiu-se como grande oportunidade para que se analisassem as medidas e demandas das pessoas com deficiência e promovesse a conscientização dos órgãos públicos e a sociedade para que aquelas necessidades fossem atendidas de maneira sistematizada.

---

[13] O AIPD foi instituído pela Organização das Nações Unidas que proclamou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujo lema “Participação plena e igualdade”, ressaltava para a equanimidade de oportunidades para as pessoas com deficiências. Destaca-se ainda, que até aquele momento era frequente a utilização do termo “deficiente”, e por influência do AIPD o substantivo “pessoa” foi introduzido. O impacto da introdução da terminologia contribuiu significativamente no olhar sobre essas pessoas. (SASSAKI, 2003).

Na chamada “Carta para os anos oitenta”, promulgado pelo órgão consultivo da ONU, a declaração continha algumas prioridades de ação, dentre as quais destaca-se: assegurar aos deficientes, bem como a sua família, serviços de reabilitação ou de apoio e assistência que possam necessitar, a fim de que possam ter uma vida digna e desempenhem um papel construtivo na sociedade, o incentivo à participação ativa das pessoas com deficiência em todos os aspectos e áreas da sociedade, a conscientização da sociedade para os problemas enfrentados por essas pessoas e o respeito, dentre outras (BRASIL, 1981).

Destaca-se que naquela ocasião, por recomendação da ONU, foi criada uma comissão por meio do Decreto n° 84.919 de 15 de julho de 1980, denominada Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SILVA; OLIVER, 2019). As atividades dessa comissão envolviam o planejamento e discussões, junto a órgãos não governamentais, pessoas da comunidade, órgãos do governo, dentre outros, de participações em congressos e demais informes para captação de recursos financeiros para a concretização de projetos e políticas que atendessem os direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, sucedeu uma insurgência pelo fato de não haver, na Comissão Nacional, pessoas que guardassem relação direta quando do engajamento real pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A partir disso, membros da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que já havia se encontrado no ano anterior, no 1º Encontro Nacional, em Brasília, reivindicaram a participação de pelo menos uma pessoa indicada por eles. O Presidente João Figueiredo acatou a mudança na estrutura da Comissão Nacional e José Gomes Blanco foi inserido como representante da Coalizão.

Essa desaprovação quanto à participação de PCDs nesse processo se seguia, em vista de denúncias de que não tinham oportunidades de fala – quando nas reuniões – ou de que não recebiam cópias de documentos. Dessa forma, seguiam com ações separadamente, mas sem perder o foco no sentido de trabalhar para que a sociedade conhecesse mais sobre aquele grupo. Então “o movimento das pessoas com deficiência foi às ruas em passeatas e manifestações públicas. Cada nova mobilização agregava forças e aumentava o volume das ações” (LANNA, 2010).

Intervenções também foram realizadas com o apoio de organizações *para*

deficiência[14], a exemplo, o 1º Congresso Brasileiro da Federação das Sociedades Pestalozzi, que foi organizada pela Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), no ano de 1981.

O fato é que, mesmo enfrentando alguns impasses e com a insuficiência de informações até aquele momento pela mídia (que cobriu o evento de forma intensa, mas demonstrou despreparo no uso das terminologias corretas, por exemplo), afirma-se que o saldo foi positivo considerando a visibilidade dada ao tema e às reivindicações do grupo.

Na sequência, dois outros grandes eventos foram realizados. Destaca-se o 2° Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em Recife, no ano de 1981, concomitante com o 1° Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes.

As discussões promovidas no 1º Congresso se cumularam com a do 2º Encontro e ali se percebeu a dificuldade de encadear num grupo tão diferente, demandas tão diversas, somado a este fato, a disputa pela direção do movimento e da agenda prioritária a ser demandada. Por este motivo foi necessário estabilizar as discussões para só então promover o 3° Encontro Nacional, que ocorreu em São Bernardo do Campo, em 1983 e ali surgiu a proposta para uma organização nacional por área de deficiência.

As divisões e polarização permaneciam entre entidades para pessoas com deficiência – e toda sua benevolência desde a época do Império – e as recém-criadas entidades *de* pessoas com deficiência, agora diretamente envolvidas com as questões e luta política. Um ano depois se decidiu pela organização nacional por área de deficiência, desaparecendo a Coalizão, cada um dos grupos passou a conduzir o próprio grupo (sua federação nacional), transformando-se assim em organizações *de* pessoas com deficiência (LANNA, 2010; SOUZA, 2016).

1.2.2 Assembleia Nacional Constituinte

Até então, o que se percebe é que todo esse movimento foi importante não somente para que pudessem conhecer outros grupos que se organizavam país afora, já que havia várias associações pelo Brasil, mas que não se comunicavam, como também pela troca de experiências, saber da realidade local – sobretudo dos Estados mais

---

[14] A referência de instituições "para" destaca a atuação de entidades voltadas para assistência a pessoas com deficiência, não formadas, necessariamente, por esses indivíduos, mas os auxiliando.

distantes, os quais chegavam timidamente o trabalho das instituições filantrópicas – e, mais ainda, por repercutir no processo da Constituição Federal de 1988 a partir da Assembleia Nacional Constituinte que se iniciou no ano de 1987.

Segundo Cardozo (2017) essa mobilização pelos diversos grupos de movimentos sociais, em 1987 foi significativa, visto a pressão exercida ao indicar temáticas pertinentes às suas especificidades, considerando também as particularidades de cada território para que se incluíssem no texto da Constituição Federal de 1988 os direitos das pessoas com deficiência.

Destacam-se nesse período importantes conquistas quando da atuação no processo constituinte, não permitindo a desagregação, mas a inserção nos diversos capítulos da Constituição Federal, nos moldes dos que aspiravam aos ativistas do movimento, como afirma Maior:

> Os direitos gerais e específicos do segmento encontram-se distribuídos em vários artigos constitucionais. A política de inclusão, a acessibilidade, as garantias para surdos, cegos e pessoas com baixa visão têm leis próprias. Outra parte importante dos direitos está inserida, de forma transversal, na legislação geral da saúde, educação, trabalho, proteção social, cultura, esporte etc. As leis mais recentes apresentam o recorte referente à pessoa com deficiência, como, por exemplo, nos programas habitacionais públicos e na política de mobilidade urbana com acessibilidade (MAIOR, 2017, p. 33).

Nesse passo, a autora ressalta a incorporação de direitos como grande vitória, resultado de um progressivo fortalecimento do grupo, impedindo uma "cidadania separada para as pessoas com deficiência", como fato que poderia perpetuar essa exclusão e segregação.

Já para Kassar (2011) observa-se que a partir da Constituição de 1988 a educação passa a ter um caráter de Direito Social, portanto, a política educacional torna-se uma política de caráter universal.

Para serem implementadas tais políticas, as instituições criadas ainda na década de 80, como por exemplo a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), serviram como conexão entre os direitos garantidos naquelas constituições e o trabalho que estes fossem efetivados, no entanto, segundo Souza (2016) o atendimento às pessoas com deficiência no âmbito da escola ainda era precária.

E especialmente a educação especial, essa foi tomando consistência num contexto em que imperava a exclusão escolar – na década de 1970 – e onde, segundo relatórios do MEC, cerca de 13,8% que iniciaram a 1ª série no ano de 1972 finalizaram a

8ª série em 1979 (KASSAR, 2011).

Assim, considerando o interesse público quando do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, foi criado em 1986 importante instrumento de representação política, no período pré e pós-aprovação da Constituição de 1988, para alinhar as propostas voltadas ao atendimento dessas pessoas e concretizá-las, a CORDE.

1.2.3 A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)

A instituição da CORDE[15] foi considerada um passo significativo para concretização dos direitos das pessoas com deficiência, visto que até então as ações do governo eram preeminentes setorizadas, como exemplo as voltadas para a educação, quando, sobretudo a partir da década de 80, o que se buscava era a ampliação de outros direitos, além desse. Daí a criação de uma coordenação que viabilizasse as ações voltadas para os PCDs.

Essa Coordenadoria é vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República desde 1999, dada as diversas transformações pela qual passou, e surgiu com a incumbência de articular e coordenar as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, tendo no bojo de suas discussões e sistematizações a participação direta das pessoas com deficiência além de técnicos e representantes do governo (BÍSSIGO, 2016, p. 108).

Importante destacar que anteriormente existiu a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, criada em 1979, permitindo a organização de diversos grupos de diferentes Estados para que delineassem as primeiras estratégias de lutas pelo grupo, mas que posteriormente verificou-se a inviabilidade de se reunir numa única estruturação reivindicações destoantes (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1995, a CORDE se tornou Secretaria dos Direitos Humanos, sendo que em 2009 cedeu lugar para a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos Humanos, a qual sustentou a estrutura do Ministério dos Direitos Humanos em 2017 (MAIOR, 2017).

---

[15] A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Em seu artigo 12 elencam-se suas competências, dentre as quais, a promoção e incentivo de debates visando à conscientização da sociedade.

A legitimação de espaços de lutas, onde os movimentos sociais possam partilhar dos ambientes coletivos para discutir e deliberar sobre seus anseios é extremamente imprescindível, podendo o Estado se apoiar no dinamismo desses espaços para criar e concretizar políticas públicas (CARDOZO, 2017).

Salientar as mudanças pelas quais passou a CORDE são necessárias para que se compreenda, a cada momento que se passava, a importância dada para a causa, "o que significa uma elevação na hierarquia do governo, com mais respaldo para suas ações" (PAIVA, 2017, p. 423), embora tivesse por muito tempo o nome de "secretaria" possuía status de ministério.

1.3 NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: "VOZES" PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A partir dos apontamentos anteriores, observa-se que os movimentos sociais das pessoas com deficiência tiveram grande impulso sobretudo a partir de familiares, além de pessoas compromissadas na defesa dos direitos desse grupo. Entretanto, em dado momento os próprios demandam pelo protagonismo quando das discussões onde nada poderia ser escrito *sobre* a defesa do deficiente *sem* ele.

Considera-se que o lema "Nada sobre nós sem nós" teve origem ainda no início dos anos de 1980, sobretudo pelo entusiasmo trazido com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, proclamado pela ONU, no qual as práticas sociais caracterizam-se pela ideia da integração, entendia-se que as pessoas com deficiência seriam capazes de participar ativamente da tomada de decisões bem como gerar bens e serviços (SASSAKI, 2007).

Tidos durante muito tempo como merecedores da benevolência de instituições de caridade e da sociedade como um todo, a posição era obediência às decisões tomadas sobre a condução de suas vidas. Porém, no fim dos anos setenta, despontam a partir do povo germânico alguns estudos sobre a deficiência, coincidindo com o momento que se estabelecia também o movimento antipsiquiátrico, organizava-se os feministas e movimento de raças, como, por exemplo, o *black power* (ORTEGA, 2009).

Essa convergência dos estudos com outros saberes já consistentes possibilitou a quebra – ou pelo menos uma extenuação do modelo médico, o qual possui um lugar de destaque na sociedade – dando espaço ao desenvolvimento do modelo social, que

contribuiu para maior (e mais direta) participação das pessoas com deficiência nas reivindicações e lutas por direitos, reconhecendo-os como sujeito social e político.

No que tange especialmente aos movimentos que envolvem familiares, a história da psiquiatria brasileira ressalta o engajamento desde os anos 90, a partir da reforma psiquiátrica. Em sua grande maioria, são por meio de associações, quando da busca por atendimento a uma demanda, que se aproximam e enxergam ali um meio de reivindicação (AMARANTE E DIAS, 2012).

A Lei n.º 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana, é considerada um dos exemplos de êxito ante ao envolvimento e contestações de familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Austista (TEA) no Brasil, demonstrando "a aliança dos familiares autistas com um movimento social e políticos mais amplo e já consolidado no Brasil" (RIOS, 2017, p. 214). Essas falas se ampliam para além da esfera subjetiva e de se falar por um sujeito específico:

> (...) pais e mães que falarão também em nome do filho "dos outros", em referência ao coletivo pelo qual se luta (...) A categoria "pai-ativista" não se constrói apenas pela condição de se ter um filho autista (...) mobiliza afetos e política, exigindo, assim, a reconfiguração da identidade de "pai" e "mãe" (NUNES, 2014, p. 42).

Quando da participação de familiares, sobretudo, pessoas com TEA que se encontram no nível de severidade 3 [16], cujo auxílio é feito por meio de intervenções de terceiros, requer maiores reflexões, pois, pelo fato de sua comunicação e interação humana serem mais agravadas nas pessoas que possuem esse grau, todas as articulações e formas de militância na luta por direitos acaba sendo realizada por familiares: eles dão "voz" a essas pessoas (RIOS, 2017).

Nessa linha de pensamento, Nunes (2014) considera que, seguramente, as manifestações que possuem ânimo mobilizador detêm, sobretudo hoje em dia, um forte parâmetro de visibilidade, e os grupos de pais conseguem exercer avidamente uma pressão política.

Sob a perspectiva onde o corpo fala e reivindicam direitos, ainda que se utilizem

---

[16] No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, sigla em inglês para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), em sua última versão, caracteriza o transtorno do espectro autista a partir de duas atribuições: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades, sendo que o nível de severidade 1 indica que a pessoa necessita de suporte; nível 2, que necessita de suporte substancial e 3 que necessita de suporte muito substancial. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014.

de terceiros, percebe-se a dimensão política que o corpo possui e o seu papel na sociedade, sobretudo quando se trata de lutas por inclusão, não podendo minimizar esse fato, conforme destaca alguns autores:

> Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2017, posição 45).

Ou seja, aqueles que possuem um grau de deficiência mais grave, em geral, intelectual, encontram mais obstáculo quando do ativismo – embora no autismo não seja característica essencial, mas é uma comorbidade muito comum – demonstrando que o domínio sob alguns indivíduos se dá não somente pela consciência, mas também no controle do corpo e na importância dada a ele:

> O controle da sociedade pelos indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2012, p. 80).

Nesse ponto, apoiando-se na produção do filósofo francês, descortina-se que a organização da vida moderna se ampara em estratégias que, uma vez direcionada para o corpo, repercutem em resultados individuais, manipulando-o como eixo principal das forças e revertendo em corpos úteis e dóceis ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2012).

Trazendo para o campo da deficiência, enxerga-se esta como construção social que persistiu culturalmente, assim como a “cura” e os valores a ela associados. O ideal: a perfeição corporal (ORTEGA, 2009, p. 69).

Por isso a importância de que políticas públicas tenham o suporte do modelo social, em vista de se compreender que as deficiências fazem parte da diversidade humana, não o modelo médico, que por sua vez invalida os corpos e faz com que seja visto como impedimento, resultando em opressão.

E como fazer, então, com os corpos cuja vontade encontre dificuldades quando da mobilização pelo fato da própria limitação – como, por exemplo, autismo associado a uma deficiência intelectual mais grave – onde, muitas vezes, sequer conseguem participar de atividades e compromisso sociais?

Nesse momento, sobressai a iniciativa de familiares, embrenhando-se nos debates públicos e politizando as questões que envolvem o autismo e seus direitos:

> a entrada na esfera pública de ação, como parte de um processo de politização do autismo, é assim compreendida como medida necessária para atender pleitos de diferentes ordens (...) envolve um processo construído, sobretudo, por elementos particulares associados ao campo dos afetos, tal como, "amor", "esperança" e "união" (NUNES, 2014, p. 46).

Sob essa ótica, a participação e envolvimento dos familiares nesse processo também foram importantes e só confirmava a movimentação da sociedade civil na luta pela incorporação de direitos de pessoas com deficiência na agenda política, por muito tempo ignoradas pelos governos (MAIOR, 2017).

Se durante muito tempo atribuiu-se culpa aos pais pelo comportamento autístico dos filhos, como apontava os iniciais estudos do psiquiatra Leo Kanner (DONVAN; ZUCKER, 2017), relacionando-os negativamente e apoiando para que se propagasse o pejorativo mito das "mães geladeiras"[17], depois, com o deslocamento do modelo psicanalítico e a aproximação das neurociências, por meio da abordagem psicológica, ensejou que os pais fossem isentos da então responsabilidade e a causa dos destinos subjetivos dos filhos (ORTEGA, 2009, p. 71).

Nessa lógica, refletindo a partir da vida precária de que trata BUTLER (2020): quem conta como humano? Quais vidas contam como vida? Os corpos dos sujeitos são constituídos politicamente pela sua vulnerabilidade social, e não deveria causar surpresa saber que a sociedade enquadra em padrões aqueles que serão reconhecidos como humano e os que não serão.

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nem sequer foram recenseadas pelo IBGE[18]. As inexpressivas políticas públicas – muito questionadas no âmbito do movimento de pais – implicam na exclusão do contexto de comunidade, criando, por exemplo, políticas que afastam crianças com deficiência de turmas

---

[17] O diagnóstico do autismo era muito raro e havias poucas pesquisas (e médicos) que detinham informações claras sobre este. Mesmo utilizando-se de critérios pouco debatidos na época (fim da década de 40), a literatura médica deliberava: "o autismo era causado por mães que não amavam suficientemente os filhos", tal compreensão resultou na alusão das chamadas "mães geladeiras", sugerindo a "frieza" de mães quando do cuidado com os filhos, resultando no autismo. A expressão ficou muito conhecida por meio de um artigo publicado pela revista *Time*, em 26 de abril de 1948, cujo título era "*Medicine: Frosted Children*" (Medicina: Crianças congeladas) (DONVAN E ZUCKER, 2017).

[18] A lei 13.861/2019 alterou a Lei 7.853/1989, que instituiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, para que as especificidades presentes nas pessoas com transtorno do espectro autista fossem incluídas nos censos demográficos.

regulares[19]. Traduz-se numa escolha de gestores, logo, verifica-se a existência de uma política, que, no entanto, segrega.

Assim, ressalta-se que o levantamento desses dados é importante em vista de melhor planejamento pelo Estado e direcionamento das ações e de políticas públicas para essas pessoas, além de programas de ação em torno do diagnóstico precoce, podendo demonstrar que o autismo está presente em qualquer classe social, religião, raça ou etnia (CAMILO, 2020; SARGENTO, 2019).

Inversamente aos que declaram que alunos com deficiência "atrapalham o aprendizado de outros alunos", o que a sociedade precisa mesmo é "ouvir o rosto, enquanto ele fala não exatamente uma linguagem, para compreender que o que está em jogo na precariedade da vida" (BUTLER, 2020, p. 182).

É valioso que tanto os governos como a sociedade reflitam sobre quais formas e ações podem ser desenvolvidas para que se promova a inclusão de brasileiros com deficiência, considerando principalmente o fato de que a formação e construção da identidade pessoal dessas pessoas, também se fazem a partir do encorajamento e apoio de outros indivíduos, quando, do contrário, afirmações como daqueles que têm nas mãos a responsabilidade de tomar decisões e discutir propostas que concretizem o que asseguram marcos normativos importantes, "tira dos sujeitos atingidos toda possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades" (HONNETH, 2003, p. 217).

Nesse passo, após digressão histórica, serão analisados instrumentos jurídicos internacionais que asseguram direitos, além de marcos normativos nacionais que propõem a inclusão das pessoas com deficiência, verificando-se em que medida vem sendo efetivadas.

1.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A CAUSA AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CIDADE DE MANAUS

A escassez de conhecimentos mais profundos acerca do autismo frequentemente acompanha a vida de familiares e pessoas envolvidas com a causa. Desde a popularização

---

[19] Em 30 de setembro de 2020 foi sancionado pelo presidente Jair Bolsonaro o Decreto n.º 10.502 que instituía a "Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida" e, dentre outras medidas, retirava a obrigatoriedade das escolas regulares em matricular estudantes com deficiência. O decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e julgado liminarmente como inconstitucional. Uma audiência pública foi convocada para ouvir especialistas a respeito do tema.

de estudos inconsistentes como os que sustentavam o conceito “mães-geladeiras”, que culpabilizava a indiferenças das mães, “frias” e pouco afetuosas até a difusão de que a vacina era a causa da síndrome (DONVAN, 2017), estimulavam a procura por diagnósticos e estudos mais consistentes sobre o autismo.

Desde as primeiras investigações sobre a síndrome, na década de 40, como psiquiatra austríaco Léo Kanner[20], ainda hoje, a necessidade pela difusão de informações sobre acompanhamentos e orientações quanto a lidar com a condição, move os atores – pais, profissionais, instituições e demais interessados no assunto– no sentido de formar uma base de referências e compartilhar conhecimentos.

Assim, na cidade de Manaus, no que se refere especialmente a causa autista, se verifica a atuação de algumas associação/institutos estruturados a partir do engajamento de pais, ansiosos por entender sobre TEA, como onde/como encontrar profissionais que os acompanhem e de que forma seus filhos poderão participar e se ‘encaixar’ numa sociedade que (ainda) rótula as pessoas com deficiência, dentre outros motivos que levavam ao apoio à causa.

Destacam-se algumas das principais instituições da capital amazonense, sendo uma delas a Associação de Amigos do Autista do Amazonas (AMA-AM). Fundada em 29 de maio de 1997, foi concebida em vista da necessidade percebida por pais, familiares e cuidadores de pessoas no espectro, dada a “carência de serviços terapêutico, pedagógico e social, voltadas a referida clientela” (AMA-AM, 2022).

A instituição atua nas áreas da assistência social, saúde, educação, incentivando pesquisas e projetos sociais e atende cerca de 100 pessoas com TEA em tempo integral ofertando serviços terapêuticos, de educação e refeições para crianças e adultos, a propósito, é a única instituição que atende autistas adultos.

Situada na zona oeste da cidade, no Bairro do Tarumã, conta com recursos de fomento, em parceria com a Prefeitura de Manaus, bem como campanhas solidárias (bingos, brechós, troco solidário etc.), doações e cooperação com empresas privadas.

Sobre sua fundação, o diretor da AMA-AM, Edmando Saunier, relata como iniciou a associação:

> A AMA foi fundada parar abrigar a parte social e a parte pedagógica que por muito tempo a gente precisava disso, mas particularmente começou com a

[20] A primeira parte do capítulo 3 traz de maneira mais detalhada os primeiros escritos e estudos sobre o autismo.

> ideia que eu tenho um filho autista com 30 anos e ninguém sabia o que que era autismo, nem eu, basicamente nenhum profissional aqui em Manaus. Quando eu fiz o diagnóstico dele em São Paulo, ele era muito pequeno, e o médico disse que ele era autista e eu perguntei '**Doutor, o que é autista? O que é autismo? O que que posso fazer pelo meu filho?'. E ele disse 'estude, que você ainda vai ajudar muitas família'.** Então foi o que eu fiz a partir dali, que o meu filho tinha pouca idade e começamos um trabalho, assim, muito lento porque nós não tínhamos, naquela época, a literatura própria. Era preciso mandar buscar livros de outros países, mandar traduzir para poder trabalhar, era uma luta muito grande. Hoje não, hoje tá diferente porque nós temos literatura própria, nós temos cientista incríveis nessa área, nós temos material humano hoje para trabalhar no Brasil todo, porque isso é uma coisa de Brasil.(AMAZONSAT, 2012).

Lamenta o fato de não poder dar atenção a todas as famílias que os procuram, deixando de assistir muitos, mas acredita que firmando parcerias com o Governo do Estado e com o Município esse amparo seria possível, além do apoio da sociedade como um todo, como exemplo, profissionais e estudantes das universidades de Manaus.

Outra entidade local é o Instituto Autismo no Amazonas, organização formada por pais e profissionais que objetiva a troca de experiências e informações com propósito de buscar alternativas de atendimento às pessoas com TEA e lutar pelos direitos desses cidadãos amazonenses (IAAM, 2022).

Relatos no sítio do Instituto manifestam que recorrentes histórias compartilhadas por pais e familiares sobre a complexidade em encontrar apoio e orientações sob como enfrentar o dia a dia com o filho aliados à batalha na busca de orientações e terapias na cidade de Manaus, motivaram a criação da entidade.

Atendendo 36 crianças e ofertando serviços como fisioterapia, psicologia, assistência social e fonoaudiologia, localizam-se na zona Centro-Sul da capital amazonense, tendo o espaço ampliado visto a crescente demanda de familiares que buscam acompanhamento para os filhos (MANAUS, 2022).

O instituto possui parcerias com o município e com a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC) e em 2021 recebeu do Governo do Estado, por meio de edital para o setor social do Fundo de Promoção Social e Erradicação da Pobreza (FPS), um benefício de R$ 149.907,45 além de veículo para transporte de beneficiários a consultas médicas e terapias e materiais permanentes (AMAZONAS, 2021).

O diretor-presidente da entidade, Joaquim Melo, relata a experiência pessoal vivida por sua família, a partir do filho – hoje com 8 anos – o qual apresentava

dificuldades no comportamento, gerando uma preocupação que levou a família a buscar acompanhamento fora de Manaus:

> a gente começou uma peregrinação muito grande de profissionais para fechar o diagnóstico e aqui em Manaus, há 5 anos atrás, a gente não conseguiu, a gente teve que viajar para outro Estado e lá foi fechado diagnóstico de autismo. A gente morou um ano fora para tratamento dele e quando a gente voltou a Manaus a gente quis compartilhar essa nossa experiência, né, de pais de crianças com autismo com outras pessoas, então a gente abriu um blog que é "Autismo no Amazonas" e a partir daí vários outros pais que estavam passando pela mesma situação, começaram a entrar em contato conosco e aí a gente resolveu fazer reuniões com os pais. Por volta de 2009/2010 e a partir daí a gente viu que precisava fazer algo concreto, não é que só como um grupo a gente não teria força, né, na sociedade para ter essas terapias de fato, e **aí a gente resolveu fundar, né, uma associação sem fins lucrativos** que é o Instituto Autismo no Amazonas, em novembro de 2011, e **a partir daí vimos que dessa forma a gente começou a ter mais força,** começamos a chamar mais atenção da sociedade, na campanha do 2 de abril que é o Dia Mundial de Conscientização do Autismo (AMAZON SAT, 2013).

Melo nota maior informação por parte da sociedade amazonense que em outros tempos desconhecia sobre a síndrome, o que contribuía para o estigmatismo e rejeição e afirma que quanto mais se divulga o trabalho realizado pela associação maior é a procura de familiares por atendimento e pelo diagnóstico: "a demanda é muito grande e a gente está aberto, a gente tá precisando de voluntários (...) a gente pretende, por meio do convênio, por meio de ajuda como todo, estar contratando pessoas com salários fixos" (AMAZON SAT, 2013).

Outro local destacado é a Associação Mãos Unidas pelo Autismo (MUPA), localizada na zona centro-sul da cidade de Manaus, no bairro de Flores e como outras entidades, foi fundada a partir da necessidade de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista, visto que:

> "ao saber do diagnóstico que seus filhos eram autistas **não sabiam onde procurar ajuda e nem quem pudesse dar esse amparo** no momento tão angustiante. Foi quando uma psicopedagoga, a Sra. Etany Cristina Souza cedeu o espaço de sua casa para começarem a se reunir para realizarem oficinas de Atividades da Vida Diária e estudos sobre como cuidar do seu filho autista, inicialmente com a Maria Socorro, Josy, Jéssica Miranda (MUPA, 2022, s.p., grifo nosso).

As atividades do MUPA iniciaram em 01 de junho de 2012 e hoje atende mais de 40 crianças e adolescentes no espectro autista. Oferece além de atendimentos e terapias para crianças e adolescentes, cursos e palestras para familiares além de treinamentos especializados para profissionais que atuam na área. Recebe o apoio de familiares,

doações privadas e parcerias com Secretarias do Estado e demais instituições empenhadas em colaborar com a causa autista.

A presidente, Socorro, narra as dificuldades vividas com o filho, então com 2 anos de idade, no que se refere a escassez de apoio na cidade de Manaus para tratar o filho recém diagnosticado com TEA:

> **eu resolvi fundar ONG para encontrar outros pais que pudesse dar apoio um ao outro** (...) em primeiro lugar eu tive que ser a primeira terapeuta dele, isso acontece com os pais, eles deixam de trabalhar e vivem em função do filho, então fui pesquisar sobre o autismo para poder ajudar meu filho (...) daí em diante, **foi uma busca incessante de conhecimento, de ajuda,** então pesquisei tudo que existia em português, depois pesquisei tudo que existia em inglês para procurar um método que pudesse ajudar meu filho (...) a ONG começou na minha casa, dentro da minha casa eu usava apenas 2 cômodos e o resto eu cedi pra ONG, aonde tinha todas as terapias que tem aqui hoje, não assim como a gente tem hoje aqui, mas lá um pouquinho de cada dia eu ia cedendo da minha casa para as outras mães (PORTAL INTERAGINDO OFICIAL, 2014).

Para a presidente da ONG, a participação dos pais é fundamental pois enquanto instituição sem fins lucrativos conta com a mão de obra familiar que, uma vez se especializando em uma determinada área para ajudar individualmente o filho, passa a atuar e colaborar com o atendimento de outras famílias, propiciando uma importante troca para o funcionamento da entidade e assistência dos seus beneficiários.

Assim, o procedimento de análise documental permite relacionar algumas das principais instituições especializadas que ofertam serviços às pessoas com TEA na cidade de Manaus, constatando a assistência de familiares e crianças, além de corroborar com estudos que apontam a mobilização de pais e demais atores envolvidos com a questão.

Além disso, se verifica, a partir dos depoimentos dos diretores dessas organizações, que estas entidades estão mais voltadas para a busca por terapias e acompanhamentos médicos para as crianças e adolescentes, além da difusão de informações, promovendo palestras e cursos, para os pais e familiares, porém, pouco se mencionando – nos documentos e sítios eletrônicos consultados– a questão escolar e/ou busca por escolas.

De modo geral, fica manifesto, a partir da fala dos fundadores dessas entidades, que o sentimento de angustia quando a ausência de informações mais apropriadas sobre a síndrome e a percepção da insuficiência – quando não ausência – de políticas públicas que atendam ao grupo, contribui para que os movimentos sociais, por meio das associações dessas pessoas junto às instituições da cidade, promovam essa aproximação

e provoque o engajamento a fim de questionar os serviços disponíveis na cidade de Manaus, unindo forças para que seus filhos sejam reconhecidos e esperando, também, do Estado a assistência necessária.

2. A NORMATIVIDADE GARANTE A INCLUSÃO? AS REGULAMENTAÇÕES QUE TRATAM DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com vistas a captar como se delineou o percurso legal referente aos direitos das pessoas com deficiência, necessário trazer algumas das principais regulamentações que trazem no seu bojo, dentre diversas proteções e garantias, o direito à educação especial, a fim de que se trace reflexões sobre as influências das convenções, cartas e declarações internacionais na legislação brasileira.

A busca pela universalização da educação é perseguida em diferentes oportunidades e se enxerga nesses instrumentos a possibilidade da ampliação e fortalecimentos dos movimentos sociais das pessoas com deficiência para que esses direitos sejam efetivados.

Importante destacar, a fim de melhor referenciar os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, as principais garantias previstas nos diplomas legais. O objetivo desse destaque não é fazer compilação de dispositivos legais, mas de organizar, de forma temática, os principais direitos das pessoas com TEA e ou com deficiência, já que aquela está inclusa nesta categoria de direitos subjetivos.

Apenas em caso que julgaremos importante, destacaremos *ipsis litteris*os dispositivos das normas de regência. Para melhor compreensão, utilizaremos o critério territorial: legislações internacionais e nacionais.

Importante destacar que, no âmbito de algumas relações de direito, deve-se anotar que a pessoa com TEA apresenta-se como vulnerável, em que pese existir pessoas com graus extremamente leves do transtorno e quase imperceptíveis, apresentando nível funcional preservado e eficaz, com capacidade de estudar, trabalhar ou ocupar cargos de destaque na sociedade, é fundamental mencionar a condição de vulnerabilidade da maioria dos autistas (FARAH, 2021).

Com efeito, os direitos descritos nas legislações a seguir, devem ser reforçados sob a luz dessa ótica de vulnerabilidade jurídica.

2.1 INTERNACIONAL

De início, é necessário ressaltar que, a partir de importante julgado do Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 03.12.08 (RE 466.343-SP e HC 87.585-TO) os tratados de direitos humanos passaram a possuir status de norma supralegal.

A partir dessa decisão, de acordo com Valério Mazuolli (2009), os tratados são dispostos em quatro categorias. No primeiro grupo (tratados com valor legal) acham-se os tratados que não cuidam dos direitos humanos (mercantis, econômicos, de cooperação, de demarcação territorial, dentre outros).

Noutro plano, possuem valor supralegal por força da decisão do STF de 03.12.08 (RE 466.343-SP e HC 87.585-TO), os tratados de direitos humanos vigentes no Brasil, mas não aprovados pelo quórum qualificado previsto no art. 5º, § 3º, da CF (quórum de três quintos em dupla votação nas duas casas legislativas).

Em suma, Mazuolli apresenta o seguinte resumo esquemático acerca desses níveis hierárquicos legais:

> a) tratados de direitos humanos não aprovados com quórum qualificado: valor supralegal;
>
> b) tratados de direitos humanos aprovados com quórum qualificado pelo Congresso Nacional: valor de Emenda Constitucional (valor constitucional);
>
> c) tratados que não versam sobre direitos humanos: valor legal (tese da equiparação ou paridade);
>
> d) exceção a essa regra constitui eventual tratado sobre direito tributário (visto que ele goza de valor supralegal – CTN, art. 98).

Feito esse registro, passa-se a destacar as principais normas internacionais.

2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990 com o fim de promover a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

De acordo com a declaração, estabelece-se um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais, sendo que os grupos excluídos não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (artigo 3, 4).

Declarou que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial, sendo preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (artigo 3, 5).

Consignou a expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências.

A Declaração de Jomtien reforça a centralidade da Educação Básica como prioridade a ser alcançada universalmente, isso porque a educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano (TORRES 2001).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, além de diversos avanços nesse direito fundamental, representa "um documento que registra uma concepção ampla de Educação Básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade" (GOMIDE, 2007).

2.1.2 Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos – Declaração Viena (1993)

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos ocorreu Viena, de 14 a 25 de Junho de 1993, após o período da Guerra Fria, e foi considerada um dos documentos mais abrangentes pela comunidade internacional, exatamente por ser a primeira a dar impulso aos direitos humanos na agenda mundial.

Chamou atenção para a proteção dos Direitos Humanos em diversos aspectos, inserindo como questão prioritária para a sociedade internacional formas de proteção aos direitos, afirmando que estes:

> decorrem da dignidade e do valor inerentes à pessoa humana, que a pessoa humana é o sujeito central dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, e que, consequentemente, deve ser o seu principal beneficiário e participar ativamente na realização desses direitos e liberdades (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO, 1993, p. 2).

Ratificou-se o compromisso para com os fins e princípios reconhecidos na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem, destacando também as responsabilidades de todos os Estados aos quais convoca o cumprimento de obrigações sobre a promoção do respeito universal e proteção dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos.

A conferência sublinha o estímulo para com "pessoas pertencentes a grupos que se tenham tornado vulneráveis" (p. 7) evocando que os Estados têm o compromisso em adotar medidas que garantam o acesso à educação, saúde e assistência social, garantindo-

lhes a participação e usufruto, reforçando o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

Naquela ocasião, também se reconheceu o importante papel cumprido pelas organizações não-governamentais na promoção de todos os Direitos Humanos bem como nas atividades humanitárias aos níveis nacional, regional e internacional, concorrendo para consciencialização pública sobre essas questões. Destacou a importância da "cooperação e do diálogo contínuos entre os Governos e as organizações não governamentais" (p. 10).

Preocupada com as violações dos Direitos Humanos pessoas com deficiências, apela aos Governos para que "quando tal seja necessário, adotem ou adaptem a legislação existente por forma a garantir o acesso das pessoas com deficiências a estes e outros direitos" (p. 18), garantindo-lhes a viver com independência e participando ativamente, em todos os aspectos, da vida em sociedade.

Essa Conferência procedeu a uma reavaliação global da aplicação de tais "instrumentos e das perspectivas para o novo século, abrindo campo ao exame do processo de consolidação e aperfeiçoamento dos mecanismos de proteção internacional dos direitos humanos" (GUEDES, 2012).

Ao fazer um balanço sobre a Declaração de Viena, Antônio Cançado Trindade destaca que tal documento reforça a necessidade da cobertura universal de direitos humanos sem qualquer condição para sua fruição (TRINDADE, 1993).

Com efeito, observa-se para o estudo em questão que a alocação de mediadores em sala de aula para pessoas com TEA, garantido inclusive pela legislação nacional, não pode ser obstada, porquanto se materializa como um desdobramento dos direitos humanos.

2.1.3 Declaração de Salamanca (Conferência Mundial da Educação Especial - 1994)

A Declaração de Salamanca, realizada entre os dias 7 a 10 de junho de 1994, reuniu delegados que representavam 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, na Espanha.

A declaração reafirma a necessidade e urgência de providencias de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema

regular de ensino e Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Apesar de não possuir valor legal, mas um protocolo de intenções destaca-se como um dos itens da declaração de que se tem como princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Nesse sentido, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades "diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usos dos recurso e parceria com as comunidades".

Para Ebenezer Menezes, a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990, sendo o resultado de uma "tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70" (MENEZES, 2001).

Portanto, revela-se como vanguarda na inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação, sendo um dos primeiros a consignar essa temática, seja na legislação internacional ou mesmo nacional.

2.1.4 Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (OAE – 2001)

Ocorrida em 1999, na cidade de Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência significou importantes avanços.

Nesse normativo, os estados partes se comprometem a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência,

A convenção definiu o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o

reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (artigo 1, 2, “a”).

Importante destacar que, nesse particular, estabeleceu, em seu artigo 1, 2, b, a igualdade material ao considerar como discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

É assente a diferenciação de igualdade formal, aquela em que meramente se declara a paridade abstrata de condições e a material, a qual “é tomada como um resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças” (PIOVESAN, 2014, p. 10-110).

Nesse sentido de igualdade material, Boaventura de Souza Santos destaca que as diferenças que de alguma forma nos coloca em desvantagem com os casos típicos devem ser reequilibrados:

> (...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
>
> (SANTOS, 2003, p. 429-461)

Por conta disso, é dever do Estado proporcionar condições de uma vida digna, especialmente para aqueles indivíduos que até então eram invisíveis para a sociedade, como é o caso, por exemplo, dos autistas, os quais não possuíam nenhuma legislação protetiva que lhes “garantissem uma igualdade formal de direitos em relação às demais pessoas e muito menos uma atenção voltada à institucionalização de Políticas públicas que lhes dessem acesso aos direitos de educação e saúde” (COSTA 2018).

Tanto é assim que, para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (artigo III, 1).

No caso, a previsão de acompanhante especializado escolares, previsto na Lei que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista, nada mais é que a busca pela igualdade material por meio do sistema educacional.

2.1.5 Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: decreto nº 6.949/2009

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York/EUA, no dia 30 de março de 2007, foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

Dentre os principais dispositivos, destaca-se o art. 1º, que busca definir pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

De acordo com Gisele Vieira (2016), a importância desse dispositivo foi a alteração do modelo clínico para o modelo social, pois prescreve-se que que a deficiência não é o fator limitador e sim o meio social em que a pessoa vive.

Em seu artigo 3º, estabeleceu importantes princípios, dentre os quais, para fins deste estudo, destaca-se: não-discriminação; plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; igualdade de oportunidades e acessibilidade.

É possível observar nesse normativo, diversos dispositivos, que invocam a inclusão na educação, sendo assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida e que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência (art. 24).

Nesse passo, previu que os Estados-Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência (art. 8, “b”).

De igual modo, os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras para proteger as pessoas com deficiência, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero (art. 16).

No que diz respeito a ter uma vida independente e inclusão na comunidade, tem um significado único e específico quando falamos das pessoas com deficiência. Não basta reconhecer este direito formalmente, é preciso agir na prática: criar condições, adaptações, serviços, instrumentos e atitudes que garantam a independência, a inclusão e a participação das pessoas com deficiência na comunidade (GUEDES, 2012).

Com efeito, o estabelecimento de acompanhante especializado pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, previsto na Lei n. 12.764/2012, é um forte exemplo de ação prática de inclusão.

Por fim, destaca-se que esta Convenção constitui o primeiro instrumento propriamente jurídico internacional que expressamente garante a defesa dos direitos e a proteção das pessoas com deficiência.

2.1.6 Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação – 2015)

Com o lema "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos", o Fórum Mundial de Educação realizou em maio de 2015 o encontro mundial na cidade localizada na costa ocidental da Coreia do Sul, contando com a participação de ministros, chefes de Estados, membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, além da sociedade civil, de docentes, juventude e setor privado, convidados pela diretora-geral da UNESCO.

Contou com a participação de 160 países, dentre os quais o Brasil, validando o panorama estabelecido no movimento Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e continuado em Dakar nos anos 2000.

O documento internacional estabeleceu diretrizes e metas educacionais, muito estimulado pelas conquistas e pela expansão do acesso à educação garantindo "o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos" (UNESCO, 2016, p. 02).

A conjuntura já demonstrava preocupação com escolas afetadas por conflitos, crises, violência, ataques a instituições, pandemias e desastres naturais, os quais continuavam a prejudicar o desenvolvimento da educação da população mundial. Com isso, propunha-se a desenvolver programas mais inclusivos de acesso à educação.

No item 07 de seu preâmbulo, convencionou que inclusão de equidade são alicerce para uma agenda de educação transformadora, compromissada com o enfrentamento de

todas as formas de exclusão e marginalização, bem como com as desigualdades no seu acesso. Reforma que nenhuma meta de educação pode ser dada como cumprida sem que se todos a tenham atingido, comprometendo-se a realizar esforços e, se necessário, mudanças nas políticas de educação "a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás" (UNESCO, 2016, p. 02).

O Fórum apela para cooperação e monitoramento global no sentimento de implementar uma agenda de educação baseada na análise de dados e mecanismos regionais, requerendo um políticas e planejamentos sólidos, além de implementações realmente eficientes. Para tal, realça o empenho de se aumentar as despesas públicas com educação, levando-se em conta a realidade de cada país e pedindo que os mecanismos de financiamento internacional apoiem as necessidades e prioridades dos países.

Reforçou-se o papel da UNESCO como agência especializada das Nações Unidas a coordenar e liderar a agenda de educação 2030, convocando as partes interessadas a trabalhar para que as metas sejam alcançadas em âmbito global, regional e nacional.

O foco denominado "meios de implementação" o parágrafo 64 destaca que "instituir políticas abrangentes, multifacetadas e coerentes que sejam sensíveis a gênero e a pessoas com deficiência, além de promover normas e sistemas para garantir que as escolas sejam seguras e livres de violência" (UNESCO, 2016).

Assim, o Fórum vislumbra os principais pilares que orientam os debates sobre a educação inclusiva e dão base para os instrumentos legais, para as políticas públicas e pedagógicas que permeiam esse seguimento, exigindo cooperação e empenho dos Estados em esfera global.

2.2 NACIONAL

Especificamente quanto ao reconhecimento das pessoas com transtorno do espectro autista, a legislação nacional é tardia, sendo tais direitos expressamente reconhecidos com instrumentos práticos de eficácia apenas a partir da Lei n. 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nada obstante, a própria Constituição federal já dispunha em seu capítulo que trata sobre a educação algumas diretrizes para o ensino destinado a essas pessoas.

Além desses dois diplomas, destacaremos a seguir Plano Nacional de Educação

(PNE 2014-2024) – Lei 13.005/2014; o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial aprovada pelo decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

2.2.1 Constituição Federal do Brasil

A Constituição Federal previu que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

A propósito, destaca-se que o STF já assentou, com base nesse dispositivo, que a inoponibilidade da cláusula da reserva do possível na hipótese, tendo em conta o núcleo de intangibilidade dos direitos fundamentais tutelados[21].

Especificamente quanto às pessoas com deficiência, o art. 206 dispõe que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Por outro lado, em seu art. 208, determina que é dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Importante destacar, neste particular, retumbante julgado do Supremo Tribunal Federal ao apreciar pedido de inconstitucionalidade de trechos da lei em questão. Trata-se da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.357 MC-REF, sob relatoria do ministro Edson Fachin[22].

A Corte Suprema decidiu que o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita.

Nesta oportunidade, o STF assentou que a pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio.

---

[21] Nesse sentido, Agravo Regimental n. 860.979 AgR, rel. min. Gilmar Mendes, j. 14-4-2015, 2ª T, DJE de 6-5-2015

[22]ADI 5.357 MC-REF, rel. min. Edson Fachin, j. 9-6-2016, P, DJE de 11-11-2016.

Assim, concluiu a Excelsa Corte, “a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta”.

Por fim, ressaltou que somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, Constituição Federal).

A partir desses destaques, observa-se que a Constituição Federal, pouco estabeleceu quanto ao reconhecimento das pessoas com transtorno do espectro autista. Ao que parece, pelo menos dois motivos podem ser apontados para tanto. De início, vale lembrar que a Carta de 1988 é sintética quanto a sua estruturação, razão pela qual limitou-se a estabelecer as diretrizes dos direitos e garantia fundamental. Por outro lado, por ocasião da constituinte, o autismo ainda era um transtorno muito incipiente em os sentidos, tanto mais no aspecto de políticas públicas.

De qualquer forma, ainda que forma sintética, o certo é que a Carta de 1988 reconhece expressamente a educação inclusiva com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino.

2.2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Doravante o pressuposto da educação inclusiva e o empenho dos diversos documentos internacionais que incentivam os países a inserir em suas agendas propostas e planejamentos voltados para esse seguimento e com intuito de acompanhar os avanços do conhecimento e as lutas sociais por inclusão em sua esfera mundial, o Brasil apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O movimento mundial pela inclusão é reconhecido assim como se admitem as dificuldades encaradas pelo sistema de ensino, por isso a política se apoia nos referenciais para construção de sistema de educação inclusivo.

Outrossim, rememora antigas práticas nas quais se organizavam o atendimento educacional especializado que, dentre outros métodos, se apoiava no atendimento clínico-terapêutico (e testes psicométricos), definindo por meio de diagnósticos, as formas de ensino e aprendizado para estudantes com deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de diagnóstico da educação especial por meio do Censo escolar, aponta uma ascensão de 107% de matriculas, num comparativo entre os anos 1998-2006. O mesmo crescimento se acompanha nas escolas privadas, especialmente nas instituições filantrópicas, entretanto, faz um alerta no que se refere a educação infantil, identificando que:

> as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 13).

Percebe-se certo desapontamento a baixa quantidade de estudantes matriculados nas escolas regulares, quando comparadas aos inscritos nas escolas especiais, visto que, como apontado, estudos já confirmavam as vantagens trazidas quando da matrícula nas escolas regulares.

Assim como esses dados evidenciam que, mesmo com a mudança conceitual trazidas pelos diversos documentos, conferências e declarações internacionais, as políticas públicas de educação não conseguiam atingir o objetivo de fazer com que a escola comum abraçasse o desafio de atender as necessidades de todos os alunos:

> Em relação ao direito à educação, em que pese garantir desde o ensino fundamental ao ensino superior, incluindo os cursos profissionalizantes, são constantes as negativas de matrícula em escola regular quando a direção, coordenação e professores são comunicados do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pelos pais e responsáveis (FARAH, 2021, kindle).

Nesse sentido, a educação especial “passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Por fim, o documento estabelece as diretrizes da política nacional de educação especial, destacando que essa modalidade de ensino passa por todos os níveis e modalidades, devendo disponibilizar recursos para que seja ofertado o serviço assim como orientar alunos e professores quanto à sua aplicabilidade nas escolas comuns do ensino regular.

2.2.3 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei 12.764/12

De início, a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista trouxe a definição do transtorno de forma abrangente sendo grande avanço tendo em vista a dificuldade do diagnostico em questão.

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada pela deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Estipulou que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Ademais, trouxe importantes conquistas para as crianças com TEA, principalmente no campo educacional, sendo um dos mais retumbantes o auxílio de acompanhante especializado e a inclusão no ensino regular.

A respeito desse tema, o qual guarda forte paralelo com a problemática deste trabalho, Gisele Vieira (2016) acentua que o direito à acompanhante especializado para o estudante com TEA nas classes regulares ainda é um direito meramente burocrático, “não saindo das páginas da Lei em muitos estados brasileiros” (p. 83).

Naquele trabalho, Vieira, com base em outra pesquisa qualitativa de Pilone (2015), destaca que nas escolas particulares recai sobre as famílias dos alunos com TEA a responsabilidade da contratação de um acompanhante e o custeamento do salário desse profissional, e em poucos casos, o contrato e o custeio deriva da instituição de ensino.

O art. 7º da referida lei, passou a considerar crime o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, sendo punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. Em caso de reincidência, haverá a perda do cargo do respectivo responsável.

A Suprema Corte já assentou, em sede de controle de constitucionalidade, que a Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui[23].

O Decreto nº 8.368/2014 regulamenta a lei em questão. Nos moldes da Constituição Federal e leis infraconstitucionais, dispõe que ao Estado cabe primeiramente a responsabilidade em promover a educação inclusiva para as pessoas com TEA desde a educação infantil.

Em seu art. 4º, parágrafo 2º, o decreto ressalta que é obrigação da instituição de ensino, e não dos pais, a disponibilização de acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.

A partir dos artigos 5º, 6º e 7º, o decreto disciplina o procedimento de apuração administrativa de eventual recusa de matrícula, previsto na mencionada lei:

> Art. 5º Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o caput do art. 7º da Lei nº 12.764, de 2012.
>
> § 1º Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.
>
> § 2º O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Conade.
>
> § 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência.
>
> Art. 6º Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente.
>
> Art. 7º O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público.

Por fim, o decreto destaca que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, juntamente ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promoverá campanhas de conscientização sobre os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias.

---

[23] Trecho da ementa da ADI 5.357 MC-REF, Rel. Min. Edson Fachin, j. 9-6-2016, P, DJE de 11-11-2016.

2.2.4 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei 13.005/2014

Dentre as políticas públicas elaboradas e implementadas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado com a vigência é de dez anos.

Institucionalizada por meio da Lei 13.005/20014, inicialmente destaca-se dentre as diretrizes a previsão que expressa os incisos II e II, do art. 2isos II e II, do art. 2, que indica a universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Adiante, o art. 08 dispõe sobre a adequação, por parte de Estado, Distrito Federal e Municípios, dos planos de educação de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas naquela lei, dentre as quais, assegurem "o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurada pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2014).

Dos 20 itens que elencam as metas que estruturam a garantia do direito à educação com qualidade, destaca-se a meta 04 que prenuncia:

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Apesar de não fazer mais menções nos outros itens sobre demais fatores relacionadas à inclusão de PCDs, esse tópico é o mais próximo da já consagrada cultura de inclusão.

Dentre diversas estratégias para alcançá-la está a aferição de alunos atendidos pela educação especial complementar e suplementar, com o propósito de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Especialmente o item 4.13 prevê apoio para ampliação de equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares (BRASIL, 2014).

Nota-se, dentre as propostas, a que propõe a garantia de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais quando identificado o aluno por meio de avaliação profissional, evidenciando o modelo médico da deficiência. Porém, nestes casos, ressalta que se deve ouvir a família e o estudante.

2.2.5 Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, de início, estipula que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação de diversos direitos, dentre eles, a educação.

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

Previu a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

No plano da educação profissional, dispôs que tais serviços de habilitação devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir (art. 36, § 3º).

Além da legislação nacional citadas, vale destacar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, previu que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 54).

Vieira ressalta que a presença nos dispositivos legais nacionais específicos para a criança com TEA do direito à educação na rede pública em classes comuns de ensino, iniciando na educação infantil, primeira etapa da educação básica.

O legislador ordinário teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, cuidando de adaptar às peculiaridades brasileiras, sendo um

diploma de forte avanço no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, reafirmando os valores de educação inclusiva previsto em outros diplomas legais.

2.2.6 A nova Política Nacional de Educação Especial: o Decreto nº 10.502/2020 e os debates junto ao STF quanto à sua constitucionalidade

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020) foi aprovada pelo decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Seu texto-base inicia a adequação para o novo formato em 2018 a partir de "observações, diálogos e constatações resultantes de visitas de consultores especialistas, oriundos de diferentes universidades brasileiras, realizadas nas cinco regiões do País" (BRASIL, 2020, p. 15).

Sob nova perspectiva, confessa que poderia apresentar-se como "educação especial inclusiva", explicando que não vê diferença nas propostas de educação especial e educação inclusiva em razão de que "toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial" (BRASIL, 2020, p. 15).

A redundância se justificativa por se perceber uma polarização de percepções sobre a temática e para explicar o termo "inclusão", utiliza-se dos estudos de um pesquisador britânico a fim de desfazer más interpretações (ou diferentes) que tornam o conceito sem sentido.

Assinala que as divergências sobre o que é inclusão fazem com que o modelo seja aplicado erroneamente quando se defende a inclusão total no contexto da sala de aula "convencional", "mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali" (BRASIL, 2020, p. 15).

Nesse sentido, afirma que a inclusão em outras esferas da sociedade (vida cultural, profissional, políticas) se dará exclusivamente se o estudante tiver atendimento especializado, implicando perda de oportunidade se focada apenas a sala de aula comum.

Refere-se como "inclusão radical" a inserção de aluno em escola regular, julgando ser prejudicial aos indivíduos "com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual". Aponta a Itália como sendo país de referência por aqueles que defendem e adotam o modelo de educação inclusiva, país caracterizado pelo "maior

número de escolas especializadas clandestinas no mundo". Seguidamente apresenta quadros em que expõe, segundo sua interpretação e com base nos estudos do britânico, as ideias do que aborda e defende a educação especial e a educação inclusiva.

Nesse aspecto é explícita a maneira depreciativa como o texto elenca as ideias e práticas dos que se preconiza e o que defende a educação inclusiva, demonstrando inconformidade com as políticas então estabelecidas, desconsiderando comprovações cientificas sobre os benefícios, para indivíduos e sociedade em geral, da educação inclusiva.

Ademais, o documento afirma que existe "aparente inclusão" nas salas de aula, sendo mesmo considerada pelos 'envolvidos', quando da matrícula na escola comum, como imposição à liberdade e ao respeito à diversidade e direitos humanos.

Avança argumentando que há pessoas que consideram que alunos típicos se favorecem do convívio com alunos PCDs – o que de fato é premissa incontestável – porém, interpreta que esse "direito" (destacado com aspas) não pode ser maior do que "direito constitucional dos educandos de receberem atendimento educacional apropriado para suas características, de modo a obterem ganhos mais importantes para seus projetos de vida que os ganhos com a socialização" (BRASIL, 2020, p. 105).

Encerra o documento com frase de efeito: "não há trabalho humano que não possa ser melhorado", defendendo que a proposta da Nova PNEE não retira e tampouco retrocede com nenhum direito, estando apenas ofertando mais opções.

Com efeito, considerando que o Decreto nº 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico instigando mudanças por meio de nova política educacional, estabelecendo institutos, serviços e obrigações que não estavam inseridos na disciplina educacional do país, não oportunizando ampla discussão pela sociedade, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ajuizou Ação Declaratória de Inconstitucionalidade (ADI), numerada como ADI nº 6.590 e protocolada no Supremo Tribunal Federal (STF)[24].

Naquele julgamento, deliberou-se sobre o fato de a Nova PNEE "claramente

---

[24]BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ato normativo que inova no ordenamento jurídico. Densidade normativa a justificar o controle abstrato de constitucionalidade. Cabimento. Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação inclusiva como paradigma constitucional. Inobservância. Medida cautelar deferida referendada. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491. Acesso em: 22 de fev. de 2022.

retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último, como mera alternativa dentro do sistema de educação especial" (STF, 2020, p. 03) o que, para a corte suprema, fragiliza o imperativo da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Na ação, quando da análise do pedido de medida cautelar, destacou-se a previsão constitucional que garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, enfatizando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que, em seu artigo 24, dispõe sobre a obrigação dos Estados parte em assegurar sistema de educação inclusivo, tendo o Brasil internalizado, em seu ordenamento constitucional, o compromisso com a educação inclusiva, frisando que:

> Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (STF, 2020, p. 10).

Dessa forma, o STF suspendeu, por maioria dos votos, a eficácia do Decreto n. 10.502/2020 em dezembro de 2020[25], sendo seguido pela realização de audiências públicas e sustentações de especialistas e movimentos a favor e contra o decreto, fato que na opinião de alguns estudiosos enfraqueceu o movimento pela inclusão escolar ante a polarização provocada com a Nova PNEE e não unificação sobre as convicções a serem atingidas.

A Nova PNEE segue com eficácia suspensa, porém, na prática o que se observa, a partir de diversas falas e posicionamentos do ministro da educação, Milton Ribeiro[26], é

---

[25] Conforme referendou, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, o relator Min. Dias Toffoli na decisão liminar ADI nº 6590 MC-REF/DF. Vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491. Acesso em: 22 fev. 2022.

[26] Em declaração durante entrevista, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, disse que há crianças com "um grau de deficiência que é impossível a convivência". Não obstante a fala desafortunada, em outra ocasião afirmou que estudantes com deficiência atrapalhavam o aprendizado de outros alunos quando colocados na mesma sala de aula. Para maiores apurações, consultar: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-

que a nova política é revestida por juízos que defendem a segregação e propagam a hostilidade para com as pessoas com deficiência.

2.3 DA (IN)APLICABILIDADE NORMATIVA PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM TEA

O presente capítulo examinou algumas das principais declarações, cartas e convenções internacionais e demais instrumentos internacionais que trazem em seu bojo as previsões acerca da proteção e garantia de direitos paras as pessoas com deficiências contemplando, dentre elas, o direito à educação para autistas.

Nesse passo, também foi mencionado de que forma esses instrumentos serviram de parâmetro e influenciaram os regulamentos e leis nacionais, reforçando a proteção de direitos dessas pessoas, despertando aos que almejavam por assistência, a expectativa do acesso e fruição dos direitos pelas quais tanto aguardavam. E objetivamente, será que têm se cumprido as previsões elencadas e longamente discutidas nesses documentos?

Para essa reflexão, menciona-se mais uma vez a ADI 5357/2015[27], sob a relatoria do ministro Edson Fachin, a qual versou a respeito do ensino inclusivo, a partir da ação direta de inconstitucionalidade formulada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.

Naquela ocasião discutiu-se quanto a obrigatoriedade das escolas privadas em oferecer atendimento educacional adequado e inclusivo às pessoas com deficiência, vedando-se que os estabelecimentos cobrem valores adicionais ou qualquer tipo de custeio nas mensalidades, anuidades e matrículas para que se cumpra tal determinação, conforme assegura a Lei n.º 13.146/20015.

Por outro lado, os estabelecimentos de ensino alegaram que tais medidas implicam em altos custos adicionais, podendo resultar no fechamento de atividades. Dado esse motivo ingressaram com pedido para a suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e caput do art. 30 da mencionada lei.

---

deficiencia-atrapalham.html e https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml. Acesso em: 21 jun. 2021.

[27]ADI 5.357 MC-REF, rel. min. Edson Fachin, j. 9-6-2016, P, DJE de 11-11-2016. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290. Acesso em: 21 jun. 2021.

Dentre as diversas manifestações sobre o caso, destaca-se a do Presidente do Senado Federal o qual ressaltou a constitucionalidade da Lei nº 13.146/2015 e a compatibilidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, motivo pelo qual pediu pelo indeferimento da cautelar pleiteada.

A exposição da Presidente da República expressou mesmo sentido, salientando o aspecto social da deficiência, antes vista sob a perspectiva médica, mas que agora era primordial a "eliminação de obstáculos e à garantia da plena inclusão na vida comunitária" (BRASIL, 2015).

A Advocacia-Geral da União igualmente expôs no sentido de indeferir a medida cautelar, declarando que os dispositivos impugnados são compatíveis com a Constituição da República e que as disposições normativas possibilitam que a política de educação inclusiva da pessoa com deficiência, desejando a garantia de igualdade de oportunidades, tal como expresso nas diversas declarações e convenções internacionais.

Ao final o Tribunal, por maioria dos votos, julgou improcedente a ação direta[28]. Destaque para o voto do relator, min. Edson Fachin, que realçou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e consequentemente a Constituição da República, que o ensino inclusivo é imperativo, imposto mediante regras explícitas, vedando-se a exclusão pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob o pretexto de sua deficiência e isso se dá indistintamente a escolas públicas e particulares e segue arrazoando:

> o enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. Esse estranhamento "não pode nos imobilizar em face dos problemas que enfrentamos relativamente aos direitos humanos, isto é, ao direito a ter direitos, ao contrário, o estranhamento deve ser o fio condutor de uma atitude que a partir da vulnerabilidade assume a única posição ética possível, a do acolhimento." (BRASIL, 2015, p. 06 *apud* CHUEIRI, Vera Karam de; CÂMARA, H. Direitos Humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade, Revista Direito, Estado e Sociedade (PUC-RJ), Vol.45, 2014. p. 174).

A alteridade é elemento essencial e faz parte do convívio humano e do debate democrático e é no convívio com a diferença que se constrói a sociedade livre e justa que se preconiza.

---

[28] Vencido o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente, conforme decisão ADI 5357/2015 (p. 103).

Para tanto, não é estranho que familiares e instituições precisem recorrer a órgãos como o ministério público para que se possa fruir do que asseguram continuadamente as legislações que tratam a matéria.

Ao exemplo do tem-se o caso, no corrente ano, do Ministério Público do Amazonas (MPAM) que por meio da sua 42ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa e da Pessoa com Deficiência (42ª PRODHID), instaurou um Inquérito Civil para investigar ausência do profissional de apoio escolar, o qual deveria ser disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC) ao aluno da rede estadual de educação com Transtorno do Espectro Autista (TEA)[29].

O caso trata de uma denúncia por meio de notícia de fato, recebida pelo Ministério Público, onde se alegava que um estudante com TEA matriculado na Seduc, tinha passado por processo de avaliação, no ano de 2009, no qual se comprovou a necessidade de acompanhamento do profissional de escolar, no entanto, passados dois anos desde a avaliação por equipe multidisciplinar, o aluno ainda se encontrava sem o apoio (mediador) escolar.

A partir desses casos ilustrados, nota-se que mesmo presente instrumentos legais que assegurem os direitos, como exemplo de ter acompanhante escolar, há certa resistência em se cumprir as previsões das diversas leis, criando obstáculos para que se promova a inclusão.

3 A LEI 12.764/2012 E OS DIREITOS DA PESSOA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: os desafios da inclusão escolar na rede municipal de Manaus

Os registros da história das pessoas com deficiência mostram que a sociedade, bem como as instituições envolvidas com o cuidado e atenção se desenvolveram muito mais sob o ponto de vista médico e a filosofia da época era escamotear a deficiência.

---

[29] O inquérito civil foi instaurado no dia 17/01/2022, sendo possível mais detalhes sobre o caso em diversos noticiário da cidade de Manaus, dentre eles o portal do MPE-AM. MPAM investiga a falta de profissional de apoio a aluno da rede /estadual com TEA. Disponível em: https://www.mpam.mp.br/noticias-portal/slides-noticias/14983-mpam-investiga-a-falta-de-profissional-de-apoio-a-aluno-da-rede-estadual-com-tea#.Yi48tnrMLIW. Acesso em: 02 jun. 2021.

Não se falava e, tampouco, pensava-se em direitos, algo que só se deu a partir da iniciativa das próprias pessoas com deficiência, especialmente com a abertura política da década de 80 e amparando-se nos diversos movimentos históricos internacionais para a inclusão.

No Brasil é notório que a partir da Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo momento político e que, seguido posteriormente da união de movimentos e coordenações assim como da criação de conselhos nacionais, câmaras técnicas e realizações de conferências nacionais iniciam novos caminhos na busca por direitos e equiparação de oportunidades.

Dentre os mecanismos para garantia e efetivação de direitos há um universo de dispositivos legais importantes para assegurar o acesso à educação como exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Decreto 7.611 (2011) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, além da Lei 12.764/2012 conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, entre outros.

Nesse aspecto, reflete-se sobre como se desenvolve o processo de deslocamento dessas pessoas, as quais primeiramente eram excluídas do ambiente familiar e social e depois passam a frequentar escolas regulares e a serem inseridos em contextos de respeito pela diversidade.

3.1 PRIMEIRAS DESCRIÇÕES SOBRE O AUTISMO

Vimos no capítulo anterior que para a Lei 12.764/2012 é considerada pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) aquela que possui síndrome clínica caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestando-se pela deficiência de comunicação verbal, ausência de reciprocidade social (BRASIL, 2012).

Destaca-se também que o § 2º da lei considerada que a pessoas com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Baseados nos dispositivos do mencionado diploma legal conferiu às pessoas com TEA o direito à educação, reforçado posteriormente por meio da Lei brasileira de inclusão, assegurando o acesso ao sistema de educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado, necessitando que o Estado, a família, comunidade escolar e a sociedade

como um todo garanta esse direito (BRASIL, 2015).

Todavia, abandonar a velha dogmática da segregação, onde o cenário era de que só poderiam estudar em escolas especializadas, isoladas de outros grupos, passou por difíceis fases, como revela o percurso histórico sobre as pessoas com o transtorno, assinalando o modo como a conceituação de autismo se originou.

Descrita pelo médico Léo Kanner, considerado o melhor psiquiatra infantil dos Estados Unidos, em 1943, a condição possivelmente já tinha sido observada por outros profissionais da área, mas ele foi quem descreveu o que chamou de "um distúrbio autista do contato afetivo", a partir da observação de uma criança que acompanhava durante alguns anos, explicando que "a principal distinção reside na incapacidade dessas crianças, desde a primeira infância, de se relacionar com outras pessoas" (DOVAN, 2017, s.p.)

Desde aquele período, onde os arquivos e anotações médicas, antes do século XX, eram grosseiras, ocorreram várias modificações a respeito do diagnóstico. Na realidade, até esse período, a psiquiatria era pouco desenvolvida e praticamente inexistia uma metodologia cientifica.

Com o passar do tempo, graças aos esforços de pais e ativistas de movimentos sociais, posicionamentos públicos – em formas de políticas, na forma de a sociedade ver o autismo e nos instrumentos normativos –, além de pesquisas que demonstravam que as intervenções educacionais podiam ajudar as crianças a aprender, fez com que a história do movimento daqueles rotulados como autistas, se movessem para a direção que todos concordam ser a mais acertada, tentando deixar para trás a histórica de abandono e impulsionado a sociedade a reconhecer o diferente e contribuir para sua plena participação no mundo.

3.1.1 O autismo no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)

No final da década de 70 se aflora o consenso sobre uma legitimação do autismo por meio de conceito e em 1980 o transtorno tem sua abordagem biomédica trazida nas diretrizes diagnósticas oficiais do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais (DSM[30]), carecendo de uma classe de transtorno que pudesse abarcar o autismo, escolhendo categoria denominada Transtorno Pervasivo do Desenvolvimento (TPD).

Tempos depois, novos estudos e pesquisas permitiram revisões e em 1994 a quarta edição do livro DSM-IV assente inúmeras condições para além do autismo e amplia a classe do TPD. Essas classificações apontam que a partir da década de 1980 existe:

> "revolução paradigmática no conceito de autismo: nos manuais psiquiátricos é retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (CID-10) e dos chamados Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV) (MARFINATI, 2014, p. 259).

Atualmente se tem o DSM-V e sua versão mais recente é de 2013 e nele ampliou-se a identificação de sintomas do autismo, dando ênfase às observações quanto ao desenvolvimento da comunicação e interação social da criança.

Apesar do aparecimento de conceitos e das classificações a respeito do autismo com a intenção de facilitar a comunicação e compreensão dos quadros para profissionais da área, há críticas no sentido de que algumas dessas classificações, acabam por aproximar à lógica de psiquiatras da metade do século XIX, ocasião em que a única transformação possível era a utilização de remédios psiquiátricos.

Além disso, essas rotulações não são capazes de capturar a diversidade de olhares e pontos de vista sobre o autismo, suprimindo outras perspectivas que não tem o condão de ser listadas ou classificadas num rol.

3.2 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: O PERCURSO ATÉ A SALA DE AULA NA ESCOLA REGULAR

Lamentavelmente a sociedade por longo tempo as desabilitou, excluiu e marginalizou as pessoas com deficiência. Quando das práticas sociais em relação a esses indivíduos, diversos cenários foram experenciados e apresentam-se em quatro paradigmas, didaticamente divididos em: exclusão (a exemplo da eugenia e mesmo eliminação); segregação (em que surge os primeiros assistencialismos); integração e inclusão (cuja proposta é uma reforma em que inserção nos diversos espaços)[31].

---

[30]DSM é a sigla em inglês para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

[31] Verifica-se um consenso quanto a essa divisão em fases históricas conferidas às pessoas com deficiência, não se vê o mesmo quanto à denominação e cronologia de cada uma dessas. Nesse trabalho optou-se pelo

O paradigma da exclusão das pessoas com deficiência por uma fase trágica, revelando uma fase intolerante quanto à aceitação e convívio com essas pessoas. A história brasileira, por exemplo, diz sobre a exclusão de crianças indígenas desde o nascimento, quando identificada alguma deformidade física:

> Ao nascerem, eram imediatamente rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição para a tribo. Uma das formas de se livrar delas era abandonar os recém-nascidos nas matas ou atirá-las de montanhas e, nas atitudes mais radiais, sacrificá-las nos chamados rituais de purificação (FIGUEIRA, 2017, posição 12).

Considerados impuros, propagava-se a ideia de que eram amaldiçoados. Desse período específico, destaca-se a corrente teórica cunhada por Francis Galton durante o século XIX, a eugenia, propagando com convicção um enfraquecimento genético e propondo a melhoria racial, utilizando-se para tal de esterilizações forçadas e até assassinatos daqueles tidos como doentes físicos ou mentais, chegando a ser considerado algo natural e necessário (DIAS, 2013).

A partir da teoria de Charles Darwin e A origem das espécies humanas, Galton utilizava-se da tese quando da sua análise sobre sociedade humana, aplicando-a para defender as várias formas de dominação e limpar o mundo das degenerescências (LOBO, 2008).

Chegando à fase do assistencialismo, onde os discursos apresentados se apoiavam nas práticas científicas (e a ideia da dizimação não era mais aceita), se instalam estruturas de asilos sob a justificativa de “maravilhosa harmonia entre as exigências da ordem social que pedia proteção contra a desordem dos loucos e as necessidades da terapêutica, que pediam o isolamento dos doentes” (FOCAULT, 2008, p. 126).

Propagam-se as políticas assistencialistas e instituições de caridades, cujo intuito era segregar da sociedade esse grupo de pessoas, invisibilizando os tidos como doentes e loucos.

No século XX, o juízo que justifica o isolamento cresce aceleradamente na mesma medida em se reduz os direitos daqueles internados nas instituições, entregues aos cuidados de médicos e enfermeiros protegidos pelo discurso de que a normalidade compelia ao desvio e a desordem.

---

uso do termo “paradigma”, utilizado por Romeu Kazumi Sassaki (2004).

Na visão de Diniz (2017), todos os julgamentos sobre os corpos das pessoas com deficiência revelam um juízo moral, desconsiderando outras, dentre tantas, formas de existir e viver do indivíduo, o que não exprime que se deve desamparar aqueles que precisam de atenção e cuidados especializados.

O modelo médico, que ainda hoje prevalece, não pode deixar de realçar as funcionalidades e habilidades das pessoas com deficiência, entretanto, dentro do paradigma da integração enfatiza-se a cura e reabilitação da pessoa com deficiência, buscando sempre o 'ajuste' para melhor convivência com os demais.

À vista disso, Sassaki (2004) explica sobre o paradigma da integração social para o qual são as pessoas com deficiência deveriam se adaptar às formas de viver e se organizar à sociedade regular (comum) e dado, por suposição, que esses indivíduos não conseguiriam essa adequação, logo, precisariam desenvolver atividades separadas dos demais.

Nesse aspecto, se intensificam os movimentos pela integração de estudantes com deficiências dado os questionamentos e repulsa às práticas que antes segregavam, buscando-se pela acomodação das crianças, por exemplo, em um ambiente escolar representado pelas escolas especiais bem como em salas de aulas especiais dentro das escolas regulares (ou mesmo classes hospitalares, ensino em domicílio, dentre outros), ainda assim separados dos demais mas propondo que fossem reconhecidas (MANTOAN, 2015).

A autora aponta que o movimento pela integração de estudantes com deficiência surgiu primeiramente nos países nórdicos, no ano de 1969, cuja convicção é uma inserção parcial do aluno, exatamente porque o sistema educacional proposto segregava, exigindo modificação do aluno para adaptação à escola, e não o contrário.

Finalmente, o quarto paradigma é o da inclusão, guiado, sobretudo sob a perspectiva dos direitos humanos. Entendendo que a escola não é só espaço que possibilita a oferta e acesso ao conhecimento, mas como um bem social e a qual todos têm direito – além de ser um espaço socioeducativo - é uma instituição que possui a capacidade de expandir horizontes.

Aponta-se que a Declaração de Salamanca, documento organizado durante a Conferência Mundial sobre a Educação Especial, na Espanha, em 1994, como um dos mais importantes a propor reformas políticas aos sistemas educacionais vigentes,

estimulados, sobretudo pelos movimentos de inclusão social e o qual se apresentou orientações para ações de cunho regional e internacional, destacando que:

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

Assim, o espaço da instituição escolar é responsável não só pela escolarização – que envolve o processo de transmissão de conhecimentos e habilidades, tendo geralmente um currículo pré-definido (GIDDENS, 2012), mas também importante ferramenta para o processo de socialização, de cumprimento de regras, de encontro com a diferença e a diversidade.

Por sua vez, a Declaração colaborou para que a educação inclusiva fosse fortalecida, sugerindo a reestruturação das instituições educacionais a fim de que as especificidades de cada aluno fossem respeitadas.

Nota-se que as mudanças e avanços no que se referem os marcos legais e políticos da educação no Brasil, e as quais fundamentam a educação especial, certamente tiveram a influência desse documento. Em particular, a Política de Educação Especial sob o cenário da educação inclusiva rompe com a predominância do então modelo de segregação que se aplicava sobre as normas de educação brasileira. Ações institucionais e todo aparato legal, corroboraram com a perspectiva educacional inclusiva, fortalecendo e abrindo novos caminhos para a educação especial, afinal, a inclusão é sobre não deixar que ninguém fique fora da escola comum.

3.3 LEGISLAÇÕES MUNICIPAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE MANAUS

O capítulo anterior destacou os diversos marcos históricos e normativos quando da proteção dos direitos das pessoas com deficiência e os caminhos que iniciaram para a construção e consolidação de normas que asseguram o acesso e permanência escolar desse grupo nas escolas regulares.

Dos dispositivos legais nacionais para inclusão educacional para pessoas com deficiência, destacam-se a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (de 2008).

Posteriormente, em 2012, a Lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista trouxe no bojo do seu artigo 3º o direito ao acesso à educação, reforçado em 2015 pela Lei brasileira de inclusão.

No que concerne ao município de Manaus, serão analisadas algumas políticas educacionais inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista, bem como serão apresentadas as legislações e regulamentações específicas, observando-se contrapontos com a legislação nacional e, sobretudo, as disposições internacionais.

3.3.1 A Lei municipal nº 1.495/2010

Inicialmente destaca-se que a Lei n.º 1.495/2010 do município de Manaus reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, indo ao encontro do que garante a lei brasileira de inclusão apesar de em seu bojo utilizar do termo "portadora de deficiência", expressão que insinua que a deficiência é um atributo da pessoa e não da própria sociedade, como ressalta Diniz (2017), por isso é um termo em desuso no meio acadêmico e científico

Por outro lado, nota-se desarmonia quando em seu artigo 3º a lei municipal assenta que um grupo, ou seja, somente os considerados 'aptos' poderiam ser assistidos pelo sistema regular de ensino, sugerindo que há um grupo, dentre os autistas, não capazes de frequentar o mesmo lugar que os demais, abrindo margens para exclusão dentro da mesma coletividade. Destaca-se:

> no caso de autistas **em condições de frequentar a escola regular**, 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 (grifo nosso).

Assim, avista-se uma primeira discordância no texto da lei a qual pode implicar uma lacuna para que instituições públicas de educação dificultem a matrícula ou permanência do aluno autista na escolar comum, concorrendo para a estigmatização.

Além disso, se percebe que a lei municipal se instituiu nos moldes do que preconiza o modelo médico da deficiência, demonstrando que o Brasil ainda está amarrado a autoridade biomédica e a qual implica na exclusão social como um todo.

O mesmo dispositivo realça a responsabilidade da rede municipal de educação em organizar um quadro de servidores que detenha orientadores pedagógicos especializados no atendimento da pessoa com TEA e que esses profissionais estejam em constante atualização.

Esse direito ao acompanhamento por especialistas também está previsto na lei brasileira de inclusão, especialmente quando assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja oferecido pela escola em período diferente ao turno escolar e sem custos extras para o aluno com deficiência. Tal previsão garante que estudante com deficiência frequente escola regular, e seja assistido por um profissional especializado caso haja necessidade, dispondo de ferramentas e expertise para o apoio escolar.

A mesma lei prevê que o município deve buscar apoio e incentivo das universidades a fim de que sejam desenvolvidas pesquisas cujo foco seja o autismo e a "a melhoria da qualidade de vida das pessoas com a patologia" (MANAUS, 20210), revelando mais uma vez o alinhamento com o modelo médico da deficiência.

Em vista disso, os enunciados trazidos pela lei municipal, como um todo, norteiam-se pela visão biomédica na qual o processo de reabilitação da pessoa com deficiência objetiva a reabilitação e normalização para que se encaixem em 'padrões' estabelecidos pela sociedade, desconsiderando as barreiras existentes no contexto social (MAIOR, 2017).

Quando em seu texto expressamente enuncia a deficiência dos estudantes no espectro como "patologia" fortalece o discurso da padronização dos indivíduos e encoberta suas diferenças e subjetividades, reforçando, por exemplo, que as dificuldades na aprendizagem são consequências de uma doença, resultando em isolamento e segregação.

3.3.2 Resolução n. 010/CME/2011: procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus

A resolução é considerada um marcador para o sistema municipal de ensino inclusivo na cidade de Manaus. Aprovado em 2011 esse instrumento instituiu os processos e primeiras orientações para a educação especial na capital e seu enunciado assegura estar em consonância com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além de outros dispositivos legais.

Sobre a educação especial em si, esta se manifesta na legislação educacional brasileira como uma modalidade da educação, ressaltando que a previsão é de que seja ofertada preferencialmente no ensino regular. (BRASIL, 1996, 2013).

Assim, inicialmente evidencia-se público-alvo da educação especial (PAEE), o qual foi estabelecido pelo Decreto 7.611/2011[32], e baseia-se nas pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011), assegurando a esses alunos os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) definido como "(...) conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" (BRASIL, 2011, art. 2º).

O Atendimento Educacional Especializado é ofertado em sua forma complementar com o objetivo de orientar o sistema de ensino e propor resoluções para as necessidades educacionais e junto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEP-EI (BRASIL, 2008) constitui o cenário que direciona as políticas para inclusão educacional.

Observa-se que o artigo 3º ressalta o dever constitucional quando da oferta da educação especial, que na Educação Infantil abrange a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, e para qual todo serviço educacional especializado – quando comprovadamente necessário – será ofertado "mediante avaliação multiprofissional realizada pelo setor competente da SEMED" (MANAUS, 2011).

Nota-se, porém, que a previsão converge da Resolução nº 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade educação especial quando pondera que uma equipe apreciará cada caso. Observemos o que dispõe a resolução do conselho nacional:

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do

[32] Destaca-se que a Resolução Municipal nº 010/CME/2011 foi aprovada em julho de 2011 enquanto o mencionado Decreto nº 7611/11 foi aprovado em novembro de 2011, assim, na ocasião, essa resolução municipal orientou-se pelo Decreto nº 6. 571 de 17 de setembro de 2008.

> desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Desse modo, percebe-se que não há menção sobre a necessidade de atendimento/avaliação por equipe multidisciplinar, cabendo à instituição de ensino a matrícula na rede regular e, simultaneamente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda relativizando à resolução municipal nº 10 com a instituída pelo conselho nacional, esta segunda assegura, em seu art. 3º, que a educação especial alcança todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e o AEE é importante elemento dentro do processo educacional, não podendo, assim, ser condicionado ou suprimido por uma equipe multiprofissional.

Adiante, a resolução municipal no seu art. 7º elenca, dentre outros, como público-alvo da educação especial os alunos autistas, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além disso, explica que:

> o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial será oferecido **preferencialmente**:
>
> I - em escolas de ensino regular, as quais devem estar organizadas de forma a atender às necessidades especificas destes alunos;
>
> II - como suporte ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, caso em que deverá ser disponibilizado o AEE no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da SEMED) e nas Salas de Recursos (SR) e Salas Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da Rede Municipal de Ensino (MANAUS, 2011, grifo nosso).

O destaque enfatiza que a oferta do atendimento educacional especializado será de maneira preferencial, sugerindo outras possibilidades, principalmente quando enumera essa oferta, colocando em primeiro a escola regular e em segundo o AEE. De outro modo, a previsão do Art. 5º da resolução nº 04 de 2009 salienta que:

> O AEE 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 ou dos Municípios (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Repara-se que o documento utiliza a palavra “prioridade”, a qual indica algo que deve ser feito antes, em primeiro, ao passo que o termo “preferencial”, utilizado pela resolução municipal, manifesta uma escolha entre uma ou outra opção. Além disso, a resolução nacional enfatiza que o atendimento deve ser feito no contraturno do período escolar, exatamente para não ser impeditivo, apontando que não supre à frequência nas classes regulares.

Outra importante observação quanto a essa base legal da Educação Especial no município de Manaus é que a resolução não menciona nada sobre a questão do acompanhante escolar, prevendo apenas que os alunos com deficiência serão atendidos na escola especial em caráter temporário.

Não obstante, a resolução do Conselho Nacional menciona em seu art. 10º, a previsão de que a escola regular, quando da organização do projeto pedagógico, deve ofertar o AEE e organizar o que se chama de “outros profissionais de educação”, que auxiliem nas atividades de alimentação, higiene e locomoção”, bem como atuarão em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (BRASIL, 2009, p. 02-03).

3.3.3 Resolução n. 011/CME/2016: procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva

A Resolução n. 011/CME/2016 é o marco regulatório mais recente que estabelece os procedimentos e orientações sobre a Educação Especial no município de Manaus e substituiu a Resolução n. 010/CME/2011.

Em seu art. 2º ressalta que a educação especial é uma modalidade de ensino que atravessa todos os estágios da Educação Básica, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos do público-alvo da educação especial, oferecendo recursos e serviços quanto à utilização nas turmas regulares de ensino (MANAUS, 2016).

Nesse ponto destaca-se que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN, 1996), a oferta de educação especial começa na educação infantil e se abrange ao longo da vida (cap. V, art. 58, §3º) e não apenas na Educação Básica como firma o referente regulamento municipal.

Sob outra perspectiva, pode-se dizer que essa restrição na Resolução nº. 011/2016 se ampara na Constituição Federal a qual assegura, em seu artigo 211, que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988).

Na sequência percebe-se que, pela primeira vez, o instrumento regulatório municipal utiliza da terminologia “transtorno do espectro autista” e substitui a expressão “transtornos globais do desenvolvimento” como expresso no Decreto nº 7.611/2011, vide:

> Art. 3º – A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, dever constitucional do Estado e da família é modalidade de educação escolar oferecida para educandos com deficiência, **transtornos do espectro autista** e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino pública e privada, ou em centros educacionais especializados. (MANAUS, 2016, grifo nosso).

O mencionado artigo explicita que será desenvolvida também nas escolas privadas, incluindo assim as escolas particulares quando da obrigação na oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva e segue com a menção dessas em outros dispositivos do texto.

Diferentemente do regulamento municipal anterior, passa a conceituar em seu art. 8º, de forma mais minuciosa, a definição sobre o transtorno do espectro autista e suas características (MANAUS, 2016), porém ainda utiliza do termo “portador”, hoje rechaçado, mas ainda presente em textos de algumas legislações e mesmo em qualificações de entidades civis e governamentais.

Para casos em que haja necessidade de que estudante público-alvo da educação especial seja identificado por equipe especializada, este deverá ser conduzido pela escola, se apoiando nos resultados do aluno no processo de ensino/aprendizagem, para então ser encaminhado para avaliação por equipe multidisciplinar (MANAUS, 2016, art. 9º).

No que tange ao laudo médico há expressa previsão no capítulo que se refere à matrícula, excluindo os casos em que aparentemente se identifica a deficiência, sendo que os demais deverão apresentar o parecer que a comprove. O regulamento é mais enfático quanto ao tema em outra passagem quando dispõe no art. 14 que: “O laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar” (MANAUS, 2016).

Atenta-se ao fato de que o Decreto 7.611/2011 não faz qualquer menção expressa quanto ao fato da necessidade de apresentação desse documento, em nenhuma dos casos de aluno com deficiência.

Outro aspecto do regulamento municipal é a quantidade de alunos público da educação especial por turma. A previsão é de que sejam admitidos até 02 (dois) alunos

por classe a fim de que se ofereçam condições adequadas para educação com qualidade, ademais, implica na diminuição de alunos regulares na turma: a cada aluno da educação especial matriculado se reduzirão 2 (dois) estudantes regulares (MANAUS, 2016).

Nesse passo, prevê ainda que, caso seja comprovada a necessidade, o profissional de apoio escolar se fará presente, porém, nada é dito sobre quantos atendimentos esse profissional pode atender em sala de aula. A propósito, sobre este tema, trouxe um capítulo em que diz sobre "os serviços de apoio especializado", explicando que:

> Art. 17 – As Instituições de Educação, mantidas pelo Poder Público Municipal, e as de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada, deverão garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com recursos próprios ou por meio de parcerias intersetoriais/interinstitucionais, serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (MANAUS, 2016).

A oferta do profissional de apoio está presente em outros textos, documentos legislativos, com o objetivo de facilitar o efetivo processo educacional, porém, também não se observa algo a respeito da formação específica para atuação desse profissional, cabendo, porém, ao sistema municipal de ensino a: "formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio" (art. 26, §1º, III).

A ressalva quanto aos custos com esses e outros serviços e profissionais que atendem a educação especial, tanto na esfera das escolas públicas como privadas, não devem ser transferidas para os familiares dos estudantes, seja qualquer taxa ou repasse.

3.3.4 O Plano Municipal de Educação de Manaus

A lei municipal cumpre às disposições previstas na LDB de que os municípios devem, juntamente às instituições oficiais de ensino, se organizar para que os planos e políticas de educação se desenvolvam junto à União e aos Estados, assim como responde ao disposto na lei federal n.º 13.005-2015 que reforça que os entes devem elaborar seus respectivos planos de educação, ou adequar, aos procedimentos constantes no Plano Nacional de Educação. A lei municipal foi aprovada em 24 de junho de 2015, sancionado por meio da Lei n.º 2000 e possui a vigência de dez anos.

Desta lei ressaltam-se as diretrizes como a universalização do ensino escolar, melhoria da qualidade do ensino, metas para aplicação de recursos destinados ao seguimento, valorização dos profissionais de educação, dentre outros.

Preliminarmente, o Documento Base do Plano Municipal de Educação se assenta como "uma política pública de Estado, portanto é um plano de cidadania educacional com concepção das entidades participantes" e faz um recorte da realidade educacional do município de Manaus, estabelecendo metas que contribuam para o avanço valorativo e quantitativo da educação no município (PME, 2015, p. 13).

Quanto à execução do Plano municipal e a incumbência do cumprimento de metas, serão regulamente feitas por determinadas instâncias, sendo uma destas o Conselho Municipal[33] de Educação e o Fórum Municipal de Educação as quais oportunizam a participação de representantes das comunidades locais e da sociedade civil, demandando e acompanhando a execução das políticas públicas educacionais (MANAUS, 2015). Assim, ressalta a importância desses órgãos as quais constituem um canal entre o poder público e a população, monitorando as metas propostas.

3.3.5 O Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas

O plano estadual foi aprovado em 26 de junho de 2015 por meio da Lei 4.183/2015. Além de consolidar o previsto na Constituição Federal, LDB e PNE, contempla o disposto no Programa de Governo e Plano Plurianual.

No documento são destacados o quantitativo do Sistema Estadual de Educação, contemplado por escolas da capital e interior, dentre as quais federais, estaduais, municipais e particulares, detalhando o quantitativo professor, alunos matriculados nas diversas modalidades e demais dados importantes que caracterizam e traçam o mapa da educação no Amazonas.

O documento esclarece que na produção do Plano Estadual "seguiu-se a lógica do processo democrático, partindo da mobilização dos segmentos sociais envolvidos direta ou indiretamente com as questões do processo educativo formal, não formal e informal." (AMAZONAS, 2015, p. 15).

---

[33] O Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus), criado pela Lei Municipal nº. 377 de 18 de dezembro de 1996. Apresentam-se como órgão colegiado representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/. Acesso em: 21 jun. 2021.

Propõe que Educação para o Estado do Amazonas observe os anseios e peculiaridades de uma “Escola amazônica”, em vista dos saberes e costumes locais.

Particularmente no que compete à educação especial, apresenta o conceito sobre essa modalidade, além de destacar a ausência (deficiência) de dados fidedignos – normalmente levantados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)- que ajudem a nortear o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o ramo, considerando ainda o longo período marcado pela escassez de informações que possibilitassem melhor atendimento à população em questão.

Quando dos dados daquele documento – datado o ano de 2002 – dados do Censo Escolar apontavam número insignificante de alunos com deficiência matriculados na educação especial, em todas as esferas e níveis de ensino, conforme estatísticas apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação:

Quadro 1 - Matrículas na Educação Especial por nível de ensino e dependência administrativa Amazonas – 2002

Nível	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Educação Infantil	-	293	185	1.109	1.587
Fundamental	-	860	599	613	2.072
Médio	-	-	-	-	-
Total	-	153	784	722	3.659

Fonte: Plano Estadual de Educação, 2008. Organizado pela SEDUC/AM.

Quadro 2 - Resultados preliminares do Censo Escolar/Educação Especial Amazonas – 2002/2003

Dependência Administrativa	**Educação Especial Fundamental**	**Educação Especial Total**		
2002	**2003**	**2002**	**2003**	
Federal	-	-	-	-
Estadual	860	764	1347	1.138
Municipal	599	560	825	949

Privada	613	787	1.944	2.160
Total	2.072	2.111	4.116	4.247

Fonte: Plano Estadual de Educação, 2008. Organizado pela SEDUC/AM.

Na ocasião, esses dados do INEP/MEC, organizados pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, demonstravam a quantidade de alunos matriculados na Educação Especial, mas não acusavam os que necessitavam de escola com atendimento específico, o que implicaria a carência por caminhos alternativos para alcançar o aprendizado daquele aluno.

Registrou-se, ainda, um outro aspecto importante que já revelava as diferenças regionais quando do atendimento dos alunos da educação especial, cuja comparação demonstrava que "enquanto na região Norte havia, em 2001, 609 escolas que atendiam a demanda de pessoas com necessidades especiais, na região Sudeste havia 2.500 escolas oferecendo atendimento a esta clientela" (AMAZONAS, 2008, p. 66), ou seja, no documento explicitamente se atesta que a região norte com a precariedade e inadequação de serviços aos alunos com deficiência.

Dentre outras complicações, anunciava: desaparelhamento das escolas para atendimento do público-alvo, ausência de treinamento para professores e recursos pedagógicos, déficit de vagas, arquitetura escolar não adaptada, além de reconhecer a necessidade de ampliação para atendimento na capital e interior do Estado, considerando, sobretudo as diferenças de cada município da região.

Naquela ocasião, das 44 metas e objetivos elencados no documento nenhuma faz menção expressa que assegure a assistência a alunos com "transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação", nomenclatura utilizada nas normas e documentos oficiais, estando mais próximo apenas o item 42, que prevê a implantação, desde o primeiro ano do Plano, de programas que atendem aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (AMAZONAS, 20018).

3.4 UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Pela primeira vez as pessoas que estão dentro do espectro farão parte do Censo demográfico brasileiro[34] e esse acontecimento permitirá que todos se beneficiem com políticas públicas direcionadas para essa população, possibilitando enxergar a realidade regional bem como viabilizando a convergência de diversos atores ligados à estrutura do sistema de educação.

A proposta de se compreender as dificuldades na efetivação do direito ao acompanhante escolar para alunos com TEA na sala de aula regular das escolas públicas de Manaus, intenta considerar, a partir do resgate da história dos movimentos sociais, a importância do seu papel ante a esfera pública no que se refere à temática da inclusão das pessoas com deficiência na área da Educação, cujo sujeitos atuaram com protagonismo desde os primeiros movimentos na décadas 70 em outros países, até surgir e se intensificar no Brasil na década de 80, tendo como fruto a inserção de normas e instrumentos legais nacionais que visam a estimular a inclusão de pessoas com deficiências no cenário da educação.

Para tanto, é preciso conhecer um pouco a história da educação especial na capital amazonense para assim compreender a importância dada às instituições inicialmente engajadas na atenção com o modelo de ensino e refletir a respeito das decisões governamentais bem como da própria sociedade sobre a educação das pessoas com deficiência.

A primeira parte dessa pesquisa enfatiza que a educação de crianças com deficiência surgiu a partir das institucionalizações e as tidas com algum tipo de 'desvio' eram mantidas nas Santa Casa de Misericórdia junto com os demais adultos, nos hospitais para doentes e alienados, aliás, recolher essas crianças em lugares específicos baseava-se nas ideias desde os tempos coloniais, por meio dos jesuítas, e nas crenças europeias de que o cuidado com esses levaria as almas para o céu (JANUZZI, 2017).

Grande parte das leituras e pesquisas, além de documentos oficiais apontam que a iniciativa privada e instituições filantrópicas eram as maiores responsáveis quando da organização do ensino para a educação especial (SASSAKI, 2004; MENDES, 2010; GALVANI, 2019; VINENTE, 2020), além de se caracterizarem pela promoção de um universo pedagógico, porém, separado dos demais e sob permanente vigilância, e por

---

[34] A Lei 13.861 determinou que o IBGE tivesse perguntas específicas sobre o autismo no censo populacional, o qual foi adiado em razão da pandemia de Covid-19.

muito tempo sem qualquer menção expressa nas Constituições, não esboçando qualquer tipo de inquietação quanto à promoção da educação popular, tampouco com as pessoas com deficiência (PESSOTTI, 1984).

Não sendo diferente do que ocorria no restante do país, a cidade de Manaus encontrou na iniciativa privada a assistência para com a educação das pessoas com deficiência, como por exemplo, o Instituto Montessoriano Álvaro Maia.

A entidade foi fundada em 16 de outubro de 1943, uma organização particular criada pelo então Juiz de Menores de Manaus, Dr. André Vidal de Araújo, e cujo propósito era a atenção às crianças com deficiência. Sobre o local, um projeto de lei que visava a dotação de recurso para o instituto discorre:

> Logo de início funcionava um pequeno prédio de madeira, situado à beira da estrada, em um lugar distante do centro de Manaus (...), muito embora, ao tempo da fundação, o local fosse por assim dizer êrmo, sem qualquer transporte regular, sendo mesmo difícil o acesso à sede da Instituição, dada a distância, caminhos ruins e outros pormenores – todos de dificuldades – com que se defrontam seus organizadores, professores e alunos (...) e sua destinação se orienta para as crianças excepcionais: cegas, surdas, deficientes físicos e mentais, paralíticos, com transtornos de linguagem e problemas emocionais de comportamento (...) obra ímpar da região amazônica. (BRASIL, 1964, p. 02).

O documento aponta que com o tempo as instalações foram se ampliando e outros dois prédios foram construídos no terreno, atendendo às especialidades educacionais que, além das salas de aula, acomodava biblioteca, marcenaria, horta, jardins, "clínica de conduta", além de outros compartimentos que aparentam, pela descrição, tratar-se de salas para terapias.

Aponta-se ainda que a entidade contava apenas com uma ajuda proporcionada pela Legião Brasileira de Assistência[35] e sequer recebia verbas do Estado, o qual se responsabilizada pelo pagamento dos oito professores do instituto, porém, carecia de ajuda para ordenado dos demais profissionais, pois havia ainda cozinheira, administrador, vigia, arrumadeiras e lavadeiras, sendo que médico e dentista atendiam de forma voluntária.

O referido Projeto de Lei, datado o ano de 1964, demandava pela dotação específica para o Instituto Montessoriano Álvaro Maia, dados as despesas declaradas e a doações que recebia mas que eram insuficientes (GALVANI, 2019), confirma que a

---

[35] Tratava-se de uma rede de assistência social, em parceria com o Estado, e que funcionou entre os anos de 1942 e 1946, fundada por Darcy Vargas, esposa do presidente Getúlio Vargas. Prestava assistência a grupos sociais não alcançados até então pelo poder público.

educação especial na capital, desde a década de 40, funcionava predominantemente sob os esforços da filantropia. Salienta-se que no ano que antecede à morte de seu fundador o Instituto Montessoriano encerrou atividades, em 1974 (BATISTA, 2006).

Era claro que o comprometimento com a educação especial ainda não encontrava visibilidade pelos órgãos públicos, vistas parcas políticas públicas de atenção ao grupo. Nesse sentido, destaca-se outra instituição focada na educação de PCDs que era a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais cuja primeira foi fundada no Rio de Janeiro em 1954.

O Movimento Apaeano, como é conhecido, é constituído por pais, responsáveis, familiares, amigos, instituições parceiras – públicas e privadas – dentre outros atores interessados na defesa de direitos das pessoas com deficiência e atualmente reúne 23 Fenapaes - Federação Nacional das Apaes, e possui mais de duas mil Apaes em todo o Brasil, sendo "o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação" (FENAPAES, 2003).

No Amazonas a Federação das Apaes do Estado do Amazonas e a unidade de Manaus foi fundada em 04 de maio de 1973, por ação da sra. Terezinha de Jesus Bayma Valle[36], precursora do movimento no Estado. A história da sua formação na cidade destaca que "sua primeira sede era localizada no centro da cidade de Manaus, somente após a doação de um terreno no bairro Parque Dez de Novembro, pelo então governador da época, é que a entidade fixa sua sede no atual endereço" (FEAPAES-AM, 2021, p. 76).

Possuindo 16 instituições no Estado, assiste quase três mil pessoas e especificamente na cidade de Manaus ampara 180 famílias e atende cerca de 4 mil pessoas por mês (FIDELS, 2017).

Segundo o regimento, sua missão é a promoção da articulação de ações voltadas na defesa de direitos perante órgãos nacionais, estaduais e municipais, visando a melhoria de serviços nas áreas de saúde, educação, capacitação, assistência social e promovendo a inclusão, para tal verifica-se que são feitas parceiras com órgãos como as secretarias estadual e municipal de educação (FEAPAES-AM, 2022).

---

[36] A fundadora do movimento das APAES no Amazonas faleceu em 2021, aos 91 anos, vítima de Covid, conforme nota nas redes sociais do instituto.

Estudos sobre a instituição apontam que, desde a década de 80, o principal serviço buscado pelas famílias e atendimentos eram prestados na área de saúde, seguido dos de educação, o que evidencia a prevalência do modelo médico na seara da atenção ao direito das pessoas com deficiência.

A autorização de funcionamento foi fornecida pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, em 1994, e a instituição depende bastante de convênios para sua manutenção (FIDELIS, 2017) e se comparada à criação do Instituto Montessoriano André Vidal de Araújo, desativado em 1974, a APAE Manaus é a instituição mais antiga em operação na cidade.

Outro importante órgão a destacar-se é a Sociedade Pestalozzi que, conforme mencionado na primeira parte desta pesquisa foi uma das primeiras instituições direcionadas à assistência à saúde e à educação das pessoas com deficiência no Brasil.

Esse instituto tem no educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi a inspiração para o cuidado e pedagogia voltada para a educação especial. A primeira escola foi fundada no Brasil, em 1918, no Rio Grande do Sul, pelo alemão Thiago M. Wurt.

Em Manaus, também se trata de uma entidade de cunho filantrópico e foi criada em 16 de novembro de 1978 pelos senhores Vânia Aucar Seffair e Nádia Abdala Aucar. À época funcionária da SEDUC e observando as demandas de PCDs faz manifestar em Vânia Seffair a necessidade de criar uma escola para atender essas pessoas. Localizada no Distrito Industrial, o terreno onde funciona a sede foi doado pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) no ano de 1982 e em 1984 inaugura o prédio, ampliando com serviços de assistência. (SEPED, 2016).

A entidade mantém convênios com órgãos públicos bem como é subsidiada por doações, campanhas, ações voluntárias e instituições privadas, atendendo cerca de 150 alunos com diagnóstico de Síndrome de Down, microcefalia, síndrome de Rett, Deficiência Intelectual e outros (GALVANI, 2019).

Menciona-se também a Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (ADEFA) oficialmente criada em 29 de julho de 1980 pelo ex-vereador (e seu primeiro presidente) Manoel Marçal de Araújo. Foi uma das primeiras associações da sociedade civil a defender a causa da pessoa com deficiência do Estado, e possui mais de 10 mil associados e seu site eletrônico destaca que a entidade luta pela defesa de direitos e autonomia das pessoas com deficiência (ADEFA, 2021).

O Instituto Filippo Smaldone foi um projeto iniciado em Belém do Pará em 1972, por meio da congregação de irmãs salesianas vindas da Itália com a missão de trabalhar com as pessoas surdas do Brasil. Ação que cresceu e se estendeu por outros Estados do país, chegando no Amazonas em 1984 e:

> Com a ajuda do Arcebispo de Manaus Dom Milton Corrêa Pereira, o governador Gilberto Mestrinho e um grupo de pais, foi possível realizar este sonho e conseguiram um local provisório na Rua Frei Lourenço, 33, bem no centro da cidade, para dar início às atividades escolares no dia 15 de fevereiro de 1984, com 8 alunos matriculados (INSTITUTO FELIPPO SMALDONE, 2022, s.p.).

Meses depois da instalação na cidade, a procura por vagas e assistência cresce e o espaço passa a ser insuficiente para atender a demanda, recebendo doação de um terreno no bairro Planalto na cidade de Manaus, sendo reconhecida em 1994, como escola de Educação Especial pelo Conselho Estadual de Educação e em 2008 expõe ao conselho uma proposta para iniciar o ensino regular na educação infantil (INSTITUTO FELIPPO SMALDONE, 2022)

Hoje atende não somente a área de educação como também presta serviços na área da assistência social e saúde também, trabalhando com a proposta bilíngue e possibilitando o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, conforme destaca o sítio eletrônico oficial. A manutenção se faz por meio de doações e parcerias com institutos privados e junto com a sociedade civil, possibilitando a reconfiguração e atendimento das demandas.

De maneira geral, nota-se que as políticas públicas que hoje garantem direitos e inclusão das pessoas com deficiência são frutos da mobilização de familiares e responsáveis, que se unificaram por histórias comuns, em vista da ausência do Estado quando do cuidado e oferta de serviços a essa coletividade, contribuindo para que se ampliassem o número de classes especiais e convênios com organizações não governamentais.

Especialmente o serviço de educação especial na cidade de Manaus notadamente se deu em 1991 a partir do estabelecimento da modalidade por meio da Lei n.º 050/1991 a qual instituiu o modelo na rede municipal de ensino, e em seu art. 2º assegura que este tipo de ensino era voltado para atenção das pessoas com deficiência “visual, auditiva, mental, as infradotadas e as superdotadas, e aquelas que apresentem distúrbios de comportamentos” (MANAUS, 1991).

Somente a partir daquele ano é que as matrículas relativas à educação especial

passam a integrar a estatística daquela secretaria municipal, destaca-se, após um ano da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia.

Nesse passo, busca-se analisar os dados atuais apontados pela Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (Sejusc)[37] as quais indicam que a cidade de Manaus possui 11,3 mil pessoas dentro do espectro autista [38].

Entretanto, destaca-se que as referências quanto ao número de crianças com o Transtorno do Espectro Autista não são uniformes, apesar de notório o diagnóstico em vista do aumento de matrículas desses alunos nas redes de ensino, tanto classes comuns como nas especiais[39]. Não há um número exato, como esclarecido, visto a ausência da realização do Censo e a inclusão de quesitos que aponte números mais exatos sobre a população.

Hoje, somente o Censo Escolar, coordenado pelo INEP/MEC, é o único levantamento estatístico suscetível a apontar a quantidade de estudantes com deficiência, inseridos nas escolas públicas e particulares do Brasil, precisando dentre outros indicadores, a faixa etária.

Nesse passo, a proeminência do tema em traçar um cenário mais recente sobre as escolas públicas da cidade de Manaus, com atenção à inclusão de alunos com TEA na rede de ensino, buscou dados junto às Secretarias municipais e estaduais de educação, protocolando ofício, o qual se formulou quesitos[40] sobre o quantitativo de alunos com TEA matriculados na rede regular, as séries que frequentam, a seleção, incumbências e quantidade do profissional de apoio escolar[41], além de outras indagações com a intenção de identificar a presença desse especialista nas escolas públicas regulares.

Destacam-se as dificuldades enfrentadas no período dessa pesquisa, sendo uma

---

[37] Órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo Estadual e tem por finalidade articular, coordenar e executar a Política Estadual e Nacional de Direitos Humanos.

[38] Conforme noticiado pela Câmara Municipal de Manaus (CMM). Disponível em: https://www.cmm.am.gov.br/transparencia/emissao-de-credenciamento-a-pessoas-autistas-e-retomada-apos-indicacao-de-william-alemao/. Acesso em: 02 jun. 2021.

[39] Segundo o INEP, o número de matrículas da educação especial (que abrange alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação) chegou a 1,4 milhão em 2021, tendo um aumento de 26,7% em relação a 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

[40] Os documentos protocolados e as quais buscam coletar dados, por meio de questionamentos, assim como a autorização para uso das informações estão anexos ao final desse trabalho.

[41] A SEDUC denomina “professor auxiliar da vida escolar”, conforme disposto na Cartilha Educação Especial. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/CARTILHA-DA-EDUCAcaO-ESPECIAL_021_compressed.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

delas vividas no mundo todo que foi a pandemia da Covid-19. Certamente esse fato impactou na coleta de dados junto às Secretarias de educação visto a suspensão de atividades presenciais e a implementação de trabalho remoto que restringiu alguns serviços, dentre outros motivos, pela redução de servidores, muitos dos quais afastados por licença médica para tratamento de sequelas do vírus.

Além disso, a visitação *in loco* em pelo menos uma escola especial e entrevista com o profissional de apoio escolar também não foi possível, dada as objeções citadas surgidas com o momento da pandemia. Assim, optou-se em fazer um recorte dos dados, embora escassos no sentido da ausência de maiores detalhes e especificações, quando das informações passadas.

Preliminarmente, foi protocolado pedido junto à Secretaria Municipal de Educação a fim de que fossem fornecidas informações públicas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. O formulário com os quesitos, anexado junto ao pedido da pesquisadora, foi respondido pela Gerência de Educação Especial[42] a qual, salienta-se, mostrou-se sempre disponível, porém, esclareceu por vezes que a demora se dava porque apesar de ter todos os dados solicitados, necessitava anuência da divisão jurídica para manifestá-los.

Quanto às indagações, propriamente, foi questionado sobre a quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Manaus a qual foi informado que atualmente estão inscritos 6.228 estudantes e destes, 2.407 são autistas[43]. Destaca-se que o total de alunos matriculados na rede regular do município em 2021 foi de mais de 200 mil alunos. Esses primeiros dados permitem conhecer o quantitativo de alunos PCDs no universo de estudantes típicos da capital, os quais representam 3% de educandos.

No que concerne à quantidade de alunos autistas matriculados na rede regular municipal de ensino da capital, esses representam um universo de 1% do total de mais de 220 mil estudantes.

A despeito da presença propriamente de alunos com deficiência, inscritos na rede

---

[42] Esta gerência desenvolve trabalhos referentes à Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ofertando atendimento e orientação para gestores, pedagogos, professores, alunos e pais da rede municipal de ensino. Conforme apresentação o site da secretaria municipal. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/educacao-especial/. Acesso em: 02 jun. 2021.

[43] Os dados são fornecidos pelo sistema RELINCLUR, que permite às secretarias de educação efetivo controle das atividades escolar, vida escolar dos alunos e dentre outros recursos, fornece relação de alunos do Município incluídos no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEAM), conforme consta no documento respondido pela SEMED.

comum, a SEMED registra um total de 6.228 estudantes dos quais um número muito próximo à metade é de estudantes autistas (39%), não sendo possível identificar se possuem laudo médico ou diagnóstico prévio, pois, segundo respondido pela SEMED, não se exige qualquer documento quando do ato da matrícula. Entretanto é significativa a percentagem que demonstra um cômputo considerável de alunos com TEA matriculados na rede regular municipal.

Sobre os dados que permitem identificar a presença do mediador escolar na rede do município, a SEMED informou que até o momento contavam com 120 pessoas atuantes nas escolas, tendo solicitado a contratação de mais por meio de processo na sede da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD)[44].

E sobre como é realizada a seleção desse mediador escolar, esclarecem que rede municipal conta com estagiários de pedagogia, educação física e letras, sendo que o processo de seleção desses estagiários é feito pela SEMAD, não especificando, entretanto, quais as incumbências desse aprendiz em sala de aula.

No cenário que incumbe à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), de um total de 417 mil alunos matriculados na rede estadual de ensino no Amazonas, destes, somam 5.857 são alunos com deficiência, sendo que só na capital 3.475 alunos os inscritos em diversas séries da rede estadual.

Do universo dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no Estado do Amazonas, alunos autistas representam 24% do público assistido, porcentagem significativa considerando a não exigência de diagnóstico clínico desses estudantes, conforma aponta a SEDUC, baseando-se na Nota Técnica 04/2014, uma vez que o atendimento educacional especializado se define enquanto atendimento pedagógico, não clínica e assim “o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014, p. 3).

No que tange o “professor auxiliar da vida escolar”, nome dado ao acompanhante escolar, frisa-se que a secretaria estadual desenvolveu uma cartilha, por meio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) e da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED) visando a orientação

---

[44] Conforme noticiários, a Prefeitura de Manaus e o Tribunal de Contas do Estado consolidaram, no início de 2022, um Termo de Ajustamento de Gestão (TAG) para selecionar estagiários para atuarem nos órgãos e entidades municipais, possibilitando a contratação de mediadores para a educação especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Semed) (MANAUS, 2022).

quanto a dúvidas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial.

No documento esclarece sobre o perfil do professor que atuará como auxiliar da vida escolar o qual, com base na resolução n.º 138/2012, pode ser estágio cursando a partir do 6º período ou um profissional habilitado nas áreas de educação, saúde ou assistência social, exigindo para tal um certificado de 80 horas em educação especial e dentre suas atribuições está a articulação com outros professores para a melhora da aprendizagem, o acompanhamento de aluno nos diversos espaços da escola (inclusive a locomoção, higiene e alimentação), além de participar do planejamento junto aos professores (AMAZONAS, 2020).

Porém, quando perguntados sobre a quantidade de professores auxiliares da vida escolar existentes na cidade de Manaus, não é respondido sobre o total, informando ser de competência da gerência de lotação (que por seu turno até o momento não respondeu ao questionário).

Sobre como ocorre a seleção desses que atuarão como professor auxiliar, afirma que ocorre concurso público ou processo seletivo, ressaltando que no decorrer do ano, após a seleção, são feitas formação para os profissionais, citando o projeto Trilha do Saber, que integra o programa Educa+Amazonas, levado aos 61 municípios do Estado.

Quando perguntados sobre quais alunos possuem o direito ao professor auxiliar da vida escolar e como pode ser solicitado, a secretaria estadual responde que a solicitação é feita pelo diretor da escolar, após analisar os seguintes documentos: oficio com a solicitação individual do aluno, laudo médico (caso haja), declaração da família, parecer que descreva as dificuldades de aprendizagem e características gerais do aluno, além de uma ficha de avaliação pedagógica preenchida pelos professores que acompanham o aluno e, se possível, profissionais e familiares, em que se apresente de maneira geral sua condição de saúde, necessidade educacional e o seu desenvolvimento.

Na ocasião, indagou-se a respeito de quando se deixa de disponibilizar o acompanhamento do professor auxiliar, para o qual se informa que nos casos: ausência do estudante por motivo de evasão, transferência ou motivos que demonstrem não ser mais necessária a presença do profissional e aquisição de dependência e autonomia nas atividades e vida diária pelo aluno.

De forma geral, quando se passa ao longo da história da educação especial no Amazonas, em especial em sua capital, juntamente com os dados apresentados pelas secretarias estadual e municipal de educação, se percebe um esforço, embora recente, do

poder público em estabelecer, quando menos, marcos normativos que norteiem a organização de políticas que assegurem o direito à educação de PCDs nas escolas regulares da capital amazonense.

Esse esforço é conjunto e se fortaleceu gradativamente, assim como no restante do país, devido à multiplicação de instituições não governamentais, a marcante presença de instituições filantrópicas e empenho de pais e familiares que em diversas ocasiões desempenhavam um papel onde o Estado deveria se fazer presente.

A quantia correspondente de estudantes autistas matriculados na rede estadual e municipal é expressiva, porém, ao número de profissionais de apoio escolar para esse público representa 20,1%[45] para cada aluno, sendo patente que nem todos necessitam do acompanhamento, aliás, por esse motivo inclusive se questiona o porquê da ausência desses profissionais quando solicitados pelas escolas e familiares[46]?

Ressalta-se que hoje, falar em inclusão vai além da proposta escolar e todas as garantias e direitos previstos em leis e regulamentos. O que, sobretudo pais, familiares e os próprios autistas vislumbram é uma proposta social de inclusão, onde o sujeito nunca pode ser considerado o principal obstáculo.

---

[45] Percentual com base nos números de profissionais informados pela Secretaria Municipal de Educação.
[46] Tendo como exemplo, são constantes as notícias de ações requerendo a garantia, dentre outras providências, da disponibilização de mediadores em escolas públicas e particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A persecução da luta de “escola para todos”, é imprescindível que seja ressaltada a importância de educar. Educar para a pluralidade e para que se perceba que é possível conviver com o diferente. Educar para que qualquer das dissemelhanças, seja física, cultural, de juízos e valores, seja circunstância primeira para transformar uma sociedade. Educar para não deixar ninguém para trás. A escola pode não ser o paraíso, como ensina bell hooks, “mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 273).

Na busca por compreender esse ambiente, esta pesquisa empenhou-se examinar a efetivação do direito ao mediador escolar nas escolas públicas regulares da cidade de Manaus/AM para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) àqueles que demonstrem a necessidade desse acompanhamento, garantia a qual está prescrita tanto na Lei n. 12.764/2012, quanto posteriormente, em 2015, a lei brasileira de inclusão.

A partir desse cenário, tendo em vista a análise documental como procedimento a ser utilizado nesta pesquisa, buscou-se junto às secretarias municipal e estadual de educação, dados que pudessem fornecer um panorama a respeito do quantitativo de estudantes com deficiência, dentre ele os alunos autistas, foco principal dessa pesquisa, além de informações sobre o quadro de profissionais de apoio escolar de ambas as entidades educacionais.

Nesse ponto, manifestou-se a primeira dificuldade que, de certa forma, impôs alguns limites para se alcançar as conclusões do estudo. Primeiramente, porque os dados solicitados não foram catalogados de forma transparente, inteligível e com celeridade, embora públicos e cuja divulgação devesse ser de fácil acesso, nos termos da Lei nº 12.527/2011, tendo em vista o princípio da publicidade que rege a administração pública.

O acompanhamento da solicitação dos dados ocorreu de forma virtual – dada a pandemia de Covid-19 o atendimento presencial estava restrito – mas foram necessárias diversas diligências pessoais junto às secretarias de educação para que desse andamento no processo, contando informalmente com apoio de servidores para que essas informações (em forma de questionário) fossem respondidas. Nada obstante, ao acessar os documentos oficiais, observou-se que alguns dados importantes não foram informados, como por exemplo o quantitativo de mediador que dispõe atualmente a SEDUC.

Outrossim, a pandemia da COVID-19 impôs dificuldades para que se pudesse realizar pesquisa de campo, proposta inicial dessa pesquisa, a partir de visitas às escolas, conversa com familiares e mediadores escolar. Assim, para atenuar essa limitação, tendo em vista a complexidades de protocolo, a saber, a submissão do projeto ao Comitê de Ética da universidade, além do tempo para finalização desta pesquisa, optou-se pelo método de análise de documentos (questionário respondido pelas secretarias de educação), revisão de literatura e entrevistas encontradas em mídias por fundadores de movimentos sociais no Estado do Amazonas.

Sob essa perspectiva, urge que estudos sejam desenvolvidos com vistas a organizar as informações de mediadores/alunos com TEA que necessitem desse profissional no âmbito das escolas.

Ainda assim, apesar das dificuldades apontadas, foi possível refletir sobre diversas considerações a respeito do problema do mediador escolar nas salas de aula regulares da cidade de Manaus, mesmo porque, além de verificar a efetividade desse direito em Manaus e evidenciar a disposição desse profissional para os alunos com TEA, o estudo se propôs, a reboque, uma reflexão crítica a respeito do fenômeno dos movimentos sociais desse segmento, a partir de uma perspectiva histórica.

À propósito, o problema da quantificação nas pesquisas em que as variáveis e obstáculos evidenciados são de difícil mensuração é algo que, segundo Gil, não invalida a pesquisa em ciências sociais, necessitando, para tanto, “valer-se de quadros de referência que ultrapassem a visão proposta pelo Positivismo, que se mostra insuficiente para o entendimento do mundo complexo das relações humanas” (GIL, 2008, p. 5).

Nesse passo, examinou-se que os movimentos sociais tiveram papel significativo no Brasil para que se desenhassem as primeiras legislações para as pessoas com deficiência, representadas por meio da lei n. 12.764/2012 e na 13.146/2015.

Para a cidade de Manaus, a importância dessas leis, guiadas pela Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e outras declarações internacionais, impactou na elaboração de resoluções que orientassem o funcionamento das escolas públicas.

Apurou-se que os movimentos sociais, liderados essencialmente pelos pais das crianças com TEA, foram exitosos no reconhecimento do direito dessas pessoas. Nota-se, contudo, que a efetivação desses direitos ainda é obstaculizada (FARAH, 2021).

Por exemplo, a Lei Berenice Piana (n. 12.764/2012) trouxe para o autista, e depois a Lei Brasileira de Inclusão reforçou e assegurou, garantias de acesso a tratamento médico

adequado, à educação, a espaços de lazer e cultura, a locomoção, ao mercado de trabalho, a cursos de aperfeiçoamento e a treinamentos profissionais, importantes para o desenvolvimento biopsicossocial desses indivíduos. No entanto, observa-se um grande efetivá-los, uma vez que a invisibilidade perpassa o exercício desses direitos (.

Por exemplo, embora alguns normativos disponham sobre a não exigência do laudo médico quando da matrícula nas escolas públicas regulares, esse parecer é indispensável para que o estudante possa ter acesso a serviços ofertados pela rede de ensino, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esse fato restou comprovado na pesquisa de Santos *et al* (2021) a respeito do atendimento educacional especializado (AEE) para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM, identificando que todos os professores entrevistados afirmaram que, mesmo que a criança tenha laudo que ateste ser público-alvo deste seguimento será encaminhada para avaliação por equipe multidisciplinar no Completo Municipal de Educação Especial (CMEE) e que sem um parecer, não pode participar da sala de recursos multifuncionais. Ou seja, não basta ser identificado como aluno público-alvo da educação especial, o laudo médico é exigido.

Da análise do artigo 14 da Resolução nº 011/CME/2016, esmiuçado no capítulo 03 dessa pesquisa, em que expressamente prevê que: “O laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar, devendo ser apresentado como documento complementar” (MANAUS, 2016), verificou-se um empecilho para que o aluno da rede municipal de Manaus tenha acesso a essa formação suplementar ofertada por meio do AEE.

De outro modo, a Nota Técnica nº 04 de 2014/MEC, documento que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, prescreve que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte destes alunos.

Ao ser questionada sobre a exigência de tal laudo para matrícula de aluno especial na rede regular, a secretaria municipal afirmou não ser necessário. Contudo, a partir do mencionado caso, nota-se que para que o estudante tenha acesso ao AEE, a exigência do documento é requerida.

O mesmo processo ocorre quando o aluno (no caso, sua família) solicita o mediador escolar. Segundo a SEMED, o pedido deve ser feito via protocolo.

Posteriormente, o aluno passará por avaliação biopsicossocial, o qual definirá se o estudante tem ou não necessidade de mediador.

Mais uma vez, se observa outro empecilho na fruição do direito ao profissional de apoio escolar, visto não somente apoiar-se em relatórios de equipe multidisciplinar como também não considera, por exemplo, relato de professores que acompanham os alunos, mesmo porque sabe-se que, embora o ensino regular tenha no máximo dois estudantes com autismo por turma é complexo pensar num processo de efetivo aprendizado sem esse auxílio.

Essa pesquisa também destacou recente caso em que o Ministério Público instaurou Inquérito Civil para investigar ausência do profissional de apoio escolar, que naquela circunstância deveria ser disponibilizado pela SEDUC a aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na denúncia recebida pelo órgão ministerial, se alegou que o estudante tinha passado por processo de avaliação no ano de 2019, restando comprovada a necessidade de acompanhamento do profissional de escolar. No entanto, decorrido dois anos desde a avaliação por equipe multidisciplinar, o aluno ainda se encontrava sem o apoio (mediador) escolar.

Percebe-se que o cerceamento de direito ao mediador na cidade de Manaus, além de encontrar óbices nas divergências dos documentos que regulam o ensino público da cidade – quando por exemplo a exigência de laudo médico – ainda passa pela apreciação de equipe multidisciplinar, desconsiderando o relato de professores que acompanham o aluno, como no caso do estudante da Seduc. Ainda assim, ao final, a assistência não é efetivada.

O fato demonstra que modelo clínico da deficiência é fortemente presente, guiando as práticas pedagógicas para a educação especial. Apesar de ter sido superado por instrumentos legais, na prática as escolas ainda se orientam por esse ideal quando se verifica que o diagnóstico clínico é principal instrumento que encaminha, por exemplo, o aluno para a modalidade da educação especial.

Apesar da orientação do MEC no sentido de que não se pode considerar imprescindível a apresentação de diagnóstico clínico por parte dos alunos, parte da legislação municipal diverge dessa orientação, o que torna um empecilho para alunos que demonstram a necessidade de acompanhante especializado, mas não possuem o parecer médico.

Acredita-se que o número de profissionais que atuam como acompanhante escolar

também é uma barreira. A Semed informou que atualmente conta com 120 mediadores atuando nas escolas do município, equipe formada por estagiário das áreas de pedagogia, educação física e letras, selecionados por meio de processo seletivo para estagiários. Se considerarmos a quantidade de alunos com deficiência – não somente os autistas - matriculados na rede municipal de educação, temos um quantitativo muito pequeno para atender aos que comprovarem necessidade.

A secretaria municipal coordena atualmente 480 escolas e se considerarmos que em cada uma tenha pelo menos 01 aluno autista que comprove a necessidade de apoio escolar, têm-se a média de 01 mediador para cada 04 escolas, estando propenso a não atenção do previsto nos instrumentos legais que asseguram esse direito.

A deficiência no quantitativo desse profissional foi percebida pela prefeitura de Manaus, vez que firmou, no início do ano de 2022, um Termo de Ajustamento de Gestão (TAG) junto ao Tribunal de Contas do Estado para selecionar estagiários para trabalhar nos órgãos e entidades municipais, e facilitar a contratação de mediadores para atuar na educação especial, Secretaria Municipal de Educação.

Quanto a Seduc, a estimativa era 289 profissionais de apoio escolar (quando da resposta ao questionário, ressaltou que esse dado não era preciso, pois competia à gerência de lotação a prestação de informação mais certeira) ainda assim também se considera um número minguado, visto os quase 6 mil alunos com deficiência matriculados na rede estadual.

Com efeito, falar em inclusão na cidade de Manaus bem como no restante do Brasil tornou o debate mais acentuado dada a Nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) instituída em outubro de 2020 pelo presidente Jair Bolsonaro.

Análises de educadores e entidades voltadas para o seguimento apontam que a nova política nacional não possui alinhamentos com debates contemporâneos acerca da educação inclusiva, além de considerar um retrocesso na medida em que, por exemplo, incentivam a existência de classes e escolas especiais para o público-alvo da educação especial, como se apresentou no capítulo 02.

Observamos que por muito tempo buscou-se não somente dar voz e visibilidade às pessoas com deficiência como se construiu especificidades que garantissem serviços que pudessem atender e possibilitar a esses sujeitos a permanência e aprendizagem nas escolas comuns, aliás, atender à diversidade é um princípio que deve conduzir a Educação, propiciando que todos tenham acesso e vejam respeitadas suas necessidades.

No entanto, a nova PNEE se anuncia como resposta ao clamor de educandos, familiares, professores e gestores escolares que não se beneficiam com a inclusão em classes regulares e sob os quais recaem o intransferível “direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, p. 6).

Em verdade esse discurso, além de não contemplar o que se discute no âmbito da educação inclusiva, reaparece com discursos marginalizados e realça o modelo segregador que estigmatiza a educação especial, pautando-se no capacitismo e evidenciando o modelo médico da deficiência, ensejando que as feridas, quando da luta por direito à educação pelos PCDS, que sequer cicatrizaram, reabram.

Assim, essa pesquisa buscou ampliar as discussões e produções acadêmicas no âmbito da efetivação de direitos, propondo reflexões sobre a temática das lutas dos movimentos sociais para o campo das ciências jurídicas, compreendendo que o desafio da própria deficiência não se apresentou como empecilho para que o direito de ser diferente não descaracterizasse ou inferiorizasse ninguém.

Na cidade de Manaus, verificou-se que os movimentos se concretizam através das entidades e associações criadas, em grande maioria, por pais e familiares formando uma rede de apoio essencial para quem lida com as situações que envolvem a questão da deficiência, de outro modo, ainda muito carente (ou insuficiente) quando voltadas para o campo da educação, onde se persegue a inclusão e acesso a serviços assegurados por lei.

Acredita-se que o ativismo desses grupos continua a irromper a insistida crença de que as pessoas com deficiência são fracas ou incapazes, confirmando para a sociedade que qualquer indivíduo, por meio de suas palavras e atos, pode não só ser inserido no mundo como fazer sua história, comprovando que a luta pela sobrevivência é um triunfo da vida.

Tendo em vista que este trabalho demonstrou a ausência de efetividade do direito da pessoa com TEA a auxiliar especializado em sala de aula, novos estudos deverão colocar em marcha outras indagações surgidas no âmbito desta pesquisa, mas que não comportariam nesta ocasião, dado a limitação do estudo proposto. Assim, algumas questões podem ser investigadas a partir dessa constatação verificando quais os fatores que limitam esse direito: o Estado não dispõe de políticas públicas nesse sentido? Ausência de profissionais especializados que possam suprir essa demanda? São indagações que pairam para outras investigações.

REFERÊNCIAS

ADEFA. Associação de Deficientes Físicos do Amazonas. **Associações da sociedade civil que defende a causa da pessoa com deficiência do Estado do Amazonas.** Manaus, agosto/2021. Disponível em: https://adefa-associacao-de-deficientes.negocio.site/posts/513853693009059043?hl=pt-BR. Acesso em: 01 de fev. 2022.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 6, n. 1, p. 9-9, 2004.

AMA. Associação de Amigos do Autista. Disponível em: https://www.ama.org.br/site/ama/historia/. Acesso em: 02 de fev. 2022.

AMA-AM. Associação de Amigos do Autista do Amazonas. **Histórico Institucional**. Disponível em: https://www.instagram.com/amamanaus/?hl=pt. Acesso em: 02 fev. 2022.

AMARANTE, Paulo; DIAZ, Fernando Sobhie. Os movimentos sociais na reforma psiquiátrica/Social movementsonpsychiatric reform. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 4, n. 8, 83-95, 2012.

AMAZONSAT. Conheça a Associação de Amigos do Autista do Amazonas, Manaus, 12 nov. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WkDR3vWN4gY. Acesso em: 12 mar. 2022.

AMAZONSAT. Conheça o trabalho feito pelo Instituto Autismo no Amazonas, Manaus, 02 mar. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WOrGXWgBq7k. Acesso em: 12 mar. 2022.

AMAZONAS (Estado). **Lei n.º 4.183, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE/AM e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

AMAZONSAT. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. PEE-AM: uma construção da Sociedade. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, Conselho Estadual de Educação, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

AMAZONSAT. Secretaria de Educação e Desporto. Coordenação de Educação Especial. **Cartilha Educação Especial.** Amazonas, Manaus: 2020.

AMAZONSAT. Governo do Estado do Amazonas. **Instituto Autismo no Amazonas recebe cerca de R$ 150 mil em fomento do Governo do Estado.** Disponível em: http://www.amazonas.am.gov.br/2021/08/instituto-autismo-no-amazonas-recebe-cerca-de-r-150-mil-em-fomento-do-governo-do-estado/. Acesso em: 02 fev. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio et al. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, v. 5, 2005.

ARAÚJO, Thaynah Barros de; MOREIRA, Carlos Américo Leite; MOREIRA, Bárbara Braz. Controle social e políticas públicas: interface com o Movimento das Pessoas com Deficiência. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 174-187, jan./jun. 2019

BATISTA, Claudenilson Pereira. **Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: **MEC**, SEESP, 2006. 68 p.

BELLO, Enzo. **A cidadania no constitucionalismo latino-americano.** – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris: 2018.

BÍSSIGO, Maria Cláudia Kirsch. As políticas públicas para a construção de uma sociedade inclusiva: conquistas e desafios a partir dos movimentos sociais**. ScientiaTec,** v. 3, n. 2, 101-113, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional., DOU de 27.12.1961. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de Atividades Brasil.** Brasília, 1981. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jb-figueiredo/discursos/1981/03.pdf/view. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. DOU de 28.12.2012, Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU de 7.7.2015, Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

(Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/4/2017.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018**. Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. DOU de 16.4.2018, Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - **INEP**. Anísio Teixeira. Censo de Educação no Brasil em 2018. Disponível em http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 03 jul. 2019

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: **Ministério da Saúde**, 2015.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.861 de 18 de julho de 2019**: altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Resolução nº. 4**, de 2 de outubro de 2009: institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Federal. Brasília, p. 36, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

BRASIL. **Nota Técnica n.04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo Escolar. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Brasília, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 1.807/64.** Estipula dotações para o Instituto Montessoriano Álvaro Maia, Manaus/AM. Brasília, DF, 1964.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Autêntica Business, 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Emissão de credenciamento a pessoas autistas é retomada.** Disponível em: https://www.cmm.am.gov.br/transparencia/emissao-de-credenciamento-a-pessoas-autistas-e-retomada-apos-indicacao-de-william-alemao/ Acesso em: 24 jan. 2022.

CAMILO, Christiane de; MESSIAS, Gabriel Soares. Considerações sobre autismo e direito ao trabalho: sociabilidade e identidade sob a ótica dos direitos humanos. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, v. 8, n. 2, p. 34-55, 2020. Disponível em: https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/2170. Acesso em: 02 jul. 2021.

CARDOZO, Priscila Schacht. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, v. 15, n. 1, 39-54, 2017.

CARTILHA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Manaus: **Secretaria de Estado de Educação e Desporto**, 2020. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/CARTILHA-DA-EDUCAcaOSPECIAL_021_compressed.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

CASTELLS, Manuel. Trad. Medeiros, Carlos Alberto. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007): **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; FERNANDES, Paulo Vanessa. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 13, n. 2, p.195-229, ago. 2018.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. São Paulo**, p. 5-14, 2013.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** Brasiliense, 2017. *Kindle.*

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. Editora Companhia das Letras, 2017.*Kindle.*

DOS SANTOS SOUZA, Flávia Magna Alves; FELIZARDO, João Everaldo Alves

Felizardo. Transtorno do Espectro Autista: A Importância do Profissional Especializado no meio Pedagógico/Autistic Spectrum Disorder: The Importance of Specialized Professionals in the Pedagogical Environment. **ID online. Revista de psicologia**, v. 13, n. 48, 862-873, 2019. Acesso em: 10 jan. 2022.

FARAH, Fabiana. **Autismo: Os Direitos - A Realidade**. Lumen Juris Direito; 1ª edição, São Paulo, 2021. Kindle.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças - a educação no Brasil colônia. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 8, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/351-Texto%20do%20Artigo-1492-1-10-20120104.pdf. Acesso em: 12 dez 2021.

FEAPAES. Federação das APAES do Estado do Amazonas. **Manual de Orientação para as APAES do Amazonas: servir com eficiência e eficácia.** Disponível em: https://media.apaebrasil.org.br/MANUAL-FEAPAES-AM-2021.pdf. Acesso: em 15 de fev. 2022.

FENAPAES. **Projeto Águia, Manual de Conceitos**. Federação Nacional das Apaes, 2003.

FIDELIS, Beatriz; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em Manaus–APAE. *In*: **Encontro para as políticas públicas para a Pan-Amazônia e Caribe**. Boa Vista, Anais: EDUFRR, 2017.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 2017. *Kindle.*

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

GADEA, Carlos A.; SCHERER-WARREN, Ilse. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino-americanos. **Revista de Sociologia e Política**, p. 39-45, 2005.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. 2 ed. São Paulo: nVersos, 2018.

GALVANI, MÁRCIA DUARTE; VICENTE, Samuel. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS: do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984). **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, 180-197, 2019.

GUEDES, Denyse Moreira. A importância da convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência como norma em nossa carta magna. **LEOPOLDIANUM**, v. 38, n. 104-6, 85-98, 2012.

DE SOUZA, André Luiz Alvarenga; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1035-1053, set. 2020. Disponível em https://pdfs.semanticscholar.org/57ec/e97bef47b343106b1e39dab87ae116903d17.pdf. Acesso em: 10 fev.2022.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008. p. 113. *Epub.*

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed, Tradução de Márcia Bandeira de Mello Nunes, Rio de Janeiro – Brasil, Guanabara, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. - 5 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**., n. 54, v.21, Set/dez. Salvador, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300003. Acesso em: 16 mar. 2021.

GOHN. **Movimentos Sociais e redes de mobilização civis no Brasil contemporâneo.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola, 1997.

GOMIDE, A. G. V. As diretrizes políticas da Unesco para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil. In: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio IberoAmericano de Política e Administração**, 23° e 5°. 2007, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre, 2007. Disponível em https://pdfs.semanticscholar.org/57ec/e97bef47b343106b1e39dab87ae116903d17.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

HOMEM, João Vicente Torres. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). **Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz**. Disponível em: http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/hospedro.htm#historico. Acesso em: 20 mar. 2021.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOOKS, B.. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO AUTISMO NO AMAZONAS - IAAM – **Histórico.** Disponível em: http://www.autismonoamazonas.com/p/instituto-autismo-no-amazonas.html. Acesso em: 02 fev. de 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. IBC. **Ministério da Educação.** Dezembro, 2020. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/o-ibc Acesso em: 26 mar. 2021.

INSTITUTO FELIPPO SMALDONE. **Histórico do Instituto.** Disponível em: https://institutofilipposmaldone.com.br/manaus/instituto-filippo-smaldone/. Acesso em: 02 de fev. 2022.

INTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2021: Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 02 fev. de 2022.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. In: **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 1985. p. 123-123. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mis-14678. Acesso em: 16 mar. 2021.

JANNUZZI. Gilberta de Martino, 1928 – **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017; *Epub.*

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Acesso em: 16 mar. 2021.

KELBERT, Fabiana Okchstein. **Reserva do Possível e a efetividade dos direitos sociais no direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (coord.). **Documentário História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Secretaria de Direitos Humanos. Departamento de Cooperação Internacional. Secretaria Nacional de Promoção da Pessoa com Deficiência. Brasília: 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k. Acesso em: 16 mar. 2021.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Lamparina, Rio de Janeiro: 2008.

MANAUS. Lei nº 050, de 4 de janeiro de 1991: dispõe sobre a implantação da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, AM, 4 jan. 1991.

MANAUS. Lei Municipal nº 377 de 18 de dezembro de 1996. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, AM, 18 dez. 1996.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Lei municipal nº 1495, de 26 de agosto de**

2010. Reconhece a pessoa com autismo como portadora de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados pela lei orgânica do município de Manaus. D.O.M. 26.08.2010 - nº 2515, ano xi, Manaus, 2010.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Conselho Municipal de Educação de Manaus. **Resolução n. 010 /CME/2011**: institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. DOM 2809, de 17.11.2011, Manaus, 2011.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Gerência de Educação Especial. **Orientações pedagógicas quanto às atribuições dos mediadores da educação especial.** Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ITEM-3....-Atribui%C3%A7%C3%B5es-Estagiario.pdf. Acesso em: 22 de jan. 2021.

MANAUS. **Plano municipal de educação documento base**. Manaus Amazonas: 2015-2025. Acessível em: < http://semed.manaus.am.gov.br/consulta-publica/> Acesso 22 de jan. de 2021.

MANAUS. **Conselho Municipal de Educação**. Manaus Amazonas. Acessível em: https://semed.manaus.am.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/. Acesso em 24 de fev. de 2022.

MANAUS. Câmara Municipal de Manaus. **Instituto Autismo no Amazonas inaugura novo espaço para atendimento a crianças autistas**. Disponível em: https://www.cmm.am.gov.br/transparencia/instituto-autismo-no-amazonas-inaugura-novo-espaco-para-atendimento-a-criancas-autistas/. Acesso em 02 de fev. 2022.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. **Espaço da prefeitura especializado em Transtorno do Espectro Autista garante atendimento multidisciplinar a crianças e adolescentes.** Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/noticia/espaco-da-prefeitura-especializado-em-transtorno-do-espectro-autista-garante-atendimento-multidisciplinar-a-criancas-e-adolescentes/. Acesso em: 02 fev. 2022.

MANAUS. Lei nº 50, de 04 de janeiro de 1991: Dispõe sobre a implantação da Educação Especial na rede Municipal de Ensino. **Legislação Municipal de Manaus.** Manaus, 1991.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. **Prefeitura de Manaus e TCE firmam parceria para contratação de mediadores para Educação Especial**. Manaus, 2022. Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-de-manaus-e-tce-firmam-parceria-para-contratacao-de-mediadores-para-educacao-especial/. Acesso em: 30 de jan. de 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029. 12 de jun. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**? 2.ed., São Paulo: Summus, 2015. *Epub.*

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da clínica**, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83866/86761. Acesso em 20 de jan. de 2021.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência, política e direitos sociais. **RI FURG.** 2016. Disponível em: http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7525/6098-18329-1-PB.pdf?sequence=1. Acesso em: 07 ago. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia.** v. 22, n. 57, 93-109, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/9842-Texto%20del%20art_culo-28490-3-10-20210505%20(9).pdf. Acesso em: 17 de mai. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/. Acesso em: 03 mar 2022.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 4 ed. São Paulo: Saraiva: 2008.

MONTAVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, ISSN-e 2176-8943, Vol. 2, Nº. 3, 2010, págs. 21-39. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-ALDBDe1961-5870169.pdf. Acesso em 29 jun. 2021.

MPAM. Ministério Público do Estado do amazonas. **MPAM investiga a falta de profissional de apoio a aluno da rede estadual com TEA**. Manaus, 2022. Disponível em: https://www.mpam.mp.br/noticias-portal/slides-noticias/14983-mpam-investiga-a-falta-de-profissional-de-apoio-a-aluno-da-rede-estadual-com-tea#.Yi5cDXrMLIX. Acesso em 30 de jan. 2022.

MUNAYER, Adriana Cançado. **A causa autista: ativismos de pais pela internet**. 2018. Tese de Doutorado. Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneas.

MUPA. Mãos Unidas pelo Autismo. **História.** Disponível em:http://mupanoam.blogspot.com/search?q=HIST%C3%93RIA. Acesso em: 02 fev. 2022.

NUNES, Fernanda Cristina Ferreira et al. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/4283. Acesso em: 30 jun. 2021.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

Organização dos Estados Americanos – OEA. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 1999.

Organização dos Estados Americanos – OEA.. Declaração e programa de ação de Viena– **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Portal de Direito Internacional. Viena, 14-25 de Junho de 1993.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** TA Queiroz, 1984.

PORTAL INTERAGINDO AMAZONAS. Programa Interagindo-Matéria da MUPA. Manaus, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zNg5BTUz3DI. Acesso em: 12 mar. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas: **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,** 2000. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

RIOS, Clarice. "Nada sobre nós, sem nós"? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. 212-230, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos et al. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 99-119, 2021.

SARGENTO, Débora Cristina M.; LOPES, Claudio Neves. Políticas públicas e o transtorno do espectro autista o autismo na vida adulta: caminhos para o mercado de trabalho. **Revista Científica Educ@ção**, v. 3, n. 6, 699-712, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano, v. 5, p. 6-9, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. Parte 1. **Revista Nacional Reabilitação**, v. 10, n. 57, 8-16, 2007.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, jul/ago. 2004.

SEPED. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Plano de Trabalho: Associação Pestalozzi do Amazonas.** Edital 001/2016. Manaus, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Cristina Cardoso da; OLIVER, Fátima Correa. Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 279-292, 2019.

SILVA, R.P. da. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlpf/a/rRTgPyRJmjWGHQt5jwQBKFH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

SILVA, Raimunda Moreira de. **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**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas.

SOUZA, Sirleine Brandão de. Deficiência: A trajetória de uma concepção. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, 366-370, 2016.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Recurso Extraordinário n. 466343, julgado em 03/12/2008, publicado DJE n.104, de 04/06/2009, p. 29-165.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.357 MC-REF, Rel. Min. Edson Fachin, j. 9-6-2016, P, DJE de 11-11-2016.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6590 – DF, Relator Min. Dias Toffoli, P, DJE de 21-12-2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. ADPF. DJU 04.05.2004, Relator Min. Relator Celso de Mello, julgada em 29.04.2004. Disponível em:

STRIKER, Henri-Jacques (1999), A History of Disability. Ann Arbor: University of Michigan Press.

TORO, José Bernardo; WENECK, Nísia M.D.F. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, Ricardo Lobo. **O direito ao mínimo existencial.** 2. Rio de Janeiro: Renovar, 2009

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOURAINE. Alain. **¿Podremos vivir juntos?** Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A. Buenos Aires, 1997.

TOURAINE, Alain; THURLER, Ana Liési. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado [online]**. 2006, v. 21, n. 1, pp. 17-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000100003>. *Epub* 10 Out 2006. ISSN 1980-5462. https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000100003. Acesso em: 14 jun. 2021.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Balanço dos resultados da conferência mundial de direitos humanos: Viena, 1993. **Revista IIDH**. São José–Costa Rica, v. 18, p. 11-28, 1993. Disponível em http://dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/cancado_trindade_balanco_viena_1993.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração De Salamanca Sobre Princípios, Política E Práticas Na Área Das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO**. Educação 2030 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília, 2016.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien - 1990. Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 08 de set. 2020.

VIEIRA, Gisele de Lima et al. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - FACED, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VIEIRA**.** Sônia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

VINENTE, Samuel; GALVANI, Márcia Duarte. Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 979-998, 2020. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56870.Disponível em:05 de jun. 2021.

VINENTE. Samuel. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9152?show=full. Acesso em: 12 de out. de 2021.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de

São Paulo, 1999.

WERNECK, Cláudia. Modelo médico x Modelo social da deficiência. Em**: Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde**/Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. Disponível em: https://www.escoladegente.org.br/sites/default/files/anexos/mml3.pdf. Aceso em: 17 abr. 2021.

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO FEITO À SEMED

1) Quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino **regular** no município de Manaus em quais séries estão matriculados?
2) Dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular¸ quantos são autistas? (é possível especificar as séries?)
3) Há exigências (por exemplo, apresentação do laudo médico) quando da matrícula do aluno especial na regular de ensino ou alguma orientação específica? Se sim, quais?
4) Qual a quantidade de mediares escolar existente em Manaus atualmente?
5) Como é realizada a seleção para mediador escolar?
6) Qual a formação acadêmica (ou perfil) do mediador escolar?
7) Quais as incumbências deste mediador na sala de aula?
8) São realizados treinamentos ou algum tipo de capacitação para o mediador escolar? (como se dão esses treinamentos? Há alguma periodicidade ou a sua realização se dá numa única oportunidade? Citar exemplos)
9) Qual o máximo de alunos autistas em sala de aula no ensino regular?
10) Em uma sala de aula do ensino regular, há alunos que possuem mais de uma deficiência? (há algum levantamento no sentido de quantos alunos se encontram nessa situação? O que é feito em termos de trabalho junto a esses alunos?)
11) Quais alunos possuem o direito ao mediador escolar? Como e por quem é solicitado? (a atribuição é feita em quanto tempo, em média, após a solicitação?)
12) Existe algum critério para lotação do mediador escolar? (se sim, quais são esses critérios?)
13) O mesmo mediador escolar acompanha o aluno nas demais séries dos anos seguintes? (caso contrário, como a dinâmica de acompanhamento se dá?)
14) Quando (em quais situações) se deixa de disponibilizar o acompanhamento do mediador escolar?
15) No período da pandemia assolada pela Covid-19, houve aulas (ou algum tipo de atividade) destinadas aos autistas? (qual/quais trabalhos foram oferecidos a esse grupo durante o período pandêmico)

16) Quais os órgãos responsáveis pela fiscalização e promoção da inclusão escolar por esta Secretaria de Educação?
17) Há alguma(s) informação relevante que não foi solicitada no decorrer do questionário, mas consideram importante declarar? Discorra.

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO FEITO À SEDUC

1) Quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino **regular** do Estado do Amazonas e em quais séries estão matriculados?
2) Quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino **regular na capital** do Estado do Amazonas e em quais séries estão matriculados?
3) Quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino **regular no interior** do Estado do Amazonas e em quais séries estão matriculados?
4) Dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, **na capital¸** quantos são autistas? (é possível especificar as séries?)
5) Dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, **no interior¸** quantos são autistas? (é possível especificar as séries?)
6) Há exigências (por exemplo, apresentação do laudo médico) quando da matrícula do aluno especial na regular de ensino ou alguma orientação específica? Se sim, quais?
7) Quantas escolas especiais existem em Manaus?
8) Qual a quantidade de professores auxiliares da vida escolar existente em Manaus?
9) Como é realizada a seleção para professor auxiliar da vida escolar?
10) Qual a formação acadêmica (ou perfil) do professor auxiliar da vida escolar?
11) Quais as incumbências deste professor na sala de aula?
12) São realizados treinamentos ou algum tipo de capacitação para o professor auxiliar da vida escolar? (como se dão esses treinamentos? Há alguma periodicidade ou a sua realização se dá numa única oportunidade? Citar exemplos)
13) Qual o máximo de alunos autistas em sala de aula no ensino regular?
14) Em uma sala de aula do ensino regular, há alunos que possuem mais de uma deficiência? (há algum levantamento no sentido de quantos alunos se encontram nessa situação? O que é feito em termos de trabalho junto a esses alunos?)

15) Quais alunos possuem o direito ao professor auxiliar da vida escolar? Como e por quem é solicitado? (a atribuição é feita em quanto tempo, em média, após a solicitação?)
16) Existe algum critério para lotação do professor auxiliar da vida escolar? (quais são esses critérios?)
17) O mesmo professor auxiliar acompanha o aluno nas demais séries dos anos seguintes? (caso contrário, como a dinâmica de acompanhamento se dá?)
18) Quando (em quais situações) se deixa de disponibilizar o acompanhamento do professor auxiliar?
19) No período da pandemia assolada pela Covid-19, houve aulas (ou algum tipo de atividade) destinadas aos autistas? (qual/quais trabalhos foram oferecidos a esse grupo durante o período pandêmico)
20) Quais os órgãos responsáveis pela fiscalização e promoção da inclusão escolar pela Secretaria de Estado de Educação?
21) Há alguma(s) informação relevante que não foi solicitada no decorrer do questionário, mas consideram importante declarar? Discorra.

APÊNDICE 03 – RESPOSTAS DA SEMED

MANAUS
SEMED

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental
Gerência de Educação Especial

Gerência de Educação Especial G.E.E SEMED

QUESTIONÁRIO

1. QUANTOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ESTÃO MATRICULADOS NA REDE DE ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE MANAUS EM QUAIS SÉRIES ESTÃO MATRICULADOS?

R. O número de alunos matriculados com deficiência é de 6.228, na rede Municipal de Manaus, conforme RELINCLUR \2021

2. DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO REGULAR, QUANTOS SÃO AUTISTAS? (É POSSIVEL ESPECIFICAR AS SÉRIES?)

R. Alunos matriculados na rede Municipal de Manaus com autismos são 2.407 conforme relinclur. Anexo.

3. HÁ EXIGÊNCIAS (POR EXEMPLO, APRESENTAÇÃO DO LAUDO MÉDICO) QUANDO DA MATRÍCULA DO ALUNO ESPECIAL NA REGULAR DE ENSINO OU ALGUMA ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA? SE SIM QUAIS?

R. No ato da matricula não há exigência de laudo médico, e nem diagnostico que comprove alguma Deficiência, Transtornos ou Superdotação.

4. QUAL A QUANTIDADE DE MEDIADORES ESCOLAR EXISTENTE EM MANAUS ATUALMENTE?

R. No momento contamos com 120 mediadores atuantes nas escolas. Temos solicitação de contratação de mediadores em processo na sede da SEMAD.

5. COMO É REALIZADA A SELEÇÃO DO MEDIADOR ESCOLAR?

R. Na rede Municipal de Ensino de Manaus, contamos com estagiários de pedagogia, educação física e letras, a seleção é realizada pela Semad, por meio de processo seletivo para estagiários.

6. QUAL A FORMAÇÃO ACADÊMICA (OU PERFIL) DO MEDIADOR ESCOLAR?

R. Mediador Escolar são estagiários de Pedagogia, Ed. Física e Letras.

7. QUAIS INCUBÊNCIAS DESTE MADIADOR NA SALA DE AULA?

R. As atribuições estão em documento anexo.

8. SÃO REALIZADOS TREINAMENTOS OU ALGUM TIPO DE CAPACITAÇÃO PARA O MEDIADOR ESCOLAR? (COMO SE DÃO TREINAMENTOS? HÁ ALGUMA PERIODICIDADE OU A SUA REALIZAÇÃO SE DÁ NUMA ÚNICA OPORTUNIDADE? CITAR EXEMPLOS).

R. Foram realizadas as seguintes formações:

1. No ato da lotação do mediador (estagiários) trabalhamos as suas atribuições com os alunos com deficiências e transtornos.

2. No dia 17/09- Reunião Pedagogia com os Mediadores

3. Formação no dia 24.09.2021- Tema; Educação Especial na perspectiva de Ed. Inclusiva.

MANAUS
SEMED

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental
Gerência de Educação Especial

16. QUAIS OS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA FISCALIZAÇÃO E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR POR ESTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO?

R. Escolas Municipais, Subsecretária de Gestão Educacional, Departamento de Gestão Educacional, Divisão de Ensino Fundamental, Gerência de Educação Especial, Centro Municipal Educação Especial.

17. HÁ ALGUMA(S) INFORMAÇÃO RELEVANTE QUE NÃO FOI SOLICITADA NO DECORRER DO QUESTIONÁRIO, MAS CONSIDERAM IMPORTANTE DECLARAR? DISCORRA.

R. O cargo de Apoio Escolar esta em estudo para que seja oficializado conforme rege a lei.

Francemary Maia de Lima
Gerente - Gerência de Educação Especial
Portaria nº 0032/2021-SEMED/GS

Maria Reni Formiga Car[illegible]
Diretora - Complexo de Educação Esp[illegible]
André Vidal de Araújo
Portaria nº [illegible] - Semed

APÊNDICE 04 – RESPOSTAS DA SEDUC

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Processo nº 01.01.028101.005161/2021-66

Em: 04/11/2021

Ao Deppe,

Em resposta ao processo n°01.01.028101.005161/2021-66, da acadêmica Ana Angélica Coelho Barros Oliveira do programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas, participante do Curso de Mestrado em Direito, na área de Concentração Constitucionalismo e Direitos na Amazônia, sob orientação do Prof. Dr.Humberto Bersani, Em resposta ao item 1, sobre quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino regular do Estado do Amazonas e em quais séries estão matriculados? Temos um quantitativo de 5.857 alunos matriculados em todas as séries; Item 2, quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino regular na capital do Estado do Amazonas e em quais séries estão matriculados? Temos um quantitativo de 3.475 alunos matriculados em todas as séries; Em resposta ao item 3 desde questionário, quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede de ensino regular no interior do Estado do Amazonas e em quais séries estão matriculados? Temos um quantitativo de 2.382 alunos matriculados na rede de ensino regular em todas as séries. Item 4, Dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, capital, quantos são autistas? Em resposta à este item, na capital tem um quantitativo de 1.060 alunos autista, em todas as séries. Item 5, Dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular , no interior, quantos são autistas? Em resposta à este item, temos um quantitativo de 344 alunos matriculados em todas as séries. Em resposta ao item 6 deste questionário, Há exigência (por exemplo, apresentação de laudo médico) quando da matrícula do aluno especial na rede de ensino ou alguma orientação especifica? Se sim, quais? De acordo com a Nota Técnica 04/2014, diz que há exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação para declará-lo no censo escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais. Denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito; solicitando conforme questionário anexo, temos a informar que: Em relação ao questionário 7, de competência desta Gerência, quanto ao número de escolas especiais? Possuem 4 escolas especiais em Manaus, as quais são: EE Joana Rodrigues, EE Manoel Marçal, EE Augusto Carneiro, EE Diofanto Vieira. Em resposta ao item 8 deste questionário sobre qual a quantidade de professores auxiliares da vida escolar existente em Manaus? Não cabe a esta Gerência a resposta e sim à Gerência de lotação. Quanto ao item 9, como é realizada a seleção para professor auxiliar da vida escolar? Em resposta a este item, o processo de seleção ocorre por meio de concurso público ou processo seletivo; Em resposta ao item 10, Qual a formação acadêmica [ou perfil] do professor auxiliar da vida

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

escolar? De acordo com a Instrução normativa, capítulo IV; art.11. O profissional de apoio escolar deverá ser habilitado nas áreas de educação, saúde ou assistência social com especialização em educação especial ou ser estagiário a partir do 6º período, nos termos da Resolução Estadual CEE/AM nº138/12. Quanto ao item 11, sobre quais as incumbências deste professor na sala de aula? De acordo com a normativa, este profissional exercerá atividades de apoio aos alunos com transtorno do Espectro Autista, Graves Transtornos do Desenvolvimento e, ainda, conforme a Lei Estadual Nº4.790 de 27 de fevereiro de 2019, estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, nas atividades de ensino, em escolas da Rede Estadual de Ensino. Em resposta ao item 12, se são realizados treinamentos ou algum tipo de capacitação para o professor auxiliar da vida escolar? (como se dão esses treinamentos? Há alguma periodicidade ou a sua realização se dá numa única oportunidade? Citar exemplos) No decorrer do ano são feitas formação para esses profissionais, temos como exemplo o projeto Trilha do saber. Em resposta ao item 13 desde questionário, de Acordo com a Resolução, apenas 3 estudantes por sala de aula do Espectro Autista. Em resposta ao item 14, Se em uma sala de aula do ensino regular, há estudantes que possuem mais de uma deficiência? (há algum levantamento no sentido de quantos estudantes se encontram nessa situação? O que é feito em termos de trabalho junto a esses estudantes?) Sim, existem estudantes com deficiências múltiplas, são disponibilizados recursos didáticos específicos, equipamentos e mobiliários diferenciados e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação desses estudantes. Quanto ao item 15: Quais estudantes possuem o direito ao professor auxiliar da vida escolar? De Acordo com normativa, possuem direitos os estudantes de Espectro Autista, Graves Transtornos do Desenvolvimento, alunos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Em continuidade ao item 15 desde questionário, Como e por quem é solicitado? A solicitação desde profissional deve ser realizada pelo diretor da escola, após análise prévia dos seguintes documentos: Ofício de solicitação individual por estudante, em papel timbrado e assinado pela gestão escola, Laudo médico (quando houver), declaração da família, apresentando parecer descritivo quanto às dificuldades de aprendizagens e características gerais do estudante. Ficha de Avaliação Pedagógica Inicial do estudante da Educação Especial, preenchida pelos professores que acompanham o estudante e, se possível, dos demais profissionais e familiares, contemplando a condição de saúde geral, necessidades educacionais e desenvolvimento do estudante, Respondendo o item 16 desde questionário, Sobre se existe algum critério para lotação do professor auxiliar da vida escolar?(quais são esses critérios?) através de concurso público e processos seletivos. Em resposta ao item 17 do referido questionário, O mesmo professor auxiliar acompanha o aluno nas demais séries dos anos seguintes? De acordo com a Introdução normativa parágrafo 2º, capítulo IV, O profissional de Apoio Escolar não permanecerá dois anos seguidos com o mesmo estudante, sem que haja solicitação anual desse profissional. Quanto ao item 18: Quanto (em quais situações) se deixa de disponibilizar o acompanhamento do professor auxiliar? De acordo com Art. 26, da Instrução Normativa, a cessação de demanda do

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Profissional de Apoio Escolar poderá ser solicitada quando: Paragrafo 1°, Na ausência do estudante por motivo de evasão, transferência e outros que resultem na não necessidade desse profissional; Paragrafo 2°, O estudante adquirir independência e autonomia nas atividades de vida diária (locomoção, higiene, alimentação, socialização e comunicação). Quanto ao item 19. No periodo da pandemia assolada pela covid-19, houve aulas (ou algum tipo atividade) destinadas aos autistas? Em resposta a este item, Sim, através de relatórios apresentados pelos professores, as atividades foram feitas através de E-mail, SMS, Whatsapp e Google Meet e por meio do projeto Aula em Casa. Em resposta ao item 20 deste questionário; Quais os órgãos responsáveis pela fiscalização e promoção da inclusão pela Secretaria de Estado de Educação? O órgão da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, conta com alguns setores que acompanham e orientam as instituições de Ensino da rede Estadual, sendo eles: Gerência de Atendimento Educacional Especial, Escola Estadual de Atendimento Especifico Mayara Redman Abdel Aziz, Coordenadorias Regionais e Distritais de Educação. Em resposta ao item 21, seguem em anexo a Instrução normativa.

Conforme solicitado, todas as questões que competem a esta Gerência estão respondidas, com exceção da questão 8 (sobre a quantidade de professores auxiliares da vida escolar existentes em Manaus?), encaminhamos os autos para a Gerência de Lotação, pertencente ao Departamento de Gestão de Pessoas – DGP, para que responda com mais precisão a indagação, visto que nossa última estimativa foi em agosto do ano corrente e era de 289 profissionais de apoio escolar. Porém, sabe-se que houve tanto saída, afastamento e óbito de servidores, quanto entrada por meio de Processo Seletivo. Por conseguinte, encaminhamos para conhecimento, manifestação e trâmites subsequentes.

Atenciosamente,

LUCILENE CRUZ DE ANDRADE MACEDO

Gerente de Atendimento Educacional Especial