

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PUBLIC POLICIES AND SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Rosemery Alves Cardozo Marinho¹
<https://orcid.org/0000-0001-5112-5688>

Márcia de Souza Lehmkuhl²
<https://orcid.org/0000-0003-2405-2043>

Recebido em: 11 nov. 2022

Aceito em: 12 dez. 2022

RESUMO

Este estudo tem como escopo analisar as políticas educacionais, especialmente àquelas relacionadas a perspectiva de educação inclusiva e o atendimento educacional de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). É um estudo de abordagem qualitativa, de análise de documentos propositivos e legais das políticas educacionais brasileira relacionando com a área do Transtorno do Espectro Autista. E buscou-se como procedimento metodológico para análise dos documentos no período de 1988 a 2015, as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2009), os estudos de Bueno (1993, 2004), Jannuzzi (2004) e Garcia (2004) para a discussão da área da educação especial e Araújo e Neto (2014) sobre as questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autismo. Entre os resultados, observa-se que no Brasil as políticas educacionais de perspectiva inclusiva foram influenciadas pelos Organismos Internacionais, especialmente a partir de 1990 e reafirmada em 2008 com a implantação pelo MEC da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O público da educação especial também foi sendo modificado ao longo deste período, sendo definindo em 2008 como: pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades Superdotação, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Transtorno Global do Desenvolvimento. Em 2012, com a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que trata da temática de forma específica, considerando os sujeitos com TEA como pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação Especial. Educação Inclusiva. TEA.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: merymarinho@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: lehmkuhlms@gmail.com.

ABSTRACT

This study aims to analyze educational policies, especially those related to the perspective of inclusive education and the educational service of students diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD). It is a study with a qualitative approach, analysis of propositional and legal documents of Brazilian educational policies relating to the field of autism spectrum disorder. And as a methodological procedure for analyzing the documents from 1988 to 2015, the contributions of Shiroma, Campos and Garcia (2005) and Evangelista (2009), the studies of Bueno (1993, 2004), Jannuzzi (2004) and Garcia (2004) for the discussion of the area of special education and Araújo and Neto (2014) on issues related to autism spectrum disorder. Among the results, it is observed that in Brazil educational policies with an inclusive perspective were influenced by International Organizations, especially from 1990 onwards and reaffirmed in 2008 with the implementation by the MEC of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education. The special education audience was also modified throughout this period, being defined in 2008 as: people with disabilities, Pervasive Developmental Disorders and High Abilities Giftedness, including autism spectrum disorder (ASD) in Pervasive Developmental Disorder. In 2012, with Law No. 12,764, which established the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autistic Spectrum Disorder (ASD), which specifically addresses the issue, considering subjects with ASD as people with disabilities.

Keywords: Educational policies. Special education. Inclusive education. ASD.

INTRODUÇÃO

A educação na perspectiva inclusiva presente nas políticas atuais brasileiras, são abalizadas em determinações internacionais, em prol da democratização do ensino para o acesso de todos os estudantes ao sistema de ensino brasileiro. Desta forma, este texto tem como objetivo analisar as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em relação ao atendimento educacional de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A sociedade está em constantes transformações, por ser organizada por pessoas e por isso, em constante movimento, seja na maneira de agir, pensar e sentir, assim transmite às novas gerações a cultura, o conhecimento e as relações sociais. Estas relações estão presentes especialmente na educação e na escola, desta forma, os professores, como envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, precisam estar em constante transformação e se aprofundando nas novas realidades escolares.

As políticas educacionais brasileiras na perspectiva inclusiva foram influenciadas por recomendações de organismos multilaterais. Segundo Kassar (2007, p. 23) “essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais”, acordos como a Declaração de Jomtien em 1990 (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos), a Declaração de Salamanca em 1994 (Declaração das Nações Unidas sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais), a Declaração de Guatemala em 2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência) e a Convenção de Nova York em 2009 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência). Estes documentos propositivos influenciaram diretamente na elaboração das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

Desta forma, justificamos a análise dos documentos propositivos e legais das políticas educacionais de perspectiva inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação para a rede regular de ensino, tornando-se necessário perceber como o Brasil se organiza para o atendimento educacional para este público, especialmente, àqueles com diagnóstico em TEA.

Para o estudo buscamos como procedimento metodológico a análise de documentos das políticas educacionais brasileiras em relação as políticas de perspectiva inclusiva. Utilizando como referencial os estudos de Evangelista (2009), sobre os “apontamentos para o traba com documentos de política educacional” e de Shiroma, Campos e Garcia (2005), sobre “decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”.

De acordo com Evagelista (2009), os documentos das políticas educacionais “oficiais e oficiosos” expressam para além das diretrizes educacionais, refletem os interesses de grupos, a organização social vigente e as suas intervenções, já que os documentos são históricos. Esta relação reflete os diferentes processos discursivos podendo configurar-se como uma “arena de conflito social” (EVANGELISTA, 2009 apud MCNALLY, 1999, p.37), uma arena de conflitos que representam as disputas pela direção das políticas.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos educacionais oficiais e oficiosos passam a fazer parte das pesquisas educacionais em função das diferentes mudanças no encaminhamento da educação, sobretudo, na década de 1990, com discursos voltados para uso de palavras como: competitividade, produtividade, eficiência, e voltadas para justiça social como: coesão social, inclusão escolar, oportunidade dentre outros. O que favorece uma “hegemonia discursiva” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 2).

POLÍTICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas educacionais brasileiras foram sendo modificadas ao longo do tempo de uma educação com base no tecnicismo para uma educação de perspectiva de educação inclusiva, sobretudo, a partir da década de 1990. Este movimento efetivamente teve início no Brasil no processo da Constituinte com ampla participação de movimentos sociais de pessoas com deficiência e para pessoa com deficiência (LANNAJUNIOR, 2010) e se confirmou na Constituição do Brasil de 1988, quando indica que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família [...], visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988).

Estes princípios também são indicados na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que tem como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). A LDB traz como capítulo o campo da educação especial, que é entendida como,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Neste artigo da legislação que define a educação no Brasil, o público da educação especial ainda é considerado necessidades educacionais especiais (NEE). Em 2013, este Artigo foi reformulado pela Lei nº12.796, passando a definir o público da educação especial, incluindo o TEA nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), com a seguinte escrita,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

A LDBEN também organiza o atendimento na área da educação especial na rede regular de ensino, definindo que deverá ter,

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN de 1996, a perspectiva de educação inclusiva passa a ser incorporado por outras regulamentações na área da educação especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e define os princípios da educação inclusiva como proposta da educação.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Em relação ao público que será atendido pela Educação Especial na Res. nº 2/2001 e conseqüentemente, estudantes atendidos na educação básica na perspectiva da inclusão escolar. Este documento dá o encaminhamento efetivo a inclusão do público da educação especial na educação básica, indicando as condições de acesso ao currículo, aos espaços da escola e a formação dos professores.

Nos anos 2000 os encaminhamentos de perspectiva da inclusão escolar tiveram vários documentos legais e propositivos na área da educação especial sendo elaborados, como, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado em dezembro de 2003, que objetivava, “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistema educacionais inclusivos” (BRASIL, 2004), a partir da organização do acesso das crianças e dos jovens à educação e promover a formação de profissionais e professores em todo Brasil (BRASIL, 2004).

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as redes regulares de ensino precisaram se adequar e organizar serviços para o atendimento de estudantes que formam o público da educação especial que, até então, frequentavam instituições privadas filantrópicas. O atendimento educacional especializado (AEE), como atendimento complementar e suplementar, foi o serviço de maior destaque na política de 2008, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Em meio a disputas e negociações políticas, as instituições especializadas em educação especial, públicas e privadas, passaram a realizar, desde 2009, o AEE, que antes era restrito às escolas da rede regular de ensino, com a garantia de recebimento do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme o artigo 8º da Resolução nº 04/2009. O AEE poderá ser oferecido em “centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2008). Para implantar o serviço, estados e municípios tiveram que aderir ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o recebimento de recursos e equipamentos para a montagem das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010).

A legislação na área da educação foi sendo modificada para assumir o caráter de “sistema educacional inclusivo”, conforme o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado para o público da educação especial, com apoio técnico e financeiro às instituições filantrópicas privadas. De acordo com Garcia e Michels (2014), o sistema educacional se caracteriza por um programa formal de ensino na rede de instituições

públicas, como escolas municipais, estaduais e federais. Para as autoras, a incorporação do termo inclusivo sinaliza a abertura para a entrada de instituições privadas no sistema educacional e para programas não formais de ensino, possibilitando que as instituições filantrópicas privadas atendam os estudantes que são o público-alvo da educação especial de forma institucionalizada e segregada e recebendo o recurso público da educação.

Com essa proposta, em 2015 foi instituída a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que faz um compêndio das regulamentações nacionais em favor da inclusão social. O Estatuto da Pessoa com Deficiência incumbe o poder público de assegurar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, acentuando a inclusão de “conteúdos curriculares, em cursos de nível superior [...], de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015).

A normatização para a educação na perspectiva da educação inclusiva nos mostra como as políticas foram sendo organizadas para o acesso e a permanência dos estudantes considerados público da área da educação especial nos níveis e etapas da educação nacional e como essas políticas foram marcadas pelo viés do direito formal inserido na lógica dos serviços e não do ensino e da educação para todos de forma efetiva.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Transtorno do Espectro Austista (TEA) vai sendo tratado pelas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva como, inicialmente na incorporação da terminologia de necessidades educacionais especiais, como na LDBEN/1996, Res. CNE/CEB nº 2/2001 e depois, como “condutas típicas” na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e posteriormente, como, Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

Para contextualizar a utilização destas terminologias vamos tratar como cada documento indica sobre o público com TEA na legislação brasileira desde a Política Nacional de Educação Especial de 1994 até a legislação mais atual. Em 1994, o documento da Política faz uma revisão conceitual e indica que o público com autismo está contemplado nas Condutas Típicas como,

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994, p. 13-14).

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o conceito passa a ser denominado de portadores de necessidades especiais, só que não define conceitualmente quem é este público. Essa terminologia é definida na Res. CNE/CEB nº 2/2001, que define o público da educação especial com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

De acordo com o documento da Res. CNE/CEB nº 2/2001, Art. 5, o público da educação especial são aqueles com,

I-dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II-dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III-altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

O texto não indica diretamente quem é o público com autismo/TEA, somente àqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem e de comunicação. De acordo com Garcia (2004) o conceito de necessidades educacionais especiais da Resolução 2/2001 precisa ser analisado junto com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que faz uma reflexão sobre o público tradicionalmente da educação especial que são, “alunos que apresentam deficiências [...]; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, [...]” (BRASIL, 2001, p. 19 apud GARCIA, 2004, p. 79). A definição conduna com a Política de Educação Especial de 1994.

Garcia (2004) analisa que na proposição da Resolução nº 2/2001 o público da educação especial é ampliado, se preocupando “com outras categorias para além da deficiência” incorporando “um conjunto representativo daquilo que vem sendo tratado como ‘minorias’ ou como ‘excluídos’” (GARCIA, 2004, p. 79).

Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), proposta pelo MEC em 2008, o público da educação especial volta a ficar restrito às pessoas com algum comprometimento orgânico, definindo o público como, estudantes com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Os estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), de acordo com o documento, incluem àqueles com autismo e TEA,

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 15).

Em 2012 entra em vigor a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista³, mas não é restrita a educação, indicando que,

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

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

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

³ A Lei nº 12.764/2012 também é conhecida como lei Berenice Piana, mãe de uma pessoa com autismo que teve aprovação da lei por meio de iniciativa popular e que define o Autismo como deficiência. Informações retiradas do site Autismo e Realidade, disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/> Acesso em 2 maio 2022.

Este conceito coaduna com a literatura na área do TEA. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA) o diagnóstico se dá por meio dos atributos da tríade do TEA composta por - déficit na interação social e comunicação, e comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014). Assim:

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

Os alunos com TEA são diagnosticados por equipe multidisciplinar, avaliando todos os aspectos neuropsicomotor, esta avaliação geralmente acontece em tenra idade, já que as características se apresentam na primeira infância. A criança passa a ter dificuldades nas relações sociais, muitas vezes, com comportamentos repetitivos e dificuldades na comunicação (SILVA; MULICK, 2009).

Os autores Gupta e State (2006, p. 30) lembram que “[...] o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEA) têm as mais fortes evidências de terem bases genéticas”, destacam que os dados são confiáveis e que descobertas recentes na área oferecem a possibilidade de avanços na descoberta da real causa do autismo e dos demais transtornos do espectro (SCHWARTZMAN, 2011).

Diante das afirmações desses autores, é fundamental que se invalide o entendimento do TEA como uma doença, compreendendo a especificidade como um transtorno que se manifesta na infância e prossegue na vida adulta. Na Lei nº 12.764/2012, a pessoa com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada uma pessoa com deficiência para fins legais, tendo seus direitos garantidos.

A legislação de 2012 vai definir a intersetorialidade das ações e das políticas para as pessoas com TEA, atenção integral as necessidades de saúde, como o diagnóstico precoce; a educação e ao ensino profissionalizante, o direito a moradia e mercado de trabalho e as políticas de assistência social e previdência social. A

legislação também indica a punição em caso de recusa de matrícula escolar de estudantes com diagnóstico em TEA nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2012).

A partir de 2012, os estudantes com TEA são reconhecidas como pessoas com deficiência, inclusive sendo atendidos pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Com base na LBI, são consideradas pessoas com deficiência “aquelas que tem impedimento de longo prazo [...], o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos na análise dos documentos, as políticas educacionais de perspectiva inclusiva no Brasil tiveram forte influências de determinações internacionais, especialmente, a partir dos anos de 1990. Desta forma, as determinações nacionais deflagaram várias ações de inclusão escolar para o público da educação especial, dentre estes os estudantes com diagnóstico em TEA.

O estudo evidenciou que a partir da Constituição Federal em 1988, houve uma busca pelo direito de todos à educação, independente da sua condição física, cognitiva e psíquica. Assim como, as terminologias em relação ao público atendido pela educação especial também foram sendo modificadas de acordo com os documentos analisados.

A perspectiva inclusiva permeou as políticas educacionais ao longo do período analisado de 1988 a 2015, propondo como resultado um sistema educacional inclusivo para todos os estudantes, com promoção de condições de acessibilidade, adequações de acesso ao currículo, formação docente adequada para atendimento educacional do público da educação especial, que de acordo com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, são aqueles estudantes com diagnóstico de deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, mental, múltipla), transtorno global do desenvolvimento (autismo/TEA e psicose infantil) e altas habilidades superdotação.

A política educacional de perspectiva inclusiva no Brasil preconiza que seja disponibilizado o serviço Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. E prevê que os estudantes com diagnóstico no TEA sejam considerados pessoas com deficiência para fins legais, conforme a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, as pessoas com deficiência são aquelas com “impedimento de longo prazo [...], o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 8). Assim podemos entender que as pessoas com diagnóstico em TEA apresentam impedimentos de longo prazo e que, em função das suas especificidades necessitam de acessibilidade para garantir sua participação plena na sociedade e sobretudo, em sua escolarização. Desta forma, o acesso e a sua permanência à educação de pessoas com TEA não podem ser negligenciados nas escolas e na sociedade como um todo. O ensino precisa possibilitar o acesso a escolarização de qualidade.

REFERÊNCIAS

APA (American Psychiatric Association). **Transtornos mentais. DSM-V**. In:_____. Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**, Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n.1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>>. Acesso em: 10 de maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 7 maio. 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 mai. 2023.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Brasília: Casa Civil. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 20 de maio 2021.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf Acesso em: 2 maio 2022.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf Acesso em 2 maio 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2023. (2001).

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP. 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 27 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. SEESP/MEC. **Educação inclusiva: Direito à Diversidade**. v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. 2004. 227p.

GUPTA A.R., STATE M.W. autismo: genética. *Brazilian Journal of Psychiatry*, nº 28, 2006. p. 29-38. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/JNHPsJRR7zc8fN57F9Gsf4s/abstract/?lang=pt#> Acesso em 2 maio 2022.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins. **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.

MICHELS, M. H., GARCIA, R.M.C. **Sistema educacional inclusivo**: conceito e implicações na política educacional brasileira. Cadernos CEDES, 34 (93), p. 157-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002> Acesso em: 2 mai 2022.

PIRES, J. **Por uma ética da inclusão**. In: MARTINS, L. A. R. et al (Orgs.) **Inclusão compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades**. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37- 42.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquema de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo : Cengage learning, 2014.

SILVA, M. e MULICK, J. A. **Dignosticando o transtorno autista**: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*. nº 29 (1), p. 116-131. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010> acesso em: 2 maio de 2022.