

Prospectiva (Frutal).

A inclusão do espectro autista na educação e suas garantias constitucionais.

Aline Ferreira da Costa.

Cita:

Aline Ferreira da Costa (2016). *A inclusão do espectro autista na educação e suas garantias constitucionais*. Frutal: Prospectiva.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/repositorio.digital.uemg.frutal/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pZsz/p65>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ALINE FERREIRA DA COSTA



**A INCLUSÃO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO E
SUAS GARANTIAS
CONSTITUCIONAIS**

COLEÇÃO
Produzir Cidadania

EDITORA
PROSPECTIVA

Aline Ferreira da Costa

**A inclusão do espectro autista na educação
e suas garantias constitucionais**

**Frutal-MG
Editora Prospectiva
2015**

Copyright 2015 by Aline Ferreira da Costa

Capa: Editora Prospectiva

Foto de capa: Acervo particular da autora

Revisão: A autora

Edição: Editora Prospectiva

C834i Costa, Aline Ferreira

A inclusão do espectro autista na educação e suas garantias constitucionais / Aline Ferreira Costa – 1ª edição. Frutal, MG: Prospectiva, 2015.

219 f.: il.

ISBN 978-85-67463-87-2

1. Autismo. 2. Inclusão. 3. Educação Especial. I. Costa, Aline Ferreira. II. Título.

CDU 159.922.76

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu, para sempre, cunhadinho, Cauê, 11 anos, um anjo em nossas vidas e o responsável por eu ter me inspirado nessa temática.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, que me ilumina e é a base da minha vida. Por ter me abençoado em mais essa trajetória e por todas as conquistas que eu já alcancei. Sem Ti nada sou. Toda a minha gratidão à Ti, Senhor.

Aos meus pais, Ader e Valéria, às minhas irmãs, Laene e Larissa, por todo o apoio e incentivo de sempre e a quem devo toda a dedicação prestada e minha formação acadêmica. Vocês são tudo pra mim. Não poderia esquecer da nossa cachorrinha, minha irmãzinha de pelo, Luma, que nos presenteia diariamente com amor incondicional e com muitas alegrias. Vocês são o melhor presente que Deus poderia ter me dado.

Aos meus avós, tios, tias, primos, primas, cunhada, cunhadinho, enfim, à toda a minha família, de sangue e de coração, por todo o amor, carinho e incentivo à minha formação acadêmica e por darem sentido à minha vida. Eu não poderia ter ganhado uma família melhor.

À todos os meus amigos, por tudo que fazem por mim, por toda a consideração, por toda a ajuda e apoio nos momentos difíceis e por cada alegria compartilhada. Não dá para citar nome por nome

aqui, mas os que são de verdade sabem que estão incluídos aqui. Tenho muita sorte em tê-los.

À minha grande amiga, Cris, pelo apoio, pela tão grande amizade e pelos livros essenciais à realização deste trabalho.

Aos amigos que fiz na faculdade, em especial aos “bananis”: Lorena, Alanna, Nádia, Mayara, Paulo, Rogério, Rayan e Ítalo, por todos os momentos compartilhados e por terem feito cada segundo desses cinco anos terem valido a pena. Levarei a amizade de vocês para toda a vida.

Ao Rotaract Club de Frutal “Juca Azevedo”, pelas amizades que ganhei, por cada trabalho e por cada aprendizado que esse clube maravilhoso me proporciona, cresci muito como pessoa depois de fazer parte dessa família e só tenho a agradecer à cada um de vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Mestre Rúbia Spirandelli Rodrigues, por me atender quando eu mais precisei, por me ajudar tão prontamente com as correções e revisões deste trabalho, sem as quais não seria possível concluí-lo. Muito obrigada pela tão preciosa orientação que me foi dada.

À Professora Cristina Veloso de Castro, por todo auxílio, pelos e-mails, mensagens, trocas de ideia, por todos os materiais e livros

disponibilizados, enfim, por ter sido essencial para a realização deste trabalho. Obrigada pela paciência, perseverança e por ser essa pessoa incrível que é.

Ao professor Ronaldo Fenelon Santos Filho, por ter me atendido tão prontamente sempre que eu precisei e prestado enorme auxílio para minha pesquisa. Com certeza devo muito do meu trabalho à você. Muito obrigada pela paciência, dedicação e profissionalismo.

À todos os professores que compartilharam conosco o tão encantador conhecimento jurídico ao longo desses cinco anos. Cada um de vocês foram responsáveis por eu me apaixonar ainda mais pelo Direito. Muito obrigada à todos vocês, Mestres.

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus voos. Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar.”

- Jéssica Del Carmen Perez

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	04
AGRADECIMENTOS.....	05
PREFÁCIO.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	18
1.1. Autismo e sua patologia.....	20
1.1.1 Definição de Autismo e de Transtornos Globais do Desenvolvimento.....	38
1.1.2 O Transtorno do Espectro Autista.....	48
1.2 Garantias constitucionais em relação à educação especializada.....	52
2. DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	63
2.1 Gerações dos Direitos Humanos.....	82

2.1.1 Direitos Humanos de 1ª Geração.....	85
2.1.2 Direitos Humanos de 2ª Geração.....	90
2.1.3 Direitos Humanos de 3ª Geração.....	96
2.2 Direitos Humanos e Fundamentais da Pessoa com Deficiência.....	101
2.2.1 Garantia dos Direitos das Minorias.....	115
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	122
3.1 Antecedentes históricos.....	123
3.2 A necessidade e importância da educação especializada para os alunos com transtorno do espectro autista.....	137
4. DIREITO À INCLUSÃO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO.....	153
4.1. A Lei de Proteção aos Autistas: Lei 12.764/2012.....	155
4.2. A Constituição Federal e a garantia da educação especial para os alunos com transtorno do espectro autista.....	163

4.2.1 Proposta de Emenda à Constituição 336/2013.....	166
4.3 O Estatuto da Pessoa com Deficiência e as demais garantias do direito à inclusão escolar do espectro autista no ordenamento jurídico brasileiro no âmbito internacional.....	171
CONCLUSÃO.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199

PREFÁCIO

Como Professor do curso de Direito da unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em Frutal e participante da banca de conclusão de curso da Aline, o que posso dizer em relação ao trabalho agora publicado em livro é que tratamos de uma importante contribuição para a sociedade brasileira, pois a análise empreendida é primorosa em termos de identificar diversas formas de proteção e de mecanismos de inclusão dos autistas.

Um diálogo muito profícuo entre as áreas de Direito e Educação pode ser observado no livro, o que favorece a tomada de posição da autora em relação aos limites e possibilidades presentes nas leis do país que afetaram diretamente os autistas.

A maestria em tratar uma área tão sensível como é a da educação inclusiva permite reconhecer nesse trabalho uma fonte e referência para novos estudos, além de permitir que todos tenham acesso com qualidade a um trabalho a todos que se interessam por questões que transitam sobre cidadania, direitos humanos e democracia.

Na condição de editor da **Coleção Produzir Cidadania** da **Editora Prospetiva** sinto-me muito

honrado de poder publicar trabalhos de natureza acadêmica com uma linguagem tão acessível e clara de interesse público e com enfoque nas questões sociais, educacionais, políticas e culturais.

O livro de Aline merece ser lido, divulgado, apreciado. E merece ser reconhecido pelo que ele é: essencial do ponto de vista humano!

Professor Otávio Luiz Machado (UEMG)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as garantias constitucionais e a aplicabilidade do direito de inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista na educação regular, observando as necessidades educativas especiais que as escolas inclusivas devem atender-se.

Nos dias atuais, infelizmente, ainda vivenciamos violações aos direitos garantidores da proteção às pessoas com deficiência. Por este motivo, revela-se importante o estudo sobre os aspectos normativos que contemplam o direito de inclusão escolar das pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, em especial, pessoas com transtorno do espectro autista.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) pauta-se nos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade, os quais norteiam o respeito à diversidade humana e os direitos das minorias de serem tratados de forma igualitária em todos os ramos da sociedade.

O atual estudo apresentará conceitos fundamentais sobre o transtorno do espectro autista e a sua patologia, deixando claro, portanto, que não

temos a pretensão de esgotar tal ponto. Apenas buscando, através de conceitos básicos, uma visão mais ampla da realidade dos autistas e da quão efetiva é a inclusão social destes na educação.

Temos que, não basta a lei garantir a igualdade e a inclusão escolar, é essencial compreender o transtorno do espectro autista e as necessidades especiais que a criança acometida por esse transtorno reclama, para que haja a consecução deste direito da melhor forma possível a todos os envolvidos.

Ademais, o trabalho visa a análise das garantias constitucionais acerca da educação especializada, dos documentos normativos nacionais e internacionais que garantem direitos às pessoas com deficiência, como a educação especial.

Importante ressaltar que, para fins legais, as pessoas com transtorno do espectro autista são consideradas pessoas com deficiência, aplicando-lhes todas as normas referentes a estas últimas.

Os critérios de escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista devem ser analisados, vez que existe a importância e a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem mais individualizado e peculiar a estes alunos.

A inclusão do espectro autista na educação se mostra de suma importância para o seu

desenvolvimento como um todo. Nesse diapasão, sendo bem jurídico fundamental tutelado pelo Estado, cumpre a este a proteção por meio de políticas públicas que ofereçam condições necessárias ao atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, incluídas as pessoas com transtorno do espectro autista.

A Constituição Federal de 1988 contempla o direito à educação como aspecto inerente à sociedade. Não há, entretanto, no texto constitucional, uma garantia expressa do atendimento educacional especializado para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os autistas.

A Proposta de Emenda à Constituição nº 336 de 2013, ainda em tramitação, requer uma análise especial, vez que inclui no texto constitucional os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como sujeitos do direito ao atendimento educacional especializado, entre outras alterações.

Analisar as legislações vigentes no ordenamento jurídico brasileiro e em âmbito internacional que tutelam as pessoas com transtorno do espectro autista e apresentar os fundamentos

doutrinários que elevam a deficiência como questão de direitos humanos se mostra de suma importância para uma plena efetivação do direito à inclusão escolar dessas pessoas.

1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Para dar início ao tema em estudo, importante se faz uma revisão da literatura sobre o transtorno do espectro autista, a fim de que seja possível, ainda que superficialmente, pois não temos a pretensão de esgotar tal assunto, compreender a patologia autística, bem como suas características e definições.

Uma vez que, o trânsito interdisciplinar é fundamental para que possamos abordar o tema, atentando-se para os aspectos médicos e psicológicos que envolvem a pessoa com essa deficiência e, só então, podermos compreender a real necessidade da criança com autismo de se ter uma educação especializada.

Analisando a multiplicidade de enfoques que o autismo pode comportar, bem como os reflexos que resultam desse transtorno, no tocante à inclusão das pessoas autistas na educação, é que podemos garantir a eficácia desse direito.

Compreender esse transtorno pode ser relativamente simples quando estamos dispostos a nos colocar no lugar do outro, a buscar a essência mais pura do ser humano e a resgatar a nobreza de realmente conviver com as

diferenças. E talvez seja esse o maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele.¹

A partir disso, alcançar uma escola e uma sociedade que sejam, de fato, inclusivas, depende muito da nossa visão humanitária e empática interligada com o que a legislação assegura em relação à perspectiva de uma inclusão efetiva.

As garantias constitucionais em relação à educação corrobora o princípio da igualdade, assegurando às pessoas com necessidades educacionais especiais, incluídas nestas as pessoas com transtorno do espectro autista, meios de efetivação do direito à educação especializada, como, por exemplo, o atendimento educacional especializado (AEE), como forma de incluí-las no ensino regular a partir do que o princípio da igualdade prega, tratando desigualmente a situação de ensino-aprendizagem desses alunos para que possam desenvolver-se plenamente e na medida de suas habilidades, juntamente com os demais.

Como bem leciona Luiz Alberto David Araujo, “a igualdade, desta forma, deve ser a regra mestra de

¹ SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 12.

aplicação de todo o entendimento do direito à inclusão das pessoas com deficiência.”²

Por esta razão, torna-se tão importante atentar-nos às particularidades que definem o transtorno do espectro autista, para que possamos, no mundo concreto, aplicar o princípio da igualdade, juntamente com as demais garantias constitucionais que asseguram o direito à uma educação especializada e de qualidade aos alunos com autismo.

1.1 Autismo e sua patologia

O autismo é caracterizado por um transtorno do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há muito tempo, na busca de causas e fatores que levam ao acometimento do mesmo. As alterações no comportamento e no desenvolvimento da criança estão presentes desde idades muito precoces, normalmente antes dos três anos de idade.

² ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011, 4ª ed, rev., amp., atual. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/a-protecao-constitucional-das-pessoas-com-deficiencia_0.pdf> Acesso em: 1 out. 2015.

As causas do autismo ainda são desconhecidas, mas a pesquisa na área é cada vez mais intensa,

Vários estudos e pesquisas estão focados na ligação entre os genes e o autismo. O maior deles é o Projeto Genoma do Autismo (Autism Genome Project) da Aliança Nacional para Pesquisa sobre Autismo (National Alliance for Autism Research – NAAR). Esses estudos, realizados em aproximadamente 50 instituições de pesquisa, em 19 países, investigam os 30 mil genes que formam o genoma humano, com o objetivo de identificar aqueles que desencadeiam o autismo. Estima-se que aproximadamente 15 genes seriam “candidatos” do autismo, isto é, uma pessoa que tiver associação desses genes teria maior probabilidade de desenvolver autismo.

Podemos afirmar, após décadas de estudo, que o autismo tem como causa fundamental as alterações genéticas. As pesquisas apontam que a origem do transtorno estaria relacionada a um grupo de genes e da interação entre

eles, e não a um gene único como causador do problema.³

Além da associação da genética com a origem do transtorno do espectro autista, acredita-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto, não descartando, portanto, a hipótese de que crianças com predisposição genética ao desenvolvimento do transtorno autista também estão sujeitas a fatores ambientais.

A despeito do grande número de pesquisas e investigações clínicas realizadas em diversas áreas, não se pode dizer que o autismo é um transtorno claramente definido.

O conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e o entendimento desse transtorno do desenvolvimento carece de avanços em pesquisas e estudos sobre a origem, desenvolvimento e prognóstico das pessoas afetadas, principalmente por tratar-se de um fenômeno complexo e de causa ainda desconhecida.

O grau de autismo é variável e heterogêneo, uma vez que é uma síndrome de comportamento que

³ SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 173.

se manifesta em níveis diferentes de gravidade em cada pessoa. O autismo é um ponto relevante de estudo, uma vez que apresenta uma diversidade de características extremamente peculiares e enigmáticas.

A palavra “autismo”, quando pronunciada, remete-nos a imagem de uma criança que vive em seu próprio mundo, isolada, à margem da sociedade. As pessoas, em geral, costumam rotular as crianças com autismo como sendo indiferentes e alheias a tudo e a todos, vivendo uma vida limitada e sem sentido.

Parece-nos uma visão extremamente limitada estereotipar o autismo dessa maneira, uma vez que são “crianças que têm uma maneira bastante particular de se fazerem presentes, como em uma ‘presença ausente’”.⁴

Desde sua definição por Kanner, em 1943, o autismo apresentou-se como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Os enigmas referem-se, por um lado, ao próprio conceito de

⁴ COSTA, Roberta Verônica Ferreira. **A constituição do sujeito no autismo e o olhar do Outro**. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, UERJ, 2005. Disponível em: <<http://www.pgpsa.uerj.br/dissertacoes/2005/robertacosta.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2015. p.1.

autismo e às causas, às explicações e às soluções para esse trágico desvio do desenvolvimento humano normal. Apesar da enorme quantidade de pesquisas realizadas durante mais de meio século, o autismo continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica. Por outro lado, quando temos oportunidade de nos relacionar com a pessoa que apresenta esse estranho transtorno qualitativo do desenvolvimento, sentimos vivências de opacidade, imprevisibilidade, impotência e fascinação difíceis de descrever e que acentuam ainda mais – dessa vez na interação concreta e não apenas no terreno conceitual – o caráter enigmático do autismo.⁵

A primeira pessoa a utilizar a expressão “autismo” foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, cuja definição se deu

⁵ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p.234.

como uma perda do contato com a realidade, ao isolamento social dos indivíduos afetados.

As primeiras descrições do autismo foram feitas nos anos 40. Em 1943 o médico Leo Kanner escreveu um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” no qual descreveu onze casos de crianças autistas, com problemas graves de desenvolvimento, “cujo quadro clínico não se enquadrava em nenhuma classificação psiquiátrica existente até então”.⁶

Em 1944, poucos meses depois de Kanner publicar seu influente artigo no qual descreveu o autismo, outro psiquiatra austríaco, Hans Asperger publicou um artigo descrevendo casos de várias crianças com “psicopatia autista”. Asperger não conhecia o artigo de Kanner, no entanto, destacava as mesmas características ou muito semelhantes as apontadas por Kanner em relação ao autismo.

O psiquiatra austríaco, Kanner⁷, fez comentários acerca das características especiais que

⁶ COSTA, Roberta Verônica Ferreira. **A constituição do sujeito no autismo e o olhar do Outro**. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, UERJ, 2005. Disponível em: <<http://www.pgpsa.uerj.br/dissertacoes/2005/robertacosta.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2015. p.9.

⁷ KANNER, Leo. **Os transtornos autistas do contato afetivo**. 1943 apud RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS,

eram reincidentes nas onze crianças e constatou que se referiam a três principais aspectos: déficits nas relações sociais, na comunicação e linguagem, bem como a inflexibilidade de mudança de comportamentos rotineiros e repetitivos.

Entre as características observadas, destacavam-se a ausência de movimento antecipatório, a falta de aconchego ao colo e alterações na linguagem, como a ecolalia, a descontextualização do uso das palavras e inversão pronominal, dentre outras. Problemas como distúrbios na alimentação, repetição de atividades de movimentos (estereotípias), grande resistência a mudanças – mesmo pequenas – e limitação da atividade espontânea também foram observados.

8

Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p.235.

⁸ FACION, José Raimundo. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtorno de Comportamento Disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/213182258/Transtornos-Invasivos-Do-Desenvolvimento-e-Transtornos-de-Comportamento-Disruptivo>> Acesso em: 19 jun. 2015. p.19.

Em meio às características peculiares observadas na descrição do autismo, “a dificuldade de socialização é a base da tríade de sintomas do funcionamento autístico”.⁹

Kanner considerava como principal sintoma do autismo o “isolamento autístico”, a “solidão autista” ou seja, a incapacidade que apresentam para se relacionarem normalmente com outras pessoas e situações.

Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que na medida do possível desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou os ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa.¹⁰

⁹ SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 21.

¹⁰ KANNER, Leo. **Os transtornos autistas do contato afetivo**. 1943, p. 20 apud RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p.235.

As dificuldades de interação social das crianças com autismo manifestam-se desde os seus primeiros anos de vida. “Em algumas crianças, ocorre uma falta de contato visual [...]; entretanto, outras mantêm um contato visual que tem uma característica diferente, causando, muitas vezes, a impressão de que o olhar atravessa a outra pessoa”.¹¹

Alguns autores relatam que as crianças com autismo possuem preferência por atividades solitárias, são indiferentes em relação a pessoas e situações à sua volta e demonstram dificuldades em desenvolver laços de amizade ou participarem de jogos interativos.

No entanto, essas dificuldades em socialização se apresentam em diferentes níveis de gravidade, a depender do grau de severidade do autismo que a criança apresenta:

- Crianças que apresentam problemas mais graves

Essas crianças se encontram, na grande maioria do tempo, sozinhas e

¹¹ CAMARGOS JR., Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio**. Brasília: CORDE, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Transtornos%20Invasivos%20do%20Desenvolvimento%20-%203%C2%BA%20Mil%C3%AAnio.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015. p.13.

isoladas, balançam-se e podem balbuciar de maneira estereotipada durante períodos longos de tempo.

- Crianças que são, muitas vezes, descritas e até confundidas como quietas, estranhas, esquisitas e/ou nerds

São crianças que transitam entre as pessoas, mas encontram dificuldades em interagir socialmente, não conseguindo estreitar os relacionamentos.

- Dificuldades em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais).

- Dificuldades em interpretar e entender as intenções dos outros.

Essas dificuldades impedem que eles consigam perceber corretamente algumas situações importantes e essenciais no ambiente onde vivem.¹² (grifos do autor).

¹² KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 20 jun. 2015. p.14-15.

Há ainda autores que alegam que essas crianças não escolhem ficarem sozinhas, isoladas, elas fazem isso por necessidade, e não opção, pois são extremamente sensíveis e o contato social lhes intimida.

Em relação a comunicação e a linguagem, Kanner destacou também “um amplo conjunto de deficiências e alterações na comunicação e na linguagem das crianças autistas”.¹³ Essas crianças apresentam uma grande dificuldade de desenvolver a comunicação pela linguagem verbal e não verbal.

Em alguns autistas, nota-se a ausência de linguagem verbal e, em outros casos, ocorre um atraso ou prejuízo na linguagem. Os que apresentam uma maior capacidade de fala, nota-se uma dificuldade em iniciar ou manter uma conversação com as pessoas ao seu redor.

Cerca da metade dos autistas nunca falam, e emitem poucos sons ou resmungos. Quando a linguagem se desenvolve, não tem tanto valor de comunicação e geralmente se

¹³ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 235.

caracteriza por uma ecolalia imediata e/ou retardada, repetição de frases estereotipadas, inversão pronominal (utilização do pronome “ele” quando a significação é “eu”) ou, ainda, uma afasia nominal. Notam-se da mesma forma anomalias na melodia, que tem um aspecto cantado.¹⁴

À vista disso, a depender da variação da severidade do autismo que a criança possui, Ana Maria S. Ros de Mello bem aduz que poderemos encontrar crianças sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via (gestos, expressões faciais), bem como podemos encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa.

Uma vez que, a maioria das crianças que possuem linguagem verbal tendem a somente repetir emissões ouvidas, ou seja, somente repetem o que lhes foi dito, podendo caracterizar tanto a ecolalia imediata, quando repetem algo que acabaram de

¹⁴ CAMARGOS JR., Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio**. Brasília: CORDE, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Transtornos%20Invasivos%20do%20Desenvolvimento%20-%203%C2%BA%20Mil%C3%AAnio.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015. p.14.

ouvir, quanto a ecolalia retardada ou tardia, quando repetem algo que lhes foi dito há horas ou, até mesmo, dias antes.

Essas crianças com autismo que conseguem desenvolver habilidades na linguagem verbal “podem demonstrar déficits persistentes em estabelecer conversação, tais como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais”.¹⁵

Algumas dessas crianças conseguem reter perfeitamente as palavras de uma canção sem outra linguagem além disso, sendo frequente o cantarolar. Aparecem também estereótipos verbais, neologismos bizarros e um verbalismo solitário. Em outros casos mais raros, a linguagem parece estar superinvestida: a criança dá mostras de um extremo domínio verbal,

¹⁵ GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº2(supl), 2004. S83-S94: Autismo, comportamento infantil, desenvolvimento infantil. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-e-TID.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015. p. 84.

aprende páginas do dicionário, até línguas estrangeiras, mas tais casos são raros e mais característicos da Síndrome de Asperger. Em todos os casos, o elemento significativo continua sendo que a linguagem não tem uma verdadeira função de comunicação com o outro ou, pelo menos, que o prazer não reside nesta comunicação.¹⁶

A terceira característica observada e descrita por Kanner é a resistência que as crianças autistas possuem para mudanças em sua rotina. A criança com autismo é extremamente inflexível quanto a isso, possui padrões repetitivos e estereotipados de comportamento e "é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões".¹⁷

¹⁶ CAMARGOS JR., Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio**. Brasília: CORDE, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Transtornos%20Invasivos%20do%20Desenvolvimento%20-%203%C2%BA%20Mil%C3%AAnio.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015. p. 16.

¹⁷ KANNER, Leo. **Os transtornos autistas do contato afetivo**. 1943, p. 22 apud RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de**

As atividades desenvolvidas por essas crianças são restritas e repetitivas, possuindo, portanto, interesses padronizados. Mello expõe de forma bem clara a presente questão:

Esta dificuldade pode ser percebida por uma forma de brincar desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos. Uma criança que tem autismo pode passar horas a fio explorando a textura de um brinquedo. Em crianças que têm autismo e têm a inteligência mais desenvolvida, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em crianças da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos, o que é confundido, algumas vezes, com nível de inteligência superior. As mudanças de rotina, como mudança de casa, dos móveis, ou até mesmo de percurso, costumam perturbar bastante algumas destas crianças.¹⁸

desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p.235.

¹⁸ MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. Disponível em:

As crianças com transtorno do espectro autista podem apresentar graus variados de deficiência intelectual (leve, moderado e severo). Geralmente as crianças que não apresentam um desenvolvimento da linguagem verbal apresentam fatores que indicam deficiência intelectual moderada a severa.

Muitos desses prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamento e de comunicação interferem consideravelmente na adaptação de uma criança à escola e a contextos sociais e familiares em geral. Elas apresentam dificuldades para resolver problemas da vida diária, para comunicar-se de maneira eficaz, para manter relacionamentos sociais e para lidar com imprevistos e dificuldades diárias.¹⁹

Estudos mais recentes apontam outras habilidades afetadas nos transtornos do espectro

<<http://pt.scribd.com/doc/62984242/Autismo-Guia-Pratico-Ana-Maria-S-Ros-de-Mello#scribd>> Acesso em: 21 jun. 2015. p. 22.

¹⁹ KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 21 jun. 2015. p. 19.

autista, quais sejam: teoria da mente; atenção compartilhada; iniciação de respostas sociais e comportamento de solicitação.

A Teoria da Mente diz respeito à dificuldade que as crianças com transtorno do espectro autista possuem em se colocar no lugar do outro, em prever o que os outros farão ou como se comportarão e em compreender intenções, pensamentos ou comportamentos de outras pessoas.

Teoria da Mente está relacionada com interação social, uma vez que afetam as relações interpessoais; com a comunicação, pela dificuldade em colocar-se no lugar do outro e em representar assuntos do ponto de vista de outras pessoas; e até mesmo com habilidades acadêmicas, já que possuem dificuldade de aprendizagem, de compreensão e interpretação de textos, bem como de interpretação de instruções dadas por professores.

Por apresentarem prejuízos relacionados à teoria da mente, essas crianças costumam apresentar dificuldades em:

- apontar coisas para outros;
- estabelecer contato visual;
- seguir o olhar de outro indivíduo quando ele fala sobre algum objeto que estão olhando;

- usar gestos de maneira social;
- entender emoções em rostos alheios;
- usar variação normal de expressões emocionais no próprio rosto;
- mostrar interesses em outras crianças;
- saber como envolver-se com outras crianças;
- manter-se calma quando se sente frustrada;
- entender que alguém pode ajudá-la;
- entender como os outros se sentem em algumas situações.²⁰

Atenção compartilhada está relacionada com a interação e reciprocidade com a outra pessoa. Crianças com transtorno do espectro autista possuem prejuízos na atenção compartilhada, pois apresentam dificuldade na divisão de experiências em relação a objetos ou eventos com o outro.

Os resultados de vários estudos experimentais têm mostrado comprometimento tanto na produção

²⁰ KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 21 jun. 2015. p. 21-22.

quanto na compreensão de atos de atenção compartilhada. Ou seja, tanto em utilizar visão, gestos, fala, com o objetivo de comunicação, quanto em entender gestos, visão e fala de outros.²¹

O comportamento de solicitação diz respeito à demonstração de interesses, outro comportamento afetado em crianças com transtorno do espectro autista, ou seja, estas possuem dificuldades em pedir alguma coisa para outra pessoa, tirar dúvidas e até suprir necessidades.

1.1.1 Definição de Autismo e de Transtornos Globais do Desenvolvimento

Várias foram as perspectivas pelas quais o autismo passou ao longo dos estudos sobre a sua patologia. Num primeiro momento, mais especificamente nos primeiros 20 anos (1943-1963) de estudo do autismo, este foi caracterizado como um transtorno emocional, causado pela falta de contato afetivo dos pais em relação a criança.

Desse modo, os pais, especialmente a mãe, eram responsabilizados pela alteração no

²¹ Ibid., p. 23.

desenvolvimento da criança que teria sido potencialmente normal, mas, pela incapacidade dos pais em proporcionar o afeto necessário à essa criança, teriam produzido a trágica alteração.

Responsabilizar a mãe ainda é muito comum hoje em dia por diversos profissionais da área da saúde, que ficaram parados no tempo e reproduzem a teoria de Leo Kanner. É uma teoria equivocada, mas que foi muito divulgada. No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde o mesmo psiquiatra veio a público para retratar-se por essa consideração. Podemos atestar que essa hipótese é completamente absurda, já que vemos, em nossa prática clínica, que as mães de crianças com autismo são extremamente afetuosas e, muitas vezes, dedicam a vida àquele filho [...].²²

Num segundo momento, entre os anos de 1963 a 1983, “a hipótese dos pais culpados foi abandonada

²² SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 160.

à medida que se demonstrava sua falta de justificativa empírica e se encontravam os primeiros indícios claros de associação do autismo com transtornos neurobiológicos”.²³

O autismo, até então, era considerado como sendo uma “psicose infantil”. Com o desenvolvimento nos estudos sobre o quadro do autismo, surgiram duas posições teóricas básicas: a teoria de natureza etiológica organicista e a teoria ambientalista ou afetiva.

A teoria organicista baseia-se na hipótese de que as crianças autistas possuem uma incapacidade inata para desenvolver o contato afetivo, seguindo, portanto, a hipótese levantada por Leo Kanner. “Esse caráter inato poderia estar relacionado a déficits em diferentes níveis comportamentais, afetivos e de linguagem; os quais estariam relacionados a alguma disfunção de natureza bioquímica, genética ou neuropsicológica”.²⁴

²³ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 236.

²⁴ FACION, José Raimundo. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtorno de Comportamento Disruptivo**. Curitiba: IBPEX, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/213182258/Transtornos-Invasivos-Do->

Já a teoria afetiva considera a frieza emocional dos pais como a causa para o transtorno, tendo como base a psique da criança.

Na década de 80, o autismo passou a ser reconhecido de forma particular, diferente da esquizofrenia, e tratado como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose.

Através de pesquisas mais recentes em neurociências e genética, foi se constatando que o autismo possui causa biológica e não emocional, como se acreditava ser. O estudo do autismo foi baseando-se na hipótese de existência de alteração cognitiva, que explica as dificuldades de comunicação, linguagem, relação e flexibilidade mental.

Nos últimos anos, ocorreram mudanças importantes, que nos permitem definir uma terceira etapa no enfoque do autismo.

A mudança principal no *enfoque geral do autismo* consiste em sua consideração de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento. Se o autismo supõe um desvio qualitativo importante da

evolução normal, é preciso compreender tal desenvolvimento para entender em profundidade o que é o autismo. [...]. Não é estranho, então, que o autismo tenha se convertido nos últimos anos em um tema central de pesquisa em psicologia evolutiva e não apenas em psicopatologia; nem que, nas definições diagnósticas, a consideração tradicional do autismo como “psicose infantil” tenha sido substituída por seu enquadramento como “transtorno global do desenvolvimento”.²⁵ (grifo do autor).

O autismo está inserido em um grupo diagnóstico denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), também conhecido como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Estes representam uma categoria que engloba cinco tipos clínicos de TGD, quais sejam: Transtorno do Autismo ou Transtorno Autista; Transtorno de Asperger ou Síndrome de Asperger; Transtorno de Rett ou Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo

²⁵ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 237.

da Infância; e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento possuem características em comum, os quais englobam transtornos que são agrupados pois têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. Passamos a ver, de forma extremamente sucinta, as principais características dos demais transtornos globais do desenvolvimento:

O Transtorno de Asperger apresenta muitas características semelhantes ao autismo, como, por exemplo, o comprometimento nas interações sociais, comportamento, interesses e atividades padronizados, restritos e repetitivos.

Na realidade, as principais diferenças entre o transtorno de Asperger e o transtorno autista clássico de Kanner são duas:

1. As crianças e os adultos com síndrome de Asperger – insistimos – não apresentam deficiências estruturais em sua linguagem. Inclusive podem ter capacidades linguísticas formais extraordinárias em alguns casos. Sua linguagem pode ser “superficialmente” corretíssima, pedante, com formulações

sintaticamente muito complexas e um vocabulário que chega a ser impróprio por seu excessivo rebuscamento. A linguagem das pessoas com síndrome de Asperger, porém, é estranha: tem limitações pragmáticas, como instrumento de comunicação, e prosódicas, em sua melodia (ou falta dela), que chamam atenção.

2. As crianças e os adultos com síndrome de Asperger têm capacidades normais de “inteligência impessoal fria”, e frequentemente extraordinária em campos restritos.²⁶

Para alguns pesquisadores, o Transtorno de Asperger diferencia-se do autismo principalmente pelo nível intelectual e linguístico elevado, não existindo, portanto, atraso significativo no desenvolvimento da linguagem verbal. Para outros, não existe uma diferença qualitativa em relação aos mais graves ou atrasados, considerando a pessoa com Transtorno de Asperger como um autista de alto desempenho.

²⁶ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 239.

O Transtorno de Rett acomete principalmente crianças do sexo feminino e caracteriza-se pelo desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida, pela estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento do perímetro cefálico, perda das habilidades voluntárias das mãos, prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva, tendência ao isolamento social e presença de crises convulsivas.

A síndrome de Rett não faz parte do espectro do autismo. É uma síndrome rara que acomete principalmente meninas. Sua prevalência está em torno de uma a cada 10 mil meninas. A doença possui causa genética identificada, mas não é herdada, ou seja, a mutação ocorre especificamente naquela criança. O problema evolui em fases, aparecendo inicialmente entre 6 e 18 meses de vida. Primeiro a criança passa por uma fase de estagnação, caracterizada por uma parada no desenvolvimento. Então acontecem a desaceleração no crescimento do crânio, a diminuição da interação social e o consequente isolamento. Depois a criança passa por

uma fase de regressão psicomotora, com irritabilidade e comportamentos parecidos com os do autismo. Manifestam-se a perda da fala e movimentos estereotipados das mãos. Nessa fase também surgem crises convulsivas, muitas vezes com gravidade. Geralmente a criança evolui com muitas dificuldades motoras ao longo da vida.²⁷

O Transtorno Desintegrativo da Infância “ocorre em crianças que tiveram o desenvolvimento aparentemente normal nos primeiros 2 ou 3 anos de vida e, a partir de então, apresentam uma perda grave das habilidades sociais e comunicativas”.²⁸ Ocorre, portanto, uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento e entram numa fase de estagnação, com manutenção das dificuldades.

Após esse período de desenvolvimento “normal”, a criança começa a perder as habilidades adquiridas (isso tem que acontecer depois dos dois e antes dos dez anos

²⁷SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p.197.

²⁸ Ibid., p. 197.

de idade) em pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva; habilidades sociais ou comportamento adaptativo; controle intestinal ou vesical; jogos e habilidades motoras. [...]. Trata-se de um transtorno pouco conhecido e há muito poucas indicações de como lidar com ele. Não sabemos a sua origem e, em geral, as crianças que são acometidas por esse transtorno podem chegar a um grau de retardamento mental severo durante o curso da doença.²⁹

O Transtorno Global do Desenvolvimento Sem outra Especificação é classificado por um “quadro clínico caracterizado por prejuízos severos na interação social e na comunicação verbal e não verbal e por comportamentos estereotipados que não satisfazem o critério de TA devido ao seu início tardio”.³⁰ Ou seja, é adotado um método de exclusão

²⁹ FACION, José Raimundo. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtorno de Comportamento Disruptivo**. Curitiba: IBPEX, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/213182258/Transtornos-Invasivos-Do-Desenvolvimento-e-Transtornos-de-Comportamento-Disruptivo>> Acesso em: 23 jun. 2015. p. 77-78.

³⁰ KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão**

para se diagnosticar o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, uma vez que os indivíduos possuem prejuízos importantes em suas vidas sociais, porém, não preenchem todos os critérios diagnósticos do transtorno autista.

1.1.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Até o começo de 2013, os guias de classificação diagnóstica usados pelos profissionais para identificar esse tipo de transtorno eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Embora os manuais de classificação diagnóstica [...] utilizem os termos TGD e TID, há mais de 20 anos que os estudos sobre o autismo utilizam o termo Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) para se referir a apenas três transtornos relacionados aos TGD ou aos TID, que são o Transtorno Autista, o Transtorno de

escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 23 jun. 2015. p. 10.

Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Ou seja, nem todos os transtornos classificados como TGD ou TID no DSM-IV e na CID-10 são considerados na categoria diagnóstica dos TEA. Assim, o Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância não fazem parte desse espectro.³¹

Em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), e com este vieram algumas mudanças significativas em relação aos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A partir do DSM-5, todos os distúrbios do autismo, incluindo o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os

³¹ Ibid., p. 9.

sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.³² (grifos do autor).

De acordo com o DSM-5, o transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, déficits na reciprocidade socioemocional, déficits em

³² AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/11014863/dsm-5-manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-1>> Acesso em: 23 jun. 2015. p. xlii (prefácio).

comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e déficits em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, incluindo movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Cumprе ressaltar que não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do Autismo, tendo, portanto, as mesmas condições diagnósticas, com distinções apenas na intensidade de prejuízos.

1.2 Garantias constitucionais em relação à educação especializada

Em um primeiro momento, cumpre-nos apresentar o conceito do termo garantia, uma vez que esta não deve ser confundida com direito.

Paulo Bonavides aduz que “existe a garantia sempre em face de um interesse que demanda proteção e de um perigo que se deve conjurar”³³. Em outras palavras, garantia pressupõe a segurança de algo que se tem ou almeja e, mais especificamente, de um direito.

O autor cita a definição que Carlos Sánchez Viamonte inteligentemente dá ao termo garantia:

Garantia é a instituição criada em favor do indivíduo, para que, armado com ela, possa ter ao seu alcance imediato o meio de fazer efetivo qualquer dos direitos individuais que constituem em conjunto a liberdade civil e política.³⁴

³³ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15.ed. SÃO PAULO: Malheiros, 2004. 806p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1862339/curso-de-direito-constitucional---paulo-bonavides>> Acesso em: 24 jun. 2015. p. 525.

³⁴ VIAMONTE, Carlos Sánchez. Manual de Derecho Constitucional, 4ª ed. p. 123 apud BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15.ed. SÃO PAULO: Malheiros, 2004. 806p. Disponível em:

No mesmo sentido, versam Gilmar Ferreira Mendes e Paulo Gustavo Gonet Branco, ao afirmarem que “as garantias fundamentais asseguram ao indivíduo a possibilidade de exigir dos Poderes Públicos o respeito ao direito que instrumentalizam”.

35

Na lição de Ruy Barbosa, os direitos fundamentais consagram *disposições meramente declaratórias* (imprimem existência legal aos direitos reconhecidos). Já as garantias fundamentais contêm *disposições assecuratórias* (defendem direitos, evitando o arbítrio dos Poderes Públicos).³⁶ (grifos do autor).

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/1862339/curso-de-direito-constitucional---paulo-bonavides>> Acesso em: 24 jun. 2015. p. 527.

³⁵ MENDES, Gilmar Ferreira; GONET BRANCO, Paulo Gustavo. **Curso de Direito Constitucional**. 7.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1654010/curso-de-direito-constitucional---gilmar-mendes>> Acesso em: 24 jun. 2015. p. 245.

³⁶ Ruy Barbosa, República: teoria e prática (textos doutrinários sobre direitos humanos e políticos consagrados na primeira Constituição da República), p. 121 apud BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. – 8.ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4063799/bulos-uadi-lammego-curso-de-direito-constitucional-8-ed-editora-saraiva-2014>> Acesso em: 24 jun. 2015. p. 531.

Ainda nessa linha de raciocínio, José Afonso da Silva faz uma divisão entre as garantias constitucionais e as garantias constitucionais especiais, sendo aquelas uma forma de limitação ao poder arbitrário do Estado e estas, mecanismos que protegem a efetividade e inviolabilidade dos direitos fundamentais, eis que,

as *garantias constitucionais* em conjunto caracterizam-se como imposições, positivas ou negativas, aos órgãos do Poder Público, limitativas de sua conduta, para assegurar a observância ou, no caso de violação, a reintegração dos direitos fundamentais.

As *garantias constitucionais especiais* são normas constitucionais que conferem, aos titulares dos direitos fundamentais, meios, técnicas, instrumentos ou procedimentos para impor o respeito e a exigibilidade de seus direitos. Nesse sentido, essas garantias não são um fim em si mesmas, mas instrumentos para a tutela de um direito principal [...].³⁷
(grifos do autor).

³⁷ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 25 ed., rev. e atual., 2006. Disponível em:

Podemos então, a partir do exposto, rematar que as garantias constitucionais são ferramentas jurídicas que viabilizam e asseguram o exercício e a efetividade dos direitos fundamentais.

Depois das noções preliminares em breve trecho, podemos abordar, em conveniência com as garantias constitucionais em relação a educação especial, o direito à igualdade que, outrossim, é uma garantia constitucional estipulada na nossa Constituição Federal vigente.

Assim determina o artigo 5º da Carta Magna:

Art. 5º. **Todos são iguais** perante a lei, **sem distinção** de qualquer natureza, **garantindo-se** aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, **à igualdade**, à segurança e à propriedade [...]. (grifo nosso).

No dizer sempre expressivo de Ruy Barbosa, tendo como base o ensinamento de Aristóteles, o princípio da igualdade compreende tratar igualmente

<http://www.academia.edu/4281342/Livro_completo_Jose_Afonso_da_Silva_Curso_de_direito_constitucional_positivo> Acesso em: 24 jun. 2015. p. 189.

os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade. Nas palavras do autor:

[...] a regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem.³⁸

Posta assim a questão, é de se dizer que a valoração, concretização e aplicação do direito à igualdade deve atingir não somente o plano formal

³⁸ Ruy Barbosa. Oração aos moços, p. 10-11 apud BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. – 8.ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4063799/bulos-uadi-lammego-curso-de-direito-constitucional-8-ed-editora-saraiva-2014>> Acesso em: 24 jun. 2015. p. 553-554.

(igualdade perante a lei) como também o plano material, fático, por meio do qual se busca eliminar as desigualdades no plano real.

É sobretudo importante assinalar a diferença entre a igualdade formal e a igualdade material. A igualdade formal consiste no reconhecimento da mesma somente na lei, ou seja, refere-se ao texto frio e seco da lei, todavia, rica de força normativa.

De outra face, a igualdade material é a concretização da igualdade formal no mundo fático. Em verdade, é um instrumento por meio do qual se busca a efetividade da lei, um meio objetivo de exercício real dos direitos de todos.

É de opinião unívoca que:

A igualdade sobre o prisma formal não está completa, pois somente ela, não é capaz de proporcionar a igualdade no plano fático e, conseqüentemente, não é possível que se alcance a igualdade e a justiça social.

Sendo assim, se mostra relevante a igualdade material, que é aquela cujo escopo é a superação das desigualdades sociais, o que ocorre via tratamento igualitário a todas as pessoas de modo que elas possam

usufruir dos bens da vida, sem qualquer tipo de discriminação injustificada.³⁹

A nossa Carta Magna de 1988 consagra o princípio da igualdade tanto no plano formal quanto material, “pois este informa que o sistema deve buscar meios e ações que promovam a igualdade e combatam todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito”.⁴⁰

Para tanto, o respeito às garantias das maiorias e das minorias é de fundamental importância na busca da efetiva igualdade material. É óbvio, pois, que tratar igualmente pessoas que estão em situação de desigualdade seria uma grande injustiça.

Nessa esteira, é de suma importância que a igualdade assinalada seja respeitada no tocante ao direito de educação para as pessoas com deficiência intelectual. Sendo assim, o direito deve incluir tais pessoas nas esferas educacionais, oferecendo-lhes uma educação especializada, garantindo assim a concretização da igualdade formal que estes

³⁹ SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à educação inclusiva: um direito de todos**. 1. ed. – São Paulo: Editora Verbatim, 2013. p. 35.

⁴⁰ Ibid., p. 35

possuem, visando o exercício efetivo da igualdade no plano fático.

Pois, como bem assevera Flávia Piovesan, “ao lado do direito à igualdade nasce o direito à diferença. Importa assegurar a igualdade com respeito à diversidade”.⁴¹

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – **levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo** – de nada destruir ou malbaratar das

⁴¹ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o-direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2015 p. 261.

possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras.⁴² (grifo nosso).

O ordenamento constitucional pátrio trouxe, de forma essencial, a educação como direito pertencente a todos, não devendo ser restrita ou limitada de nenhuma forma, pois “o direito à educação [...] é um direito fundamental inserido nas liberdades públicas, portanto irrenunciável e obrigatório”.⁴³

Ademais:

A aceitação das diferenças é própria de uma sociedade pluralista e democrática. Mas a injustiça social e a desigualdade não se coadunam com um Estado Democrático de Direito. O que o Estado Democrático de Direito preconiza é a pluralidade no sentido de se aceitar as diferenças entre as

⁴² PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988, p.29 apud SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à educação inclusiva:** um direito de todos. 1. ed. – São Paulo: Editora Verbatim, 2013. p. 92-93.

⁴³ PIACENTIN, Antonio Isidoro. **O direito à educação na Constituição Democrática de 1988.** In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (orgs.). **Direito e Educação:** reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 49-68. p. 57.

pessoas em várias dimensões, baseadas no respeito e na dignidade humana inerente a todos nós, e afasta radicalmente qualquer possibilidade de preconceito, pois este é fruto da intolerância e ignorância.⁴⁴

A educação especializada é um meio eficaz de aceitação e respeito às diferenças, uma vez que garante o acesso à educação das pessoas com deficiência. O artigo 208 da Constituição Federal ordena que o Estado garanta atendimento apropriado na educação às pessoas com deficiência. Senão vejamos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

⁴⁴ Ibid., p. 59.

Assim sendo, a nossa Carta Magna assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (artigo 206 da CF/88), bem como atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, para as pessoas com deficiência.

Convém ponderar que a pessoa com deficiência não somente tem direito à própria educação como também à educação de toda a sociedade voltada à sua deficiência. Ou seja, toda a sociedade deve ter uma educação adequada no sentido de conscientizar-se que as pessoas com deficiência devem ter seus direitos respeitados, em especial o direito à educação especializada.

No decorrer do nosso trabalho, veremos que a primazia dos Direitos Humanos importa no reconhecimento do direito a todas as pessoas à educação, bem como as garantias das minorias, nas quais as pessoas com deficiência estão inseridas.

2. DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

Cumpre-nos, primeiramente, trazer a diferença técnica que existe entre as terminologias *direitos humanos* e *direitos fundamentais*. Até para que melhor possamos compreender, no decorrer do nosso trabalho, os patamares em que está inserido o direito à inclusão na educação das crianças com transtorno do espectro autista e a interligação existente entre tais termos.

Em razão, diversas são as denominações usadas para reportar-se ao conceito dos chamados “direitos humanos”, tanto em âmbito nacional quanto internacional. “Direitos do homem”, “direitos da pessoa humana”, “direitos fundamentais da pessoa humana” são alguns exemplos das terminologias empregadas.

No entanto, “direitos humanos” e “direitos fundamentais” são as expressões mais conhecidas e utilizadas na doutrina e jurisprudência. Considera-se, predominantemente, que o termo “direitos humanos” é utilizado para referir-se aos direitos e garantias essenciais à dignidade da pessoa humana consagrados nos tratados internacionais e, por sua vez, “direitos fundamentais” é empregado ao tratar-

se desses mesmos direitos e garantias reconhecidos e positivados pela Constituição de um Estado.

Observa-se que o simples uso, sem especificação, do termo “direitos humanos” pode provocar equívocos, o que demonstra a necessidade de se ter clareza sobre o significado de termos técnicos: há autores que empregam as expressões “direitos humanos” e “direitos fundamentais” como sinônimas; outros preferem diferenciar entre “direitos humanos”, no sentido de direitos individuais e coletivos reconhecidos no plano internacional, e “direitos fundamentais”, no sentido de direitos garantidos na ordem jurídica doméstica com a finalidade de proteger indivíduos contra o arbítrio do próprio Estado.⁴⁵

Por outro lado, Fábio Konder Comparato aduz que os direitos fundamentais incluem todos os direitos humanos reconhecidos e positivados, tanto

⁴⁵ PETERKE, Sven (Coord). **Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/textos/a_pdf/manual_pratico_dh_internacionais.pdf> Acesso em: 1 jul. 2015. p. 85.

em diplomas legais internos dos Estados quanto em âmbito internacional. Nas palavras do autor, direitos fundamentais:

[...] são os direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades às quais se atribui o poder político de editar normas, tanto no interior dos Estados quanto no plano internacional; são os direitos humanos positivados nas Constituições, nas leis, nos tratados internacionais.⁴⁶

Alguns autores sustentam a acepção de que os direitos humanos vai além das positavações nacionais ou internacionais, criticando assim a teoria positivista, a qual defende que só há direitos quando estes podem ser exigidos por meio da coerção estatal.

Comparato sustenta que tratar de direitos humanos é tratar de “algo inerente à própria condição humana”.⁴⁷ No mesmo sentido, Peterke constata que “os direitos humanos, em geral, nascem na filosofia

⁴⁶ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf>
Acesso em: 1 jul. 2015. p. 70-71.

⁴⁷ Ibid, p. 70.

e, depois, tornam-se exigências políticas e, por vezes, ‘materializam-se’ em direitos positivos; por isso é possível e, às vezes, até necessário entender os direitos humanos não só como direitos positivos, mas também como direitos morais”.⁴⁸

Indo além, seguindo a mesma linha de raciocínio, Comparato assevera a diferença existente entre o direito subjetivo, relacionando-o intimamente com os direitos humanos, e a chamada pretensão, que é o instrumento pelo qual se pode exigir o cumprimento desse direito:

A teoria positivista sempre considerou que a existência de direitos depende da possibilidade de se lhes exigir o cumprimento por meio da coerção estatal. Mas essa coerência por si só não dá nenhum peso de verdade ao argumento. A admitir-se que só tem direito aquele que pode exigir o seu cumprimento nos tribunais, teríamos que a quase totalidade das normas declaradas em tratados internacionais – sem falar no costume e nos

⁴⁸ PETERKE, Sven (Coord). **Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/textos/a_pdf/manual_pratico_dh_internacionais.pdf> Acesso em: 1 jul. 2015. p. 85-86.

chamados princípios gerais do direito – não teria caráter jurídico. Da mesma forma, algumas normas do direito interno, tanto no campo público como privado, careceriam igualmente de sentido jurídico; o que ninguém, nem mesmo os positivistas, chegou a afirmar. O que há, na verdade, em tal raciocínio, é a confusão entre o direito subjetivo propriamente dito, que é a pertinência de um bem da vida a alguém, e a chamada pretensão (*Anspruch*, na terminologia alemã), que é o modo, judicial ou extrajudicial, reconhecido pelo ordenamento jurídico, para garantir o respeito ao direito subjetivo. A ausência ou o não exercício da pretensão não significa, de modo algum, que não haja direito subjetivo.

49

André de Carvalho Ramos também olha para os direitos humanos partindo do pressuposto de que os mesmos devem ser considerados intrínsecos ao ser

⁴⁹ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 1 jul. 2015. p. 73.

humano, uma vez que não depende necessariamente de sua inserção em Constituições ou tratados internacionais para que existam como podemos extrair das palavras do autor,

Os direitos humanos representam valores essenciais, que são explicitamente ou implicitamente retratados nas Constituições ou nos tratados internacionais. A fundamentalidade dos direitos humanos pode ser formal, por meio da inscrição desses direitos no rol de direitos protegidos nas Constituições e tratados, ou pode ser material, sendo considerado parte integrante dos direitos humanos aquele que – mesmo não expresso – é indispensável para a promoção da dignidade humana.⁵⁰

Nesse diapasão, seguindo a premissa de que os direitos humanos vai além dos meramente positivados, podemos dizer que o conceito dado por Napoleão Casado Filho se adequa perfeitamente à

⁵⁰ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 1 jul. 2015.

linha de raciocínio acima exposta, quando o autor aduz que os direitos humanos são,

[...] um conjunto de direitos, positivados ou não, cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida dos indivíduos, em um dado momento histórico.⁵¹

No entanto, essa não é uma definição universal, aliás, a doutrina encontra dificuldades para uma conceituação precisa e universal dos direitos humanos, por envolver questões complexas, históricas e até subjetivas.

No mesmo sentido do autor supracitado, André de Carvalho Ramos conceitua os direitos humanos como “um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos

⁵¹ CASADO FILHO, Napoleão. **Direitos Humanos e Fundamentais**. Coordenadores: BIANCHINI, Alice; GOMES, Luiz Flávio. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saberes do Direitos;57). Disponível em: <<http://www.fkb.br/biblioteca/Arquivos/Direito/Direitos%20Humanos%20Fundamentais.pdf>> Acesso em: 1 jul. 2015.

humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna”.⁵²

Por outro lado, Flávia Piovesan defende a historicidade dos direitos humanos ao constatar os mesmos como uma construção humana em constante mutação.

Nessa perspectiva, visualizando o desenvolvimento dos direitos humanos e a sua evolução, Norberto Bobbio assim leciona: “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”.⁵³ E ainda:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais

⁵² RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 1 jul. 2015.

⁵³ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Apresentação: Celso Lafer. Nova edição; 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf> Acesso em: 3 jul. 2015. p. 19.

fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.⁵⁴

Não há que se negar que a compreensão da dignidade da pessoa humana se deu por uma sucessão histórica de afirmação dos direitos humanos. Norberto Bobbio ao afirmar que os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas, como vimos acima, sustenta que os direitos do homem, ainda que sejam inerentes à sua condição humana, não são um fim em si mesmos, ou seja, vão nascendo e sendo reconhecidos de acordo com as necessidades do ser humano no decorrer de sua história.

Como bem explica Fábio Konder Comparato, essa compreensão nasce, principalmente, de fatos históricos que marcaram pela depredação do ser humano como consequência das guerras, torturas e massacres.

⁵⁴ Ibid., p. 5.

Pois bem, a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido, em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, pelas mutilações em massa, pelos massacres coletivos e pelas explorações aviltantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos.⁵⁵

Norberto Bobbio assevera que “essas exigências nascem somente quando nascem determinados carecimentos. Novos carecimentos nascem em função da mudança das condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los”,⁵⁶ ou seja, ao longo do tempo, as

⁵⁵ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 3 jul. 2015. p. 50.

⁵⁶ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Apresentação: Celso Lafer. Nova edição; 7ª reimpressão. Rio de

condições sociais e as necessidades do ser humano vão mudando e com isso, vê-se a exigência de direitos que acompanhem a evolução social.

Como exposto, vários autores diferenciam as expressões direitos humanos e direitos fundamentais. Porém, há autores que utilizam a união dessas duas expressões, formando a terminologia “direitos humanos fundamentais”, uma vez que sustentam que essa diferenciação “perde a importância, ainda mais na ocorrência de um processo de aproximação e mútua relação entre o Direito Internacional e o Direito interno na temática dos direitos humanos”.⁵⁷

A Segunda Guerra Mundial foi um grande e um dos principais marcos para que o mundo voltasse os olhos para a questão dos direitos humanos. Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), foi marcada a universalização dos direitos humanos com a

Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf> Acesso em: 3 jul. 2015. p. 10.
⁵⁷ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 3 jul. 2015.

proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A Declaração Universal consagrou o princípio da universalidade dos direitos humanos, através do qual todos os indivíduos são legítimos sujeitos dos direitos e garantias essenciais à dignidade da pessoa humana. A Declaração contempla esse princípio em diversos momentos em seu texto ao adotar as expressões “todos os seres humanos”, “todos os indivíduos”, etc.; em seu preâmbulo, podemos extrair a proteção universal dos direitos humanos dos seguintes termos:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que **todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade**, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu **reconhecimento e a sua aplicação universais** e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos

territórios colocados sob a sua jurisdição. (grifo nosso).

Ramos afirma que “a universalidade possui vínculo indissociável com o processo de internacionalização dos direitos humanos”. Isso porque, com a internacionalização dos direitos humanos e a formação do Direito Internacional dos Direitos Humanos, deixou-se de depender da positividade do Estado (Nação) para que todas as pessoas pudessem usufruir e exigir o cumprimento dos direitos que são inerentes à condição humana.

Nas palavras do autor: “os direitos humanos não mais dependem do reconhecimento por parte de um Estado ou da existência do vínculo da nacionalidade, existindo o dever internacional de proteção aos indivíduos, confirmando-se o caráter universal e transnacional desses direitos”.⁵⁸

Além da universalidade, os direitos humanos possuem outras características apontadas pelos doutrinadores, consideramos as principais: indisponibilidade, inalienabilidade e

⁵⁸ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 3 jul. 2015.

imprescritibilidade; indivisibilidade, interdependência e complementaridade; historicidade e proibição do retrocesso.

A indisponibilidade ou irrenunciabilidade significa que os seres humanos, legítimos titulares dos direitos humanos, não podem enjeitar a sua condição humana e conseqüentemente abrir mão da proteção desses direitos. A inalienabilidade consagra a impossibilidade do ser humano dispor de seus direitos essenciais em troca de algum valor pecuniário, ou seja, denota a impossibilidade de se mensurar um valor para esses direitos. Já a imprescritibilidade diz respeito ao reconhecimento de que esses direitos não deixam de ser exigíveis com o decorrer do tempo, uma vez que são atrelados à dignidade da pessoa humana.

Contudo, essas características devem ser analisadas com cautela, pois, como bem assevera Ramos, “apesar de não se admitir a eliminação ou disposição dos direitos humanos em abstrato, seu exercício pode ser facultativo, sujeito inclusive a negociação ou mesmo prazo fatal para seu exercício”⁵⁹, e, não obstante, esse exercício livre da autonomia de vontade do indivíduo encontra limitação no respeito à dignidade da pessoa humana.

⁵⁹ Ibid.

Inicialmente, o indivíduo é livre para não exercer seus direitos, salvo quando há lesão à dignidade humana. Esse limite à autonomia quanto ao exercício dos direitos ocorreu no chamado Caso do Arremesso do Anão, na França. No caso, ocorreu a proibição desse tipo de conduta (arremesso de anão) oferecida por uma casa noturna em Morsang-sur-Orge (periferia de Paris, França). Houve intenso debate sobre a indisponibilidade dos direitos humanos, uma vez que o próprio anão atacou a proibição, alegando ter dado consentimento a tal prática, utilizar equipamento de segurança satisfatório e de ter direito ao trabalho. Tanto perante o Conselho de Estado francês quanto perante o Comitê de Direitos Humanos do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, confirmou-se a legitimidade da proibição da prática do “arremesso de anão”, pois o respeito à dignidade humana limitava a autonomia de vontade do indivíduo.⁶⁰

⁶⁰ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos->

A indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos “consiste no reconhecimento de que todos os direitos humanos possuem a mesma proteção jurídica, uma vez que são essenciais para uma vida digna” e que os mesmos “contribuem para a realização da dignidade humana, interagindo para a satisfação das necessidades essenciais do indivíduo, o que exige, novamente, a atenção integral a todos os direitos humanos, sem exclusão”.⁶¹

Fábio Konder Comparato denomina essa indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos de “princípio da complementaridade solidária” e sustenta que “a justificativa desse princípio encontra-se no postulado ontológico de que a essência do ser humano é uma só, não obstante a multiplicidade de diferenças, individuais e sociais, biológicas e culturais, que existem na humanidade”.

62

A historicidade dos direitos humanos, como já vimos anteriormente, é uma característica que prisma

humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014> Acesso em: 10 jul. 2015.

⁶¹ Ibid.

⁶² COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 10 jul. 2015. p. 80.

pela evolução histórica desses direitos, que afirma ser esses direitos uma constante construção do ser humano. Segundo Norberto Bobbio “[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer”⁶³

Os Direitos Humanos possuem uma linha evolutiva. Para apresentarem as características que possuem atualmente, foram necessários milhares de anos de evolução social e humana. Com o passar do tempo, cada época histórica adicionou os direitos e valores que julgavam importantes no desenvolvimento de suas sociedades. Isso nos mostra que os Direitos Humanos estão abertos à evolução, permitindo a inclusão de novos direitos e garantias, conforme a evolução de cada sociedade. Entretanto, apesar da possibilidade de alguns direitos serem alterados, a característica da historicidade traz consigo a proibição do retrocesso. Não se pode simplesmente retirar um tijolo

⁶³ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Apresentação: Celso Lafer. Nova edição; 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf> Acesso em: 10 jul. 2015. p. 9.

dessa construção, mas pode-se substituí-lo por um tijolo mais robusto e resistente.⁶⁴

A proibição do retrocesso, portanto, impede que os direitos humanos já conquistados e reconhecidos universalmente sejam degradados ou suprimidos. Ramos acrescenta que a proibição do retrocesso “consiste na vedação da eliminação da concretização já alcançada na proteção de algum direito, admitindo-se somente de aprimoramentos e acréscimos”.⁶⁵

É esse movimento histórico de ampliação e aprofundamento que justifica o princípio da irreversibilidade dos direitos já declarados oficialmente, isto é, do conjunto dos direitos fundamentais em

⁶⁴CASADO FILHO, Napoleão. **Direitos Humanos e Fundamentais**. Coordenadores: BIANCHINI, Alice; GOMES, Luiz Flávio. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saberes do Direitos;57). Disponível em: <<http://www.fkb.br/biblioteca/Arquivos/Direito/Direitos%20Humanos%20Fundamentais.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

⁶⁵ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 10 jul. 2015.

vigor. Dado que eles se impõem, pela sua própria natureza, não só aos Poderes Públicos constituídos em cada Estado, como a todos os Estados no plano internacional, e até mesmo ao próprio Poder Constituinte, à Organização das Nações Unidas e a todas as organizações regionais de Estados, é juridicamente inválido suprimir direitos fundamentais, por via de novas regras constitucionais ou convenções internacionais.⁶⁶

A Declaração Universal dos Direitos Humanos contemplou os diversos enfoques dos direitos humanos ao longo de sua evolução histórica, ao inserir em seu texto o que chamamos de gerações de direitos humanos, desde a primeira geração até, mais tarde, a terceira geração.

⁶⁶ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 10 jul. 2015. p. 79.

2.1 Gerações dos Direitos Humanos

A teoria das gerações dos direitos humanos foi desenvolvida pelo jurista Karel Vasak em 1979, considerando a evolução histórica desses direitos. Vasak associou cada geração de direitos ao lema da Revolução Francesa, a primeira geração são os direitos pautados na liberdade, os de segunda geração são os relacionados à igualdade e os de terceira geração referentes à fraternidade ou solidariedade social.

Tal classificação dos direitos humanos em gerações é criticada por alguns autores, na medida em que passa a ideia de sucessão e hierarquia entre esses direitos, de forma que a segunda geração de direitos seria superior à primeira e assim sucessivamente.

O que não pode ser tido como verdade, pois, como vimos anteriormente, os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes entre si.

Flávia Piovesan ao criticar as gerações dos direitos humanos, sustenta que, ao contrário da ideia que essa classificação de gerações poderia passar, ocorre uma dimensão desses direitos na medida em que se acumulam se complementam e não se sucedem.

A noção simplista das chamadas “gerações de direitos”, histórica e juridicamente infundada, tem prestado um desserviço ao pensamento mais lúcido a inspirar a evolução do direito internacional dos direitos humanos. Distintamente do que a infeliz invocação da imagem analógica da “sucessão generacional” pareceria supor, os direitos humanos não se “sucedem” ou “substituem” uns aos outros, mas antes se expandem, se acumulam e fortalecem, interagindo os direitos individuais e sociais (tendo estes últimos inclusive precedido os primeiros no plano internacional, a exemplo das primeiras convenções internacionais do trabalho). O que testemunhamos é o fenômeno não de uma sucessão, mas antes da expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, a revelar a natureza complementar de todos os direitos humanos.⁶⁷

⁶⁷ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o-direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015. p. 56.

Por tal linha de raciocínio, é que alguns doutrinadores optam pela expressão “dimensão” ao invés de “geração”, justificando-se pela complementaridade e conexão existente entre os direitos humanos, que se integram uns aos outros, fortalecendo o ideal de dignidade humana.

No entanto, como bem esclarece Casado Filho, “a classificação de Vasak é meramente didática, cujo objetivo é facilitar a compreensão do momento histórico em que tais direitos foram assegurados”.⁶⁸

As gerações de direitos humanos podem ser esquematizadas da seguinte maneira:

- a) 1ª geração: direitos civis e políticos;
- b) 2ª geração: direitos econômicos, sociais e culturais;
- c) 3ª geração: direitos difusos, coletivos e de solidariedade.

Alguns autores como Norberto Bobbio e Paulo Bonavides apontam o surgimento da 4ª geração de direitos humanos. Bobbio assinala que estes são

⁶⁸ CASADO FILHO, Napoleão. **Direitos Humanos e Fundamentais**. Coordenadores: BIANCHINI, Alice; GOMES, Luiz Flávio. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saberes do Direitos;57). Disponível em: <<http://www.fkb.br/biblioteca/Arquivos/Direito/Direitos%20Humanos%20Fundamentais.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

direitos referentes à bioética e ao patrimônio genético.

Bonavides, por sua vez, defende que os direitos humanos de quarta geração são o direito à democracia, à informação e ao pluralismo, direitos estes resultantes da globalização dos direitos humanos.

Há, no entanto, forte divergência na doutrina em relação à quarta geração de direitos humanos. As opiniões dos doutrinadores são divergentes em relação ao seu conteúdo e muitos até discordam de sua existência, motivos pelo qual não abordaremos de forma mais específica esta polêmica.

Restringimo-nos tão somente às três gerações criadas por Vasak e que estão intimamente ligadas ao propósito do nosso trabalho.

2.1.1 Direitos Humanos de 1ª Geração

O movimento que marcou historicamente o surgimento da 1ª geração de direitos humanos foi a Revolução Francesa de 1789, que acarretou na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Tais direitos são respaldados na liberdade, que “são direitos às prestações negativas, nas quais o Estado deve proteger a esfera de autonomia do

indivíduo”,⁶⁹ ou seja, são “direitos de defesa” contra intervenções indevidas do Estado. Encontram-se, nessa categoria, as liberdades públicas e os direitos políticos.

Bonavides assim leciona sobre os direitos humanos de primeira geração:

Os direitos da primeira geração ou direitos da liberdade têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado. [...] e fazem também ressaltar na ordem dos valores políticos a nítida separação entre a Sociedade e o Estado.⁷⁰

⁶⁹ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 27 jul. 2015.

⁷⁰ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15.ed. SÃO PAULO: Malheiros, 2004. 806p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1862339/curso-de-direito-constitucional---paulo-bonavides>> Acesso em: 27 jul. 2015. p. 563-564.

Essa forma de abstenção do Estado garantida pelos direitos de liberdade são as chamadas liberdades públicas, ou ainda direitos civis ou direitos individuais, que são prerrogativas que afastam qualquer forma de arbitrariedade estatal sobre a sociedade. Ou seja, protegem a autonomia da pessoa humana em sua dimensão individual.

Ainda dentro da categoria de direitos de liberdade, há os direitos políticos, que asseguram a participação popular na administração e organização do Estado.

Por regradar a atuação do indivíduo, delimitando o seu espaço de liberdade e, ao mesmo tempo, estruturando o modo de organização do Estado e do seu poder, são os direitos de primeira geração compostos por direitos civis e políticos. Por isso, são conhecidos como direitos (ou liberdades) individuais [...]. São, entre outros, o direito à liberdade, igualdade perante a lei, propriedade, intimidade e segurança, traduzindo o valor de liberdade.⁷¹

⁷¹ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos->

Dentre os direitos individuais ou civis, podemos ainda citar a liberdade de expressão, a proteção à vida privada, a inviolabilidade de domicílio, etc., todos direitos que valorizam o ser humano em sua individualidade, protegendo-o de intervenções arbitrárias do Estado. Já os direitos políticos estão vinculados ao exercício da cidadania, garantindo ao indivíduo o direito à participação da vida político-institucional de seu país.

Ricardo Castilho, dentro da mesma linha de pensamento, afirma ainda que a primeira geração de direitos humanos “constituem a defesa do indivíduo diante do poder do Estado, e definem as situações em que o Estado deve se abster de interferir em determinados aspectos da vida individual e social”.⁷²

Celso Lafer leciona que os direitos humanos de primeira geração almejam “limitar os poderes do Estado, demarcando com nitidez a fronteira entre Estado e Sociedade”,⁷³ ou como bem assevera

humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014> Acesso em: 27 jul. 2015.

⁷² CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Sinopses Jurídicas; v. 30). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4171047/sinopses-juridicas-30---direitos-humanos---castilho-ricardo-direitos-humanos--ri>> Acesso em: 27 jul. 2015. p. 16.

⁷³ LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras,

Norberto Bobbio, esses direitos “correspondem os direitos de liberdade, ou um não-agir do Estado”.⁷⁴

Para a defesa dos direitos humanos de primeira geração, Ramos assevera que o Estado tem tanto o papel passivo quanto o ativo, na medida em que o mesmo deve se abster de violar os direitos humanos e ao mesmo tempo promover ações que garantem a segurança pública, a administração da justiça, entre outras.

2.1.2 Direitos Humanos de 2ª Geração

Os direitos humanos de segunda geração representam um remanejamento do papel do Estado para com a sociedade. Enquanto a primeira geração de direitos humanos exigiam prestações negativas do Estado, a segunda geração exige-lhe intenso papel ativo.

As desigualdades trazidas pela Revolução Industrial é que ensejaram o surgimento da segunda

1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2015. p. 129.

⁷⁴ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Apresentação: Celso Lafer. Nova edição; 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015. p. 9.

geração dos direitos humanos. Com isso, “a recém-formada classe dos trabalhadores passou a exigir direitos sociais que consolidassem o respeito à dignidade. Essa nova situação colocou o Estado na situação de se obrigar a interferir na economia, para evitar injustiças cometidas pelo capitalismo”.⁷⁵

A partir daí surgiram reivindicações sociais para que os poderes do Estado fossem ampliados e o mesmo garantisse a efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Esse papel ativo, embora indispensável para proteger os direitos de primeira geração, era visto anteriormente com desconfiança, *por ser considerado uma ameaça aos direitos do indivíduo*. Contudo, sob a influência das doutrinas socialistas, constatou-se que a inserção formal de liberdade e igualdade em declarações de direitos não garantiam a sua efetiva concretização, o que gerou movimentos sociais de reivindicação de um papel ativo do Estado para

⁷⁵ CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Sinopses Jurídicas; v. 30). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4171047/sinopses-juridicas-30---direitos-humanos---castilho-ricardo-direitos-humanos--ri>> Acesso em: 27 jul. 2015. p. 18.

assegurar uma condição material mínima de sobrevivência. *Os direitos sociais são também titularizados pelo indivíduo e oponíveis ao Estado.* São reconhecidos o direito à saúde, educação, previdência social, habitação, entre outros, que demandam prestações positivas do Estado para seu atendimento e são denominados *direitos de igualdade* por garantirem, justamente às camadas mais miseráveis da sociedade, a concretização das liberdades abstratas reconhecidas nas primeiras declarações de direitos.⁷⁶ (grifos do autor).

A segunda geração de direitos humanos teve como marcos a Constituição Mexicana de 1917 (que abordou temas sociais como a liberdade de trabalho e o direito à previdência social; além de temas religiosos e educacionais), a Revolução Russa de 1917 (que levou à Declaração Russa dos Direitos do Povo, Trabalhador e Explorado de 1918), a

⁷⁶ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 27 jul. 2015.

Constituição alemã de Weimar de 1919 (que busca o acréscimo dos princípios da democracia social e em sua Parte II, estabeleceu os deveres do Estado na proteção dos direitos sociais) e ainda, em âmbito internacional, o Tratado de Versalhes (que reconheceu os direitos dos trabalhadores criando a Organização Internacional do Trabalho).

Bonavides afirma que os direitos humanos de segunda geração “nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula”.⁷⁷

Comparato acredita que os direitos sociais se embasaram no princípio da solidariedade, uma vez que os mesmos visam garantir a realização e execução de políticas públicas, “destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente”.⁷⁸

⁷⁷ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15.ed. SÃO PAULO: Malheiros, 2004. 806p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1862339/curso-de-direito-constitucional---paulo-bonavides>> Acesso em: 28 jul. 2015. p. 564.

⁷⁸ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 28 jul. 2015. p. 77.

Os direitos sociais englobam, de um lado, o direito ao trabalho e os diferentes direitos do trabalhador assalariado; de outro lado, o direito à seguridade social (saúde, previdência e assistência social), o direito à educação; e, de modo geral, como se diz no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (art. 11), “o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida”.⁷⁹

Ou seja, tais direitos são poderes de exigir prestações positivas do Estado que garantem igualdade de oportunidades à todos, assegurando assim, o acesso aos bens da vida fundamentais a uma vida digna.

Os direitos humanos de segunda geração, portanto, conferem aos seus titulares o poder de exigir uma ação positiva do Estado em busca do bem estar do indivíduo e da sociedade.

⁷⁹ Ibid., p.77-78.

É por essa razão que os assim chamados direitos de segunda geração, previstos pelo *welfare state*, são direitos de crédito do indivíduo em relação à coletividade. Tais direitos — como o direito ao trabalho, à saúde, à educação — têm como sujeito passivo o Estado porque, na interação entre governantes e governados, foi a coletividade que assumiu a responsabilidade de atendê-los. O titular desse direito, no entanto, continua sendo, como nos direitos de primeira geração, o homem na sua individualidade. Daí a complementaridade, na perspectiva *ex parte populi*, entre os direitos de primeira e de segunda geração, pois estes últimos buscam assegurar as condições para o pleno exercício dos primeiros, eliminando ou atenuando os impedimentos ao pleno uso das capacidades humanas. Por isso, os direitos de crédito, denominados direitos econômico-sociais e culturais, podem ser encarados como direitos que tornam reais direitos formais: procuraram garantir a todos o acesso aos meios de vida e de trabalho num sentido amplo, impedindo, desta maneira, a invasão do todo em relação

ao indivíduo, que também resulta da escassez dos meios de vida e de trabalho.⁸⁰ (grifos do autor).

Castilho cita a definição que Paulo Hamilton Siqueira Júnior e Miguel Augusto Machado de Oliveira dão sobre os direitos humanos de segunda geração, nos seguintes termos, “são os direitos econômicos, sociais e culturais, que exigem uma prestação positiva do Estado. São as liberdades positivas, reais ou concretas. Nessa esfera, não se exige do Estado uma abstenção como se verifica numa atitude negativa, mas a ação do Estado com o intuito de alcançar o bem comum.”⁸¹

Dessa forma, os direitos humanos de segunda geração somente possuem efetividade em face da intervenção do Estado para garantir a todos, de forma igualitária, o acesso às prestações públicas que asseguram os bens da vida essenciais à dignidade da

⁸⁰ LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2015. p.127.

⁸¹ SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA apud CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Sinopses Jurídicas; v. 30). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4171047/sinopses-juridicas-30---direitos-humanos---castilho-ricardo-direitos-humanos--ri>> Acesso em: 28 jul. 2015. p. 18-19.

pessoa humana. Como bem assevera Lafer, “o atendimento dos direitos depende do Estado, requerendo que o Direito desempenhe uma função de promoção dos indivíduos na sociedade através da ampliação dos serviços públicos”.⁸²

2.1.3 Direitos Humanos de 3ª Geração

Por fim, os direitos humanos de terceira geração são aqueles pautados na fraternidade ou solidariedade. De acordo com entendimento de Comparato, “a solidariedade prende-se à ideia de responsabilidade de todos pelas carências ou necessidades de qualquer indivíduo ou grupo social”.⁸³

Nesse sentido, temos que a solidariedade é a superação dos interesses autocentrados por uma perspectiva altruística, comprometida com o bem

⁸² LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2015. p. 129.

⁸³ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 28 jul. 2015. p. 77.

comum. Compreende o comprometimento de cada indivíduo pelos propósitos e anseios da sociedade.

Bonavides atesta que os direitos humanos de terceira geração são direitos “que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. Têm primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta”.⁸⁴

Isso porque, basicamente, os direitos de terceira geração integram os direitos difusos e coletivos, os quais se justificam pela busca do bem estar de toda a coletividade. Ramos leciona que os “direitos de terceira geração são aqueles de titularidade da comunidade, como o direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito à autodeterminação e, em especial, o direito ao meio ambiente equilibrado”.⁸⁵

⁸⁴ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15.ed. SÃO PAULO: Malheiros, 2004. 806p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1862339/curso-de-direito-constitucional---paulo-bonavides>> Acesso em: 3 ago. 2015. p. 569.

⁸⁵ RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos---ed-saraiva---2014>> Acesso em: 3 ago. 2015.

Lafer menciona os direitos de titularidade coletiva que vem sendo elaborados no sistema da ONU, quais sejam,

[...] o direito ao desenvolvimento, reivindicado pelos países subdesenvolvidos nas negociações, no âmbito do diálogo Norte/Sul, sobre uma nova ordem econômica internacional; o direito à paz, pleiteado nas discussões sobre desarmamento; o direito ao meio ambiente arguido no debate ecológico; e o reconhecimento dos fundos oceânicos como patrimônio comum da humanidade, a ser administrado por uma autoridade internacional e em benefício da humanidade em geral [...].⁸⁶

A principal exteriorização do princípio da solidariedade são os direitos difusos e coletivos. Sua concretização é responsabilidade do Estado e da sociedade, na busca do bem comum da humanidade.

⁸⁶ LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 3 ago. 2015. p. 131.

Como bem assegura Lafer, “estes direitos têm como titular não o indivíduo na sua singularidade, mas sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade”.⁸⁷

O Supremo Tribunal Federal, da mesma forma, reconhece os direitos humanos de terceira geração como sendo direitos de titularidade coletiva. Assim temos que:

O direito à integridade do meio ambiente – típico direito de terceira geração – constitui prerrogativa jurídica de titularidade coletiva, refletindo, dentro do processo de afirmação dos direitos humanos, a expressão significativa de um poder atribuído, não ao indivíduo identificado em sua singularidade, mas, num sentido verdadeiramente mais abrangente, à própria coletividade social. Enquanto os direitos de primeira geração (direitos civis e políticos) – que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais – realçam o princípio da liberdade e os direitos de segunda

⁸⁷ Ibid., p. 131.

geração (direitos econômicos, sociais e culturais) – que se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade, os direitos de terceira geração, que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante no processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos, caracterizados, enquanto valores fundamentais indisponíveis, pela nota de uma essencial inexauribilidade.⁸⁸

A defesa dos direitos humanos de terceira geração se sujeita à atuação do Ministério Público ou de representantes da sociedade civil. A intervenção do Ministério Público é de extrema importância para impor ao poder público e à sociedade civil parâmetros eficazes que assegurem a efetividade dos direitos de solidariedade, uma vez que estes

⁸⁸ **MS 22.164**, Rel. Min. **Celso de Mello**, julgamento em 30-10-1995, Plenário, *DJ* de 17-11-1995. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp?item=%202004>> Acesso em: 3 ago. 2015.

promovem o desenvolvimento da qualidade de vida de toda a comunidade.

2.2 Direitos Humanos e Fundamentais da Pessoa com Deficiência

As pessoas com deficiência nem sempre tiveram seus direitos reconhecidos, tampouco eram consideradas sujeitos de direitos. A sociedade excluía as pessoas com deficiência por acreditar que as mesmas não mereciam um tratamento justo e pautado na dignidade humana.

“Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência foram vítimas das mais graves violações de direitos humanos. Tendo lhes sido negada sua condição de ser humano pelo simples fato de serem diferentes [...].⁸⁹

Segundo Piovesan, o processo de construção dos direitos humanos da pessoa com deficiência passou por 4 fases ao longo da história, quais sejam,

⁸⁹ SILVA, Juliana Luciani da. **A pessoa com deficiência e o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos**. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi (coords.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: proteção nacional, regional e global**. Curitiba: Juruá, 2010. v. 4. p. 207.

a) uma fase de intolerância em relação às pessoas com deficiência, em que a deficiência simbolizava impureza, pecado, ou mesmo, castigo divino; b) uma fase marcada pela invisibilidade das pessoas com deficiência; c) uma terceira fase orientada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”, sendo o foco centrado no indivíduo “portador da enfermidade”; e d) finalmente uma quarta fase orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam elas culturais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício de direitos humanos.⁹⁰

⁹⁰ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o-direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2015. p.283.

Sidney Madruga leciona que os diferentes tratamentos dispensados às pessoas com deficiência são divididos em três modelos: o modelo de prescindência, o modelo médico/reabilitador e o modelo social.

O modelo de prescindência considerava que as causas que dão origem à deficiência possuem fundo religioso, além do que as pessoas são consideradas inúteis por não contribuírem com as necessidades da comunidade, guardam mensagens diabólicas e suas vidas não merecem ser vividas. A sociedade, portanto, “prescinde” dessas pessoas, seja por intermédio da adoção de submodelos como o *eugenésico*, situado na antiguidade clássica, com a prática de infanticídio – haja vista que o nascimento de uma criança com deficiência ou era fruto de um pecado cometido pelos pais (Grécia), ou uma advertência de que a aliança com Deus estava quebrada (Roma) –, ou mediante o submodelo de *marginalização*, cujo traço característico, durante a Idade Média, é a exclusão, seja por compaixão, seja por medo de considerá-las objetos de

malefícios, ou advertência de um perigo iminente.⁹¹ (grifos do autor).

Na Antiguidade de origem romana, existia uma total incomplacência para com as pessoas com deficiência. Como lembram Luciana Távora Niess e Pedro Henrique Távora Niess, “na Roma antiga, essas pessoas, vistas como um mal que poderia contaminar a sociedade de seu tempo e pôr em risco a sobrevivência eram sacrificadas”.⁹²

Não obstante, os romanos tratavam as crianças nascidas com deficiência como se fossem monstros. A Lei das XII Tábuas, apregoada no Fórum Romano, determinava em sua Tábua IV que “o filho nascido monstruoso seja morto imediatamente”.⁹³

O povo hebreu discriminava e deixava as pessoas com deficiência à margem da sociedade. Como bem explana Luciana Távora Niess e Pedro Henrique Távora Niess, “entre os hebreus elas não

⁹¹ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 58.

⁹² NIESS, Luciana Toledo Távora; NIESS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003. p. 5.

⁹³ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 58.

podiam dirigir os serviços religiosos, porque para eles a deficiência representava um castigo divino”.⁹⁴

Ademais, na civilização grega, “o nascimento de uma criança com deficiência [...] era fruto de um pecado cometido pelos pais”⁹⁵, e, como se não bastasse, “os recém-nascidos, frágeis ou com deficiência, eram jogados no Taigesto – abismo com mais de dois mil e quatrocentos metros [...]”.⁹⁶

Na Idade Média, com a forte influência do Cristianismo, “as práticas de extermínio de crianças nascidas com deficiência foram perdendo a força, abrindo espaço ao assistencialismo prestado pelos senhores feudais”.⁹⁷

No final da Primeira Guerra Mundial, surgiu o modelo médico/reabilitador, que considerava a deficiência pautada numa visão científica/médica e,

⁹⁴ NIESS, Luciana Toledo Távora; NIESS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003. p. 5.

⁹⁵ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 58.

⁹⁶ NIESS, Luciana Toledo Távora; NIESS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003. p. 5.

⁹⁷ SILVA, Juliana Luciani da. **A pessoa com deficiência e o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos**. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi (coords.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: proteção nacional, regional e global**. Curitiba: Juruá, 2010. v. 4. p. 209.

portanto visavam a cura da deficiência, esta considerada como uma falha, um obstáculo individual da pessoa.

O modelo médico/reabilitador [...] considera que as causas que deram origem à deficiência são científicas, e as pessoas com deficiência à medida que sejam reabilitadas não mais são consideradas inúteis ou desnecessárias. Busca-se *normalizar* as pessoas com deficiência, cujo “problema” está em suas limitações, daí a necessidade imperiosa de reabilitá-la psíquica, física e sensorialmente. A deficiência é vista como um problema individual da pessoa, incapaz de enfrentar a sociedade, surgindo daí os serviços de assistência sociais institucionalizados, a educação especial, os benefícios de reabilitação médica e as cotas laborais.⁹⁸ (grifos do autor).

Apesar dos avanços que o modelo médico/reabilitador proporcionou às pessoas com deficiência, em relação às garantias específicas

⁹⁸ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 59.

voltadas a elas, tal modelo focava na “anormalidade” que estava no indivíduo e o considerada inadequado ao meio social e este só poderia se integrar à coletividade depois de ser reabilitado, ou seja, depois de ter sido “curado” de sua deficiência.

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo.⁹⁹

Como uma reação às abordagens biomédicas, surge no Reino Unido, o modelo social, o qual aponta como inadequada a sociedade, que se vê

⁹⁹ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 28.

incapaz de incluir as pessoas com deficiência. Ou seja, o modelo social trata a questão como sendo de ordem social e não um problema do indivíduo como apontava o modelo médico.

Marcelo Medeiros e Débora Diniz, citados por Sidney Madruga, explicam que:

[...] a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão eminentemente social, transferindo a responsabilidade pelas desvantagens dos deficientes das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade de prever e ajustar-se à diversidade.¹⁰⁰

Tal consciência de atenção aos direitos humanos das pessoas com deficiência e de inclusão dessas pessoas na sociedade se deu, especialmente, após as atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial.

Com o surgimento da Organização das Nações Unidas em 1945 e a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, as pessoas

¹⁰⁰ MEDEIROS; DINIZ, 2012 apud MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas.** São Paulo: Saraiva, 2013. p. 59.

com deficiência passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, em condições de igualdade.

Nesse sentido, esta mudança paradigmática aponta aos deveres do Estado para remover e eliminar os obstáculos que impeçam o pleno exercício de direitos das pessoas com deficiência, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades, com autonomia e participação. De “objeto” de políticas assistencialistas e de tratamentos médicos, as pessoas com deficiência passam a ser concebidas como verdadeiros sujeitos, titulares de direitos.¹⁰¹

Romeu Sasaki ao falar do modelo social da deficiência, aponta que é a própria sociedade que cria problemas para as pessoas com deficiência, e enfatiza que “os problemas da pessoa com

¹⁰¹ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o-direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf>> Acesso em: 9 ago. 2015. p. 283.

necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade”.¹⁰²

Esta mudança de perspectiva em relação às pessoas com deficiência ensejou a aprovação da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 13 de dezembro de 2006.

A Convenção surge como resposta da comunidade internacional à longa história de discriminação, exclusão e desumanização das pessoas com deficiência. É inovadora em muitos aspectos, tendo sido o tratado de direitos humanos mais rapidamente negociado e o primeiro do século XXI. Incorpora uma mudança de perspectiva, sendo um relevante instrumento para a alteração da percepção da deficiência, reconhecendo que todas as pessoas devem ter a oportunidade de alcançar de forma plena o seu potencial.¹⁰³

¹⁰² SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 47.

¹⁰³ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o->

Flavia Piovesan explica que a Convenção tem como maior intento “promover, proteger e assegurar o pleno exercício dos direitos humanos das pessoas com deficiência, demandando dos Estados-partes medidas legislativas, administrativas e de outra natureza para a implementação dos direitos nela previstos”.¹⁰⁴

Segunda a autora, a Convenção trouxe uma definição mais ampla da deficiência, deixando para trás o paradigma da perspectiva limitada da deficiência, tratando-a como uma questão de direitos humanos.

O texto apresenta uma definição inovadora de deficiência, compreendida como toda e qualquer restrição física, mental, intelectual ou sensorial, causada ou agravada por diversas barreiras, que limite a plena e efetiva participação na sociedade. A inovação está no reconhecimento explícito de que o meio ambiente econômico e social pode ser causa ou fator de agravamento de deficiência. A própria Convenção reconhece ser a

direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf> Acesso em: 9 ago. 2015. p. 284.

¹⁰⁴ Ibid., p. 284.

deficiência um conceito em construção, que resulta da interação de pessoas com restrições e barreiras que impedem a plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os demais. A deficiência deve ser vista como o resultado da interação entre indivíduos e seu meio ambiente e não como algo que reside intrinsecamente no indivíduo.¹⁰⁵

Sidney Madrugá também defende que a deficiência é uma questão de direitos humanos:

A valoração do indivíduo como pessoa e a necessidade de sua inclusão social acerbam o modelo social das premissas baseadas nos direitos humanos, máxime do princípio da dignidade humana, ao considerar em primeiro plano o respeito à pessoa, seguida, quando necessário, de outras circunstâncias relacionadas

¹⁰⁵ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o-direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf>> Acesso em: 9 ago. 2015. p. 284.

propriamente com a sua deficiência, tal como sua história clínica.¹⁰⁶

Nota-se, portanto, que a inclusão social é peça chave para que a dignidade da pessoa com deficiência seja respeitada. Sasaki orienta que a sociedade deve moldar-se para que se proceda a uma efetiva inclusão social:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.¹⁰⁷

¹⁰⁶ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 60.

¹⁰⁷ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 41.

Segundo o autor, a sociedade deve remodelar-se em vários aspectos, tanto físicos quanto psicológicos para que seja capaz de incluir todas as pessoas:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade [...]. A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Ibid., p. 41-42.

A efetivação, portanto, do modelo social assegura o respeito à dignidade da pessoa com deficiência e assume a necessidade de um processo de interdependência entre os seres humanos e a sociedade como um todo, na busca de eliminação dos obstáculos que dificultam o acesso das pessoas com deficiência a todos os campos sociais, educacionais e profissionais.

2.2.1 Garantia dos Direitos das Minorias

Como vimos, ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência sofreram muita exclusão, discriminação e segregação. No entanto, vários foram os posicionamentos que os homens tomaram de época em época que ofendem o entendimento atual da proteção de direitos humanos, como por exemplo: a escravidão, a submissão da mulher, a perseguição religiosa, a exclusão das minorias, etc.

Celso Lafer, ao buscar uma definição do que se entende por minorias, leciona que são:

[...] os grupos numericamente inferiores ao resto da população de um Estado e numa posição não-dominante

num país que possuem objetivamente características étnicas, religiosas ou linguísticas, distintas do resto da população, e que subjetivamente desejam preservar a sua cultura, as suas tradições, a sua religião e a sua língua.¹⁰⁹

Alguns autores defendem a necessidade de direitos especiais a certas minorias e grupos vulneráveis da sociedade, estes, como apontam Adinan Silveira e Andréia Almeida, “não possuem a característica numérica inferior, ou seja, podem constituir um percentual considerável da sociedade. Neste grupo temos as mulheres, idosos, crianças, pessoas portadoras de necessidades especiais, entre outros”.¹¹⁰

¹⁰⁹ LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2015. p. 156.

¹¹⁰ SILVEIRA, Adinan Rodrigues Da.; ALMEIDA, Andréia Fernandes De. **O multiculturalismo e a defesa de minorias e grupos vulneráveis na perspectiva do Sistema Interamericano de Proteção de Direitos Humanos e no Sistema Jurídico Brasileiro**. In: **Direito Internacional dos Direitos Humanos I**. XXIII Encontro Nacional CONPEDI/UFSC. Florianópolis: CONPEDI, 2014, pp. 260-284. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=195>> Acesso em: 13 ago. 2015. p. 265.

Sidney Madrugá cita Will Kymlicka e explica a forma que este autor classifica e defende os direitos especiais para as minorias:

[...] O autor apresenta uma diferenciação entre minorias nacionais (sociedades autogovernadas e incorporadas a um Estado) e grupos étnicos (imigrantes que abandonaram sua comunidade para incorporar-se a outra) relativamente aos “novos movimentos sociais” (em que inclui os gays, mulheres, pobres e pessoas com deficiência), estes últimos marginalizados dentro de sua própria sociedade nacional ou grupo étnico. Principalmente em relação ao primeiro grupo, Kymlicka propõe que sejam abarcados com direitos diferenciados, necessários, na sua visão, para conciliar diferenças culturais tradicionais, muito mais que remediar discriminações históricas, e que por isso não podem subsumir-se a categoria tradicional dos direitos humanos que se mostram incapazes de resolver importantes e controvertidas questões relativas a essas minorias culturais, tais como as relativas às diferentes línguas (direitos

linguísticos); a diversidade cultural que surge da imigração individual e familiar; as tradições dos povos indígenas, etc. Daí ser necessário complementar os princípios tradicionais dos direitos humanos com uma teoria de direitos dessas minorias, desde que esses direitos específicos não sirvam de pretexto para que um grupo domine outro ou que um grupo oprima seus próprios membros.¹¹¹

A proteção das minorias, portanto, dotada como uma proteção de determinados grupos, também beneficiou o indivíduo. Celso Lafer defende que o direito das minorias “são direitos individuais das pessoas, que integram uma minoria para, em conjunto, exercer em comum com os demais membros do seu grupo, no âmbito interno dos Estados”.¹¹²

¹¹¹ KYMLICKA, 1996 apud MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos:** ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 90.

¹¹² LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2015. p. 157.

O autor ainda explica que o próprio Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos ao tratar do direito das minorias, em seu artigo 27, reconhece que tais direitos não são direitos de titularidade coletiva, como podemos perceber do texto literal do artigo:

Artigo 27 — Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua.

Por outro lado, há autores que criticam essa perspectiva de direitos humanos de se proteger de forma diferenciada as minorias.

Sidney Madrugá afirma que não se pode falar em mais de uma classe de direitos humanos e deve-se, portanto, olhar por uma perspectiva integradora, uma vez que deve-se entender que a luta por dignidade, desde seu limiar, teve um caráter global e não dividido.

Em face dessa perspectiva integradora não se pode concordar com aqueles que admitem direitos humanos diferenciados para um ou outro grupo. Não se concebem, portanto, “direitos humanos especiais” para este ou outro coletivo, grupo ou indivíduo(s), ou, como se queira, “direitos especiais das minorias”, ou ainda “direitos das minorias” apartados ou acrescidos às categorias de direitos humanos. Os direitos humanos são para todos e todas, respeitadas as diferenças coletivas e a diversidade humana, cujo fim último é buscar, lutar, pela dignidade humana, em sentido prático, concreto, realístico. Os direitos das minorias estão inseridos, ou melhor, fazem parte integrante do que se entende por direitos humanos, os quais, da mesma forma que os primeiros, possuem componente histórico, normativo, social, político e econômico, fruto de seu processo cultural. Direitos coletivos, direitos de minorias, nada mais são que direitos humanos, fazem parte de uma mesma categoria, convivem sob um mesmo teto.¹¹³

¹¹³ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos:**

No entanto, a real efetivação da proteção das minorias representa “uma proposta válida, em situações específicas onde existam minorias, de construir a igualdade através da lei e por meio da organização da comunidade política”.¹¹⁴

Nota-se que, ainda que seja uma questão de direitos humanos, ainda que os direitos das minorias estejam incluídos naqueles, além de tratar as minorias com uma visão humanitária, mostra-se necessária uma proteção especial e pautada no respeito à diversidade, para que essas minorias e os grupos vulneráveis sejam, de fato, incluídos na sociedade que ora os marginalizaram.

ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 90.

¹¹⁴ LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2015. p. 157-158.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A educação especial constitui “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, é o que considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 58.

Ou seja, a educação especial é uma modalidade de educação escolar que visa atender às necessidades educacionais especiais dos alunos que as possuam, oferecendo-lhes a oportunidade de aprender e se desenvolver cognitivamente em “pé de igualdade” com os demais alunos do ensino regular, na perspectiva de uma educação inclusiva.

A partir das características próprias do transtorno do espectro autista que apontamos no primeiro capítulo, devemos buscar critérios de escolarização específicos que atendam às necessidades desses alunos para possam desenvolver uma aprendizagem eficaz.

Nesse sentido, “pode-se dizer com certeza que *todas* as crianças com autismo [...] requerem atenção específica e individualizada a seus problemas de

comunicação e de linguagem e a suas dificuldades de relação”¹¹⁵ (grifo do autor).

É necessário, portanto, que as escolas assegurem um tratamento individualizado aos alunos com transtorno do espectro autista, construindo uma educação especializada e de qualidade, não somente para estes, mas para todos os alunos, baseada no respeito à diversidade humana.

A educação se mostra de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem dos alunos com autismo, como veremos adiante.

3.1 Antecedentes históricos

A educação especial, em paralelo com as etapas que viveram as pessoas com deficiência ao longo da história, também passou por várias transformações no decorrer das fases de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, a inclusão.

¹¹⁵ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 253.

Como já apontamos no texto do trabalho, as pessoas com deficiência viveram uma fase de exclusão, na qual a sociedade não as tolerava, que eram tratadas como objetos de exploração. Por óbvio, nessa fase, as pessoas com deficiência não recebiam nenhuma atenção em relação à educação.

Em decorrência dessa exclusão sofrida pelas pessoas com deficiência, tanto pela sociedade quanto pela família, instituições voluntárias e religiosas começaram a atendê-las, iniciando-se a fase de segregação institucional.

Segundo Jönsson (1994, p. 61), foi neste contexto que emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a ‘educação especial’ para crianças deficientes, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo. Algumas dessas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições.

Surgiram também escolas especiais, assim como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que pessoas deficientes poderiam ser

produtivas se recebessem
escolarização e treinamento
profissional.¹¹⁶

Nessa fase, tem-se a concepção de que a falta de estímulo adequado ou processos de aprendizagem incorretos podem ser a motivação da deficiência, sendo assim, as escolas de educação especial se estendem e consolidam-se como a melhor alternativa para os alunos com deficiência.

Logo após, inicia-se a fase de integração, quando então surgiram as classes especiais dentro de escolas comuns. A concepção de integração escolar surgiu nas décadas de 1960 e 1970, tendo como meta aproximar os educandos especiais aos demais alunos da rede regular de ensino.

Álvaro Marchesi aponta que a ideia de integração esteve estreitamente relacionada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. Para tanto, digno se faz entender um pouco do que o autor explana sobre o conceito de necessidades educativas especiais.

Marchesi afirma que a definição de necessidades educativas especiais apresenta quatro principais características. A primeira diz respeito ao

¹¹⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 112.

fato de afetar um conjunto de alunos, ou seja, “reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos”.

A segunda característica aborda o caráter relativo e contextual do conceito de necessidades educativas especiais, uma vez que,

[...] a avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados. Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola. O tipo de ensino que se desenvolve em uma escola pode originar ou intensificar as dificuldades dos alunos. Quanto maior for a rigidez nos objetivos educativos, maior a homogeneidade nos conteúdos que os alunos devem aprender e menor a flexibilidade organizacional,

havendo mais possibilidades de que um número maior de alunos se sinta desvinculado dos processos de aprendizagem e manifestem, por isso, mais dificuldades.¹¹⁷

A terceira característica corresponde aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula, principalmente no que concerne à capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos para que os mesmos obtenham uma resposta satisfatória. Como bem explica o autor,

[...] um aluno com necessidades educativas especiais apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que requer uma resposta educativa mais específica. Ao falar de dificuldades na aprendizagem escolar e evitar a linguagem da deficiência, a ênfase situa-se na escola, no tipo de resposta educativa. Essa formulação não nega que

¹¹⁷ MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 15-30. p. 20.

determinados alunos têm problemas específicos em seu desenvolvimento.
118

Por fim, a quarta característica refere-se à provisão de recursos suplementares que o conceito de necessidades educativas especiais remete, uma vez que são indispensáveis para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que os alunos possam apresentar.

O autor aponta que os recursos podem ser dos mais variados tipos: “materiais curriculares, supressão de barreiras arquitetônicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos ou qualquer meio educativo de caráter suplementar”.¹¹⁹

Explana ainda sobre a interligação existente entre o conceito de necessidades educativas especiais e a ideia de integração,

A detecção e a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais constitui uma etapa primordial. [...] A

¹¹⁸ Ibid., p. 20.

¹¹⁹ MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 15-30. p. 20.

finalidade principal da avaliação do aluno é analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinar, ao mesmo tempo, que tipo de ensino requer e que recursos suplementares são necessários para conseguir uma melhor educação no contexto mais integrador possível. Essa formulação abre muito mais possibilidades à integração de tais alunos na escola regular. Enquanto a concepção baseada na deficiência considera preferencialmente a escolarização desses alunos em escolas específicas de educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais contempla a integração como a opção normal, sendo extraordinária a decisão de escolarização em escolas especiais.

120

A integração educativa defende que o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais pode ser realizado no contexto da escola regular. Tal

¹²⁰ MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 15-30. p. 20-21.

conceito veio para concretizar na prática o princípio da igualdade, uma vez que busca o acesso à educação para todos, de forma não segregada.

Álvaro Marchesi aduz que “a integração não é simplesmente a transferência da educação especial às escolas de ensino comum, mas seu objetivo principal é a educação dos alunos com necessidades educativas especiais”.¹²¹

Uma das finalidades da integração não é simplesmente escolarizar os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, mas sim exigir uma mudança nas escolas, de maneira a organizar/reformar a educação especial.

O modelo integracionista, no entanto, recebeu várias críticas, uma vez que não modificou o modelo educacional então vigente para receber alunos com deficiência. Ao contrário, exigia que o aluno com deficiência se adaptasse à classe comum, sob pena de encaminhamento para educação especializada.

A partir da exigência de educar todos os alunos na mesma escola e a necessidade de iniciar uma reforma do conjunto do sistema educacional é que surge o movimento por uma educação e uma escola inclusiva.

¹²¹ Ibid., p. 23.

Inspirada no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (“Participação Plena e Igualdade”), tão disseminado em 1981, uma pequena parte da sociedade em muitos países começou a tomar algum conhecimento da necessidade de mudar o enfoque de seus esforços. **Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas** (Jönsson, 1994, p. 63). Isto deu início ao surgimento do conceito de inclusão já no final da década de 80.¹²² (grifo nosso).

A inclusão legítima e valoriza a diversidade na escola como forma de fomentar a aprendizagem e a formação de cidadãos. Diferentemente da integração, que prega a adaptação da diversidade dos alunos ao modelo pedagógico vigente, o processo de inclusão visa preparar e adaptar a escola para receber e atender os alunos com necessidades educativas especiais.

¹²² SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 113.

Nesse sentido, versa Álvaro Marchesi, que a base do fundamento ideológico das escolas inclusivas,

[...] situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Dessa perspectiva, o problema não está em analisar em que condições os alunos com necessidades educativas especiais podem ser escolarizados na escola regular; o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso.¹²³

O processo de inclusão apontou a necessidade de se ampliar o conceito de necessidades educativas

¹²³ MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 15-30. p. 26.

especiais, uma vez que exige da educação especial uma perspectiva voltada não somente para crianças com problemas físicos, emocionais, sensoriais ou intelectuais, e sim voltada ao intuito de incluir todas as crianças que, independente do motivo, não se beneficiam do ensino escolar.

O modelo de educação inclusiva vem ganhando cada vez mais respaldo entre os cidadãos de maneira geral. Isso porque, leva em consideração as limitações de cada aluno na elaboração dos planejamentos de ensino, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e possibilitando a autonomia e o igual exercício de seus direitos a todos os alunos.

Inclusão é uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Na proposta da educação inclusiva, todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se a um ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos do comportamento, de preferência sem defasagem de idade em relação à série. A escola, portanto, deveria adaptar-se às necessidades

individuais desses alunos, requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações família-escola.¹²⁴

No entanto, não se pode ter uma concepção da educação inclusiva pautada somente na socialização dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. A inclusão não deve justificar-se com a simples matrícula do aluno com deficiência intelectual na escola regular, mas efetiva-se com a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Nesse diapasão, Álvaro Marchesi aponta que,

[...] o movimento das escolas inclusivas propõe-se a impulsionar uma mudança profunda nas escolas, permitindo que todos os alunos, sem discriminação, tenham não só acesso a elas como também uma resposta educativa adequada às suas possibilidades.¹²⁵

¹²⁴ SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 233.

¹²⁵ MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús

Como vimos acima, a educação especial foi criada como um sistema de ensino independente, que visava substituir o ensino regular para as crianças com deficiências.

Atualmente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem caráter complementar, pois o atendimento educacional especializado deve ser realizado em turno inverso ao do ensino comum, não podendo substituí-lo. Ademais, deve ser obrigatoriamente ofertado nos sistemas de ensino que acolhem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – dentre os quais está inserido o transtorno do espectro autista – e altas habilidades/superdotação.

É o que está posto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) quando desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no nosso Estado Federal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

(Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 15-30. p. 29.

habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.¹²⁶

Nesse sentido, a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, constituindo sua transversalidade, sendo responsável

¹²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>> Acesso: 28 ago. 2015.

pela oferta do atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitem na rede regular de ensino.

Posto isso, impende observar que a inclusão de alunos com deficiências na escola regular proporciona um ambiente rico pela diversidade social e favorável ao desenvolvimento de todas as crianças. Ademais, a inclusão escolar deve servir como instrumento para efetivação, proliferação e manifestação de direitos inerentes a estes cidadãos.

3.2 A necessidade e importância da educação especializada para os alunos com transtorno do espectro autista

Os alunos com transtorno do espectro autista (TEA), como já observamos, necessitam de um atendimento educacional especializado para que desenvolvam de forma plena suas capacidades.

De acordo com Khoury et al, in Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores,

Assim como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com TEA possuem necessidades educacionais

especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social que apresentam. Precisam, muitas vezes, de adaptações curriculares e de estratégias de manejo adequadas.

Quando as necessidades educacionais de crianças com TEA são atendidas, respeitando a condição espectral do transtorno, ações educacionais poderão garantir que alcancem o nível universitário (especialmente aquelas que não apresentam deficiência intelectual importante), assim como qualidade de vida individual e familiar e inserção social no mercado de trabalho, sempre que as condições fenotípicas da doença possibilitem.¹²⁷

Como pudemos observar no primeiro capítulo, o autismo, agora classificado diagnosticamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA), abarcando todos os distúrbios do autismo (o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do

¹²⁷ KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 28 ago. 2015. p. 25.

Desenvolvimento Sem Outra Especificação) é caracterizado pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Sendo assim, proporcionar às crianças com transtorno do espectro do autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas. No entanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança.

Ángel Rivière destaca que o espectro autista requer do sistema educacional diversidade e personalização. Considera que são duas coisas importantes para que os alunos com autismo recebam uma resposta educativa adequada. O autor considera que,

Os sistemas homogêneos e os modelos pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de atender às necessidades das crianças cujo modo de desenvolvimento se afasta mais do “modelo padrão de desenvolvimento humano”. Por outro lado, dada a enorme heterogeneidade dos quadros de autismo e TGD, a avaliação específica e concreta de

cada caso é que deve indicar as soluções educativas adequadas. O mero rótulo de autismo não define por si mesmo um critério de escolarização. É preciso uma determinação muito concreta e particularizada, para cada caso, de vários fatores, que devem ser levados em conta para definir a orientação educativa adequada.¹²⁸

Em razão das particularidades do autismo, sua inclusão escolar deve respeitar alguns critérios, principalmente o da individualidade. Cada criança com transtorno do espectro autista apresenta uma nova vida, com limitações e habilidades únicas que devem ser exploradas pelo sistema educacional, ou seja, não existe uma regra para ser seguida.

O transtorno do espectro autista é caracterizado por uma alteração cognitiva, sendo assim, é natural que os alunos com autismo enfrentem dificuldades na escola e levem mais tempo para aprenderem os conteúdos ministrados, no entanto, com um atendimento educacional adequado,

¹²⁸ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 249.

é possível um pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Bem como, visto por outro ângulo, é bem possível que algumas crianças com transtorno do espectro autista não consigam aprender algumas coisas, assim como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo.

Estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais. Estudos anteriores, quando ainda não era discutida com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino.¹²⁹

¹²⁹ KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em:

Os procedimentos e os métodos utilizados para desenvolver a comunicação, comportamentos adequados e a linguagem nas crianças com transtorno do espectro do autismo mudaram muito ao longo dos anos. Dentre os sistemas atuais, citaremos dois dos métodos que observamos ser eficazes no desenvolvimento e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista:

Há o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), de ensino da comunicação espontânea, busca avaliar os pontos favoráveis e de maior interesse da criança, visando a adaptação de ambientes naturais para facilitar a compreensão da criança com transtorno do espectro autista.

Nesse sentido, explica Ángel Rivière,

O método TEACCH pretende desenvolver as habilidades comunicativas e seu uso espontâneo em contextos naturais em crianças com TGD. Emprega para isso tanto a linguagem verbal como modalidades não orais, e não oferece propriamente uma programação, mas um guia de

<<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 1 set. 2015. p. 26.

objetivos e atividades com sugestões de como avaliá-las e programa-las [...].¹³⁰

Há também o método ABA (Análise Aplicada do Comportamento - Applied Behavior Analysis), o qual possui uma perspectiva comportamental, identificando os comportamentos prejudiciais ao desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, com o intuito de promover os comportamentos positivos e restringir os comportamentos indesejáveis. Busca analisar o comportamento da criança para estabelecer as relações que ela deseja expor, relacionando tal comportamento com os eventos ambientais que o antecedem e o sucedem.

Dois princípios básicos da Análise Aplicada do Comportamento são:

- Entender comportamentos como uma relação entre eventos: o comportamento propriamente dito e os eventos ambientais denominados de

¹³⁰ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 250.

estímulos antecedentes (que antecedem o comportamento) e eventos consequentes (que seguem o comportamento e que mantêm uma relação funcional com o comportamento).

- Para que ocorra a modificação de comportamento é necessário que haja intervenção e alteração no ambiente em que o indivíduo está inserido (os estímulos antecedentes e consequentes).¹³¹

A partir do exposto, vemos que não basta a garantia de uma educação inclusiva para que a criança com transtorno do espectro autista tenha o seu direito à educação garantido. É essencial que os professores das escolas regulares se especializem em métodos que sejam eficazes no aprendizado da criança com autismo.

Para entendermos de maneira mais clara a importância e a necessidade de um atendimento educacional especializado e individualizado para a

¹³¹ KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 1 set. 2015. p. 26-27.

criança com transtorno do espectro autista, faz-se importante reforçar as áreas que apresentam prejuízos e maiores dificuldades dentro do espectro autista e os desafios específicos que o mesmo apresenta na escola ou na situação de ensino,

- **Comunicação** – Podem apresentar pequena ou nenhuma linguagem expressiva (fala) ou receptiva (compreensão), podem ser ecológicas (repetindo palavras ou frases) ou mesmo ter um modo peculiar de falar (podem estar fixados em um assunto ou apresentar tom ou volume de voz estranhos).
- **Habilidades sociais** – Podem evitar totalmente o contato social ou serem desajeitadas ou inseguras na interação social. As regras sociais podem parecer-lhes muito arbitrarias, complexas e desnorteantes.
- **Habilidades para brincar** – Deixadas por sua conta, podem não explorar ou brincar com os brinquedos da mesma maneira que faria uma criança com um desenvolvimento típico. Podem tornar-se obcecadas por um determinado brinquedo ou objeto e perseverar na brincadeira (repetir a mesma coisa sem parar).

Normalmente é difícil que brinquem com amigos, fator de aprendizado muito importante.

- **Processamento visual e auditivo** – Esses sentidos podem ser muito pouco reativos, com resposta nula ou pequena a pistas visuais ou auditivas, ou podem ser hipersensíveis a uma série de sons e estímulos visuais, que podem ser muito perturbadores para elas. Podem ser capazes de prestar atenção a esses estímulos por um curto período. Isso pode tornar as situações comuns de ensino difíceis e perturbadoras para crianças do espectro. Elas podem precisar de uma adaptação muito gradual aos ambientes comuns de ensino, na medida em que sua tolerância aumentar. Inicialmente pode ser necessário trabalhar em um ambiente muito controlado, com um mínimo de estímulos visuais e auditivos.

- **Auto estimulação** - Podem se engajar em comportamentos de auto estimulação, que podem ser reconfortantes e previsíveis para elas. O comportamento pode envolver o corpo todo (isto é, balançar o corpo, abanar as mãos, girar em círculos, etc.), usar brinquedos de forma

incomum ou inadequada, ter obsessões – como precisar que pessoas e objetos fiquem sempre no mesmo lugar ou que os acontecimentos sigam um padrão previsível. Todos nos engajamos em formas menores de auto estimulação – tamborilar os dedos, girar uma caneta ou balançar o pé. Mas para as crianças com autismo, esses comportamentos podem se tornar tão intensos e frequentes que interferem com o aprendizado.

- **Reforçadores incomuns** – Reforçadores eficazes para crianças com desenvolvimento típico, tais como elogios e aprovação, podem não ser eficazes para crianças com autismo. Elas podem necessitar de reforçadores altamente idiossincráticos, muito pessoais, com os quais o professor precisará trabalhar para motivar a criança a aprender.

- **Dificuldade em aprender pela observação do outro** – As crianças com autismo podem não aprender pela observação dos colegas, pais, irmãos e professores da maneira com que as crianças típicas aprendem. Crianças dentro do espectro do autismo normalmente têm dificuldades com o

aprendizado incidental ou ambiental. Isso significa que cada habilidade ou comportamento deverá ser especificamente trabalhado e sistematicamente ensinado.

• **Aprendizado mais lento** – Talvez por causa dos muitos desafios que enfrentam para aprender e a competição por sua atenção, o ritmo de aprendizado das crianças com autismo normalmente é mais lento que o das crianças com desenvolvimento típico. A manutenção do foco e da atenção no aprendizado pode ser um grande desafio para a criança com autismo, e usualmente requer uma grande dose de repetições para que os conceitos sejam dominados.¹³² (grifos do autor).

O desempenho escolar dos alunos com transtorno do espectro autista depende muito do nível de acometimento do transtorno. Ao considerarmos

¹³² LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender (help us learn). Manual de treinamento em ABA: um programa de treinamento em ABA (análise do comportamento aplicada) em ritmo auto-estabelecido.** Tradução: Margarida Hofmann Windholz. et al. Toronto, Ontário – Canadá, 2ª edição, 2004. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>> Acesso em: 2 set. 2015. p. 2-3.

todas ou algumas das dificuldades acima que a criança com autismo pode apresentar, podemos entender como pode ser difícil para essa criança prestar atenção e aprender da mesma forma que uma criança com desenvolvimento típico faz.

É nítido, pois, que todas as crianças dentro do espectro autista requerem atenção específica e individualizada no processo de aprendizagem, em maior ou menor intensidade, a depender do grau do transtorno que a criança é acometida.

É imprescindível que a escola regular contemple a diferença como sendo uma condição humana e desse modo, amplie possibilidades de ação para uma efetiva inclusão dessas crianças nas relações educacionais e sociais.

Quando se fala em educação, tal termo não deve ser interpretado de forma restrita ao ensino regular, deve-se utilizá-lo no sentido amplo. A inclusão escolar diz respeito a todo o ambiente escolar, desde uma preparação especializada dos professores em sala de aula, até ao serviço de supervisão, de orientação; ao setor de atividades físicas. Todo o ambiente escolar deve estar preparado para receber a diversidade de alunos, tal como o educando com transtorno do espectro autista.

Como bem assevera Ángel Rivière,

A educação das pessoas com autismo e outros transtornos profundos provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo.

Às vezes, embora ocorram aquisições funcionais e um abrandamento dos traços autistas, os progressos são muito lentos. Aparentemente, podem ser mínimos quando comparados ao quadro do desenvolvimento normal. O problema da educação das crianças autistas não pode ser compreendido apenas em termos econômicos. Trata-se, na realidade, de um problema essencialmente *qualitativo*. A alienação autista do mundo humano é um desafio sério, pois nosso mundo não seria propriamente humano se aceitasse passivamente a existência de seres que, sendo humanos, são alheios.

¹³³ (grifos do autor).

Dar oportunidade à criança com transtorno do espectro autista de interação com crianças com

¹³³ RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254. p. 254.

desenvolvimento típico é fundamental para o seu desenvolvimento como um todo, assim como para o de qualquer outra criança. As crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação que favorecem uma maior compreensão social das crianças com autismo.

A convivência compartilhada da criança com transtorno do espectro autista na escola, com a sua inclusão no ensino comum, é uma maneira eficaz de oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas igualmente o das outras crianças, que tem o privilégio de conviver e aprender com as diferenças. Assim,

A inclusão escolar teria o objetivo nobre de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor.¹³⁴

Nesse diapasão, propiciar uma educação especializada e uma efetiva inclusão escolar às

¹³⁴ SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 233.

crianças com autismo, com adequações necessárias ao desenvolvimento individual é, sem dúvidas, uma questão de direitos humanos, posto que, como já explanamos, trata-se de assegurar o direito à igualdade em paralelo ao direito à diferença, garantias expressas na nossa Constituição Federal.

Em meio às dificuldades de garantir a inserção real dos alunos com transtorno do espectro autista em todas as fases de aprendizado educacional, faz-se necessário a busca constante de criação e, principalmente, de efetivação de uma legislação que ultrapasse os limites da constitucionalização simbólica e atinja os patamares de uma sociedade concretamente igualitária e inclusiva.

4. DIREITO À INCLUSÃO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO

Para darmos início a esse capítulo e nos adentrarmos à uma revisão normativa acerca do direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva, especialmente a pessoa com transtorno do espectro autista, vejamos o que traz Luiz Alberto David Araújo, ao abordar sobre o direito à educação,

A educação é direito de todas as pessoas, com deficiência ou não. As pessoas com deficiência têm direito à educação, à cultura, como forma de aprimoramento intelectual, por se tratar de bem derivado do direito à vida. A educação deve ser ministrada sempre tendo em vista a necessidade da pessoa com deficiência. Isso não significa que a educação deva ser segregada, juntamente com outras pessoas com a mesma deficiência. **A educação da pessoa com deficiência deve ser feita na mesma classe das pessoas sem deficiência.** Os professores devem desenvolver habilidades próprias para permitir a inclusão desse grupo de pessoas. O trabalho inclusivo refletirá a tarefa de

agregar democraticamente todos agentes neste processo. **A inclusão na rede regular de ensino, com o desenvolvimento de tarefas específicas – e mesmo com tarefas de apoio, para permitir a sua melhor adaptação – mostrará o grau de cumprimento do princípio da igualdade. Igualdade, direito à educação, ensino inclusivo são expressões que devem estar juntas, exigindo do professor e da escola o desenvolvimento de habilidades próprias para propiciar, dentro da sala de aula e no convívio escolar, oportunidades para todos, pessoas com deficiência ou não. Aliás, permitir que as pessoas sem deficiência se relacionem com pessoas com deficiência fará com que aquelas desenvolvam seu espírito de solidariedade, busquem uma comunicação mais rica e mais motivada, engrandecendo a todos, reflexo de uma postura democrática.**¹³⁵ (grifo nosso).

¹³⁵ ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011, 4. ed., rev., amp., atual. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicaco>

Assegurar o direito de todos à educação, de forma inclusiva, plena e efetiva, não é algo que beneficie somente a pessoa com deficiência, muito pelo contrário, traz uma verdadeira transformação social. A escola inclusiva “[...] ensina valores, princípios e atitudes! Ensina a viver junto, ensina a conviver em ambiente de tolerância e harmonia em meio a diversidade”.¹³⁶

Portanto, analisemos os documentos normativos que asseguram o direito à educação, os quais trataremos a seguir, numa perspectiva de direitos humanos e fundamentais que se baseiam na dignidade da pessoa humana.

4.1 A Lei de Proteção aos Autistas: Lei 12.764/2012

A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei é

es/a-protecao-constitucional-das-pessoas-com-deficiencia_0.pdf> Acesso em: 18 set. 2015.

¹³⁶ SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à educação inclusiva: um direito de todos**. 1. ed. – São Paulo: Editora Verbatim, 2013. p. 75.

regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

Chamada Lei Berenice Piana, tem essa denominação em virtude da luta de Berenice Piana, mãe de um garoto autista, em prol dos direitos dos autistas e da aprovação dessa lei.

A partir disso, temos que essa medida é resultado da luta de movimentos sociais, entre os quais entidades e associações de pais de pessoas com transtornos do espectro autista bravamente vêm conquistando e reafirmando direitos em todos os campos, ajudando a construir equidade e integralidade nos cuidados das pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo.

A lei em comento, juntamente com o decreto que a regulamenta, trouxe uma significativa mudança na perspectiva do transtorno do espectro autista. No artigo 1º, §2º da Lei Berenice Piana, bem como no artigo 1º do Decreto nº 8.368/2014, considera-se, de modo oficial, a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

O que quer dizer que, a pessoa com transtorno do espectro autista tem o direito de gozar de todas as prerrogativas asseguradas, nacional e internacionalmente, às pessoas com deficiência,

previstas na Constituição Federal de 1988, em leis específicas, bem como nas Convenções internacionais promulgadas pelo Brasil, em especial a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei Berenice Piana, no seu artigo 1º, §1º, conceitua o transtorno do espectro autista da seguinte maneira,

§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.

Inúmeras foram as conquistas trazidas pela Lei nº 12.764/2012 para as pessoas com transtorno com espectro autista. Além de proteger, a lei elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos humanos do autista para uma vida digna, como o acesso à educação, à proteção social (benefícios, cuidados e moradia), ao mercado de trabalho; direito a um diagnóstico precoce, medicamentos, tratamentos e atendimento multiprofissional.

O artigo 2º da Lei em análise aduz que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista tem como diretrizes,

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o

controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao

transtorno do espectro autista no País. (grifo nosso)

No âmbito da educação inclusiva, a Lei trouxe avanços significativos na busca de medidas que viabilizem o acesso à rotina escolar, reafirmando o direito à educação em todos os níveis de ensino, bem como a receber os apoios necessários para um atendimento que atenda às necessidades específicas e individualizadas da criança com transtorno do espectro autista ao longo de toda a trajetória escolar.

Ainda no contexto da educação, uma conquista importantíssima trazida pela Lei em comento, é a garantia e o direito que a criança com transtorno do espectro autista tem a um acompanhante especializado, quando incluída em salas de aula comuns de ensino regular, e em casos de comprovada necessidade.

O Decreto nº. 8.368/14, regulamentador da Lei, afastou qualquer dúvida quanto à obrigatoriedade das instituições de ensino de garantirem o acompanhante especializado ao estudante autista que daquele necessite. É o que podemos concluir a partir da leitura do §2º do artigo 4º do referido decreto, a seguir transcrito,

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

(...)

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, **a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar**, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei no 12.764, de 2012. (grifo nosso)

Como se nota, a legislação de proteção e inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista no ambiente escolar determina regras claras e assertivas a serem observadas e efetivadas, para que seja de fato oportunizada uma educação adequada às necessidades especiais dessas crianças e

adolescentes, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

O desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, como já observamos, varia de criança para criança, a depender do grau do transtorno que ela possui, porém, as condições sociais vivenciadas pelas famílias e pela própria criança pode ser o fator determinante para um desenvolvimento pleno.

Nesse diapasão, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) representa um importante avanço em termos sociais e no compromisso do País na execução de ações voltadas a integral atenção às necessidades da pessoa com transtorno do espectro autista.

O Brasil, ao ter criado a Lei 12.764/2012 e instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, viabilizou condições para que sejam superados os desafios de implantação de uma rede de serviços especializados e de qualidade, integrada por ações intersetoriais e nos três níveis de governo, retirando assim a condição de invisibilidade da pessoa com transtorno do espectro autista.

4.2 A Constituição Federal e a garantia da educação especial para os alunos com transtorno do espectro autista

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) trouxe em seu bojo direitos e garantias pautados nos direitos humanos e fundamentais da pessoa, garantindo a cidadania para o povo brasileiro e assegurando o princípio da dignidade da pessoa humana.

Em seu artigo 5º, a CF/88 expressa no seu caput a igualdade de uma sociedade democrática e justa, afirmando que: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]". Ademais, a nossa Carta Magna traz como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (artigo 3º, inciso IV).

A CF/88 foi o marco para a democratização do país, abrangendo todos os setores, inclusive o âmbito da educação nacional, vez que ainda não havia uma política pública efetiva que garantisse o acesso universal ao ensino.

O direito à educação é uma garantia fundamental assegurado pela nossa Carta Magna a

todos os indivíduos, sem qualquer distinção, como forma de garantir o desenvolvimento e formação de crianças, adolescentes e adultos.

A proteção à educação está inserida no âmbito dos direitos sociais explicitados pelo artigo 6º, que aduz: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]”. (grifo nosso).

Além disso, explana-se também em nossa Constituição, em seu artigo 205, o direito à educação garantido a todas as pessoas, sem estabelecer restrições. Nos termos constitucionais, o direito à educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Como bem explanam Juliana Izar S. da Fonseca Segalla e Taís Nader Marta, a educação, consoante o artigo 205 da CF/88,

[...] tem como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Todavia, a fim de que se concretizem esses objetivos, é necessário que o sistema educacional seja democrático e, portanto, inclusivo!

Não basta que se declare o direito à educação, são necessários meios práticos para sua efetivação.¹³⁷ (grifo nosso).

O artigo 206, inciso I, da CF/88 estabelece que um dos princípios norteadores do ensino, é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

No que tange à educação especial, como já abordamos em nosso primeiro capítulo, a Constituição Federal garante o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em seu artigo 208, inciso III.

Convém ressaltar, no entanto, como bem nos lembra Luciana Toledo Távora Niess e Pedro Henrique Távora Niess, que,

[...] quando a Constituição de 1988 utiliza-se do advérbio *preferencialmente*, não está facultando que se aja como se preferir. Está, sim, impondo que, para que seja produtiva, a educação especializada se faça na

¹³⁷ SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à educação inclusiva**: um direito de todos. 1. ed. – São Paulo: Editora Verbatim, 2013. p. 94.

rede regular de ensino, principalmente na rede pública, gratuitamente, admitindo, apenas quando por motivo justificado, a juízo dos especialistas, não o recomendar a situação, ou excepcionalmente não for viável atingir o ideal perseguido por esse meio, que a educação especial se dê separadamente.¹³⁸

Por óbvio, essa garantia se estende aos alunos com transtorno do espectro autista, vez que a Lei de Proteção aos Autistas (Lei 12. 764/12), tratada no tópico acima, os considerou, de forma oficial, pessoas com deficiência.

4.2.1 Proposta de Emenda à Constituição 336/2013 (PEC 336/2013)

Como pudemos observar, a nossa Constituição Federal não contempla de forma expressa, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, dentre os quais está inserido o transtorno do espectro autista, como sujeitos detentores do direito ao atendimento educacional especializado constante no

¹³⁸ NIESS, Luciana Toledo Távora; NIESS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003. p. 71.

artigo 208, inciso III, que expressa tão somente as pessoas com deficiência.

Por óbvio, essas pessoas com transtorno do espectro autista, para fins legais, são consideradas pessoas com deficiência, e, por consequência, possuem o direito de gozar de tal garantia constitucional.

Entretanto, incluí-los de forma específica em nossa Lei Maior seria mais uma forma, e talvez a melhor, de garantir a proteção plena da dignidade dessas pessoas e uma maior efetividade na inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista.

Em 2013, foi proposta a Emenda à Constituição nº 336, que altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal, incluindo no texto constitucional que alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação também têm direito a atendimento educacional especializado.

Se aprovada a PEC 336/2013, a redação do inciso III do artigo 208 da CF/88 passaria a ter o seguinte teor,

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades do aluno.

Como vimos, a PEC também inclui na Constituição que o atendimento especializado ocorrerá em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades do aluno.

O autor da proposta justifica a mesma com os seguintes argumentos,

A Constituição Federal (art. 208, III) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (que possui status de texto constitucional) resguardam os direitos dos educandos com deficiência em 2 relação ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. O AEE não está restrito a

faixas etárias, etapas e níveis de ensino específicos, nem muito menos ao tipo de deficiência do aluno, sendo assegurado às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma que estas pessoas possam alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades físicas e intelectuais e a participação efetiva na sociedade (Convenção, art. 24).

Essa garantia, porém, não se encontra explicitada no texto constitucional em relação aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que também se incluem no AEE, segundo entendimento do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, da Câmara de Educação Básica).

Tanto que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – por meio da recente alteração aposta pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – passou a incluir explicitamente no AEE, além dos alunos com deficiência, também

aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Apesar das alterações na LDB que determinam explicitamente o AEE aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acreditamos que a melhor forma de salvaguardar este direito seja incluindo-o no texto constitucional, a exemplo da PEC nº 347, de 2009, que buscou assegurar o direito dos educandos com deficiência ao AEE na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de instrução e em condições e horários adequados à necessidade desses alunos. [...].¹³⁹ (grifo nosso).

Posta assim a questão, temos que, sendo aprovada a PEC em análise, daremos um enorme passo rumo à concretização de uma educação especializada, adequada e de qualidade para os alunos com transtorno do espectro autista.

¹³⁹ BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 336 de 2013**. Inteiro Teor. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE4F160D8EB2E4D1F1C64FC1A381D01F.proposicoesWeb2?codteor=1172447&filename=PEC+336/2013> Acesso em: 18 set. 2015.

Não nos restam dúvidas de que seria um ganho imenso, não só para essas crianças, como também para toda a sociedade que se veria responsável constitucionalmente, de forma solidária, à promover um atendimento educacional que de fato impulsione o desenvolvimento pleno das capacidades e habilidades das crianças com autismo.

4.3 O Estatuto da Pessoa com Deficiência e as demais garantias do direito à inclusão escolar do espectro autista no ordenamento jurídico brasileiro no âmbito internacional

Recentemente, pudemos celebrar uma grande conquista social, no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência. Em 6 de julho de 2015, foi publicada a Lei 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que se autodenomina Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O Estatuto destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (artigo 1º).

Várias foram as inovações trazidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, contemplando

um sistema normativo inclusivo, pautado no princípio da dignidade da pessoa humana.

No âmbito da educação, o Estatuto reafirma o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando as necessidades de aprendizagem que cada um possui.

O artigo 27 do Estatuto estabelece que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

Ademais, determina o parágrafo único do mesmo artigo que,

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Nesse diapasão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência corrobora a responsabilidade solidária que todos, sem exceção, têm de, não somente respeitar, mas também assegurar a plena efetividade do direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência, incluídas as pessoas com transtorno do espectro autista, cerne deste trabalho.

Para uma efetivação plena dos direitos e garantias trazidos pelo Estatuto, o mesmo determina ao Poder Público medidas e políticas públicas voltadas à concretização de uma educação inclusiva e um atendimento educacional especializado e de qualidade às pessoas com deficiência. É o que extraímos do artigo 28, a seguir transcrito,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de

acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais

didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de

guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - 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;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (grifo nosso).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, celebrados em 2007 e ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

Esta Convenção foi aprovada no Brasil com status de emenda constitucional e reconhece à pessoa com deficiência todos os direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, reforçando valores pautados no princípio da igualdade, no direito à liberdade, autonomia e efetiva participação política.

Tem como base a plena e efetiva inclusão social, o respeito à diferença e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, e a não discriminação por motivo de deficiência.

O artigo 24 da Convenção reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, e estabelece que os Estados que fazem partes da Convenção assegurem um sistema educacional inclusivo, sem

discriminação e baseado na igualdade de oportunidades, em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Para a realização do direito à educação, a Convenção prevê a garantia de que,

- a) 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;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o

desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.¹⁴⁰

Como visto, a Convenção traz o respeito à diversidade e, sobretudo, garante um sistema educacional individualizado, de acordo com as necessidades especiais de cada aluno, na perspectiva de uma educação inclusiva plena.

Essa Convenção, como nos explica Gustavo A. P. de Carvalho Rolla, “é de fato inspirada pelo paradigma contemporâneo da inclusão, podendo ser tratada como um marco normativo para a promoção da igualdade substantiva”.¹⁴¹

¹⁴⁰ BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em: 21 set. 2015.

¹⁴¹ CARVALHO ROLLA, Gustavo Augusto Pereira de. **A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Contexto do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Premissas Interpretativas para a busca da Máxima Eficácia Jurídica e Aplicabilidade de suas Normas.** In: DICK, Maria Elmira Evangelina do Amaral (Coord). **Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2013. (Coleção Ministério Público e Direitos Fundamentais. Coord. Gregório Assagra de Almeida e Jarbas Soares Júnior). p. 186.

Alguns documentos foram extremamente importantes para a normatização da educação inclusiva, tanto na ótica internacional quanto em âmbito nacional. Passando por uma linha do tempo e considerando o marco inicial com a Constituição de 1988, podemos citar alguns dos documentos normativos nacionais e internacionais que contemplaram o direito das pessoas com deficiência, especialmente o direito à educação.

Em 24 de outubro de 1989, a Lei 7.853 veio para instituir a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência e a sua integração social. No que diz respeito ao direito à educação, o artigo 2º contempla este direito e assegura,

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Esta Lei é regulamentada pelo Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (artigo 24, inciso II).

Em 20 de novembro de 1989, foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, que assegurou a proteção à criança e ao seu desenvolvimento. Seu artigo 28 reconhece o direito da criança à educação com base na igualdade de oportunidades e de forma compatível com a dignidade humana da criança.

No ano de 1990, em 13 de julho, pela Lei 8.069, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual estabeleceu diretrizes para uma proteção integral da criança e do adolescente, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, dentre eles o direito à educação, à dignidade e ao respeito (artigo 4º, caput).

Em seu artigo 53, o direito à educação é estabelecido visando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, de forma a exercer a sua cidadania.

Reafirmando disposições constitucionais, o ECA ressalta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (artigo 53, inciso I), bem como o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado às crianças e aos

adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 54, inciso III).

Ainda no ano de 1990, foi elaborada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que estabelece em seu artigo 3, item 5, que,

4 As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.¹⁴² (grifo nosso).

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, é adotada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades

¹⁴² CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Elaborada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 22 set. 2015.

Educativas Especiais. Esse documento passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva por vários países, inclusive pelo Brasil, pois reconhece “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (item 1).¹⁴³

Um dos compromissos desta Declaração é formulado nos seguintes termos,

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta

¹⁴³ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção.** Adotada em Salamanca, na Espanha, de 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>> Acesso em: 22 set. 2015.

diversidade destas características e necessidades,

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,

- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (grifo nosso).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ademais, aprovou o Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, o qual tem por objetivo orientar a ação dos governos, dos gestores dos sistemas de ensino e das organizações que trabalham no âmbito educacional,

3. O princípio orientador deste **Enquadramento da Acção** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o

consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.¹⁴⁴ (grifo no original).

O Enquadramento da Ação ainda estabelece que,

7. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos

¹⁴⁴ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção.** Adotada em Salamanca, na Espanha, de 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>> Acesso em: 22 set. 2015.

adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

8. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. [...].

Entretanto, a despeito de promover princípios condizentes com a inclusão, o enquadramento apresenta, nos itens 8, 9, 18 e 19, nítidas exceções à regra da inclusão total, senão vejamos,

8. [...] A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente

demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.

9. [...] As escolas especiais também poderão servir como centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares. Finalmente, essas escolas – ou as unidades dentro das escolas inclusivas – podem continuar a prestar a educação mais adequada a um número relativamente reduzido de crianças com deficiência que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares. [...]

18. [...] As exceções a esta norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que só uma escola ou estabelecimento especial podem responder às necessidades de determinada criança.

19. [...] Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. [...].

Em 20 de dezembro de 1996, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), pela Lei 9.394/96, a qual possui capítulo específico dedicado à Educação Especial (Capítulo V), e estabelece serviços de apoio especializado, na escola regular, para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (artigo 58, parágrafo 1º).

O parágrafo 2º do mesmo artigo reza que a educação especial será prestada “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. A partir disto, surge a indagação de ter a educação especial um caráter complementar ou substitutivo às escolas regulares?

Eduardo de Paula Machado nos esclarece tal questão da seguinte forma,

Disso decorre, ao menos aparentemente, que a Lei de Diretrizes cria a possibilidade de a modalidade educação especial oferecer os níveis educacionais, como que em substituição às escolas regulares. Haveria, portanto, permissão legal à ampla atuação das escolas especiais.

Esta, contudo, não é a melhor interpretação. Com efeito, além de toda a carga normativa da Convenção de Nova Iorque, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamenta a LDBE, é taxativo quanto ao conteúdo da educação especial.

De seu artigo segundo extrai-se que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, não é possível falar-se em alternatividade entre as escolas regular e especial. Aquela sempre será responsável pelo conteúdo pedagógico seriado, enquanto que esta prestará o atendimento educacional especializado em caráter complementar.

Isto significa, sem dúvida, uma mudança de paradigma, na medida em que as escolas regulares deverão ser pensadas para atender um público

muito mais amplo e, por isso mesmo, heterogêneo.¹⁴⁵

O parágrafo único do artigo 60 da LDBE, por fim, dispõe que o Poder Público agirá dando preferência à ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino.

Em 1999, na Guatemala, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil em 8 de outubro de 2001 pelo Decreto 3.956.

Esta Convenção afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão com base na deficiência, que possa impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 9 de janeiro de 2001, a Lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez

¹⁴⁵ MACHADO, Eduardo de Paula. **Educação Inclusiva e o Direito à Convivência Comunitária**. In: In: DICK, Maria Elmira Evangelina do Amaral (Coord). **Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2013. (Coleção Ministério Público e Direitos Fundamentais. Coord. Gregório Assagra de Almeida e Jarbas Soares Júnior). p. 165.

anos (2001-2010), o qual contempla a educação especial como uma modalidade de educação escolar no Brasil e aduz que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Em 5 de março de 2004, a Lei 10.845 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), que tem por objetivos (artigo 1º),

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, por fim, deliberou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo um regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios e a participação das famílias e da

comunidade, visando a melhoria da qualidade da educação básica (artigo 1º).

Estabelece ainda, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Entre os documentos nacionais e internacionais listados acima, referentes a direitos e garantias das pessoas com deficiência, foi possível perceber que, a despeito dos variados conteúdos gerais e específicos, como o direito à educação, verifica-se um ponto em comum entre eles que é a busca pela igualdade, um dos pilares da Constituição Federal de 1988.

CONCLUSÃO

O presente trabalho analisou as especificidades que envolvem a garantia do direito à educação das pessoas com transtorno do espectro autista, buscando os argumentos necessários para a imposição de sua efetividade.

Vimos que, a garantia do direito à educação especializada para os alunos com transtorno do espectro autista ultrapassa o ambiente escolar, abrangendo aspectos que circundam a garantia desse direito. Não é questão apenas de incluir em uma escola, mas também de ser dadas as condições para que esses alunos exerçam seu direito à educação.

A inclusão escolar é essencial para o desenvolvimento com dignidade da pessoa com transtorno do espectro autista. Não se trata apenas de garantir o direito fundamental à educação, corresponde à garantia de um mínimo existencial, de uma melhor qualidade de vida a essas pessoas.

A proteção específica ao transtorno do espectro autista no Brasil é extremamente recente e a desinformação sobre as suas peculiaridades e suas necessidades especiais educacionais constituem óbice a uma plena inclusão destes ao ensino regular.

A plena efetividade do direito à educação especializada das pessoas com transtorno do espectro autista é inadiável, vez que não há meios de promoção de cidadania, igualdade e liberdade se não forem garantidos àqueles que necessitam o mínimo necessário para seu desenvolvimento.

Depois da análise de todos os documentos normativos citados acerca dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente as pessoas com transtorno do espectro autista, é possível concluir que em pleno século XXI não deveríamos mais estar discutindo sobre a inclusão desses indivíduos na sociedade e principalmente, na educação.

As escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais visando às necessidades especiais de todos os alunos, não se restringindo somente aos alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista.

A educação é, sem dúvida, o principal caminho para a construção da almejada sociedade para todos, uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva, em que todos são realmente iguais em direitos e deveres.

A problemática desenvolvida no decorrer do trabalho se constituiu em analisar, de modo geral, se a mera normatização de um direito no ordenamento

jurídico do nosso país garante plenamente a efetividade do mesmo na vida prática.

Assim, diante da pesquisa desenvolvida foi possível concluir, a partir dos embasamentos infiltrados pelos documentos nacionais e internacionais no que tange ao direito das pessoas com transtorno do espectro autista à educação especializada e inclusiva, que, para que tais preceitos tenham efetividade, faz-se necessário o real desenvolvimento de políticas públicas com procedimentos adequados e baseados num sistema educacional heterogêneo.

O poder público tem o dever constitucional de garantir à essas pessoas, por meio de políticas públicas, um sistema educacional não homogêneo, pautado na diversidade humana e nas diferenças cognitivas que cada aluno possui.

A sociedade, a partir de sua responsabilidade solidária, deve abrir os olhos ao fato de que todos os alunos, com necessidades educacionais especiais ou não, se eduquem durante o ensino obrigatório nas mesmas escolas, com um ensino-aprendizagem que englobe as individualidades de cada aluno.

As escolas e a comunidade educativa, por sua vez, devem incluir em seu plano político pedagógico a educação especial, na perspectiva da educação

inclusiva, tendo como um de seus principais critérios de qualidade a educação na diversidade.

Finalmente, os professores devem adequar seus currículos e transformar sua prática docente com vistas a responder e atender à diversidade dos alunos em sala de aula.

Portanto, as pessoas com transtorno do espectro autista, com todas as características singulares inerentes a este transtorno, como a dificuldade de interação social, alterações da linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental, em maiores ou menores graus, exigem da sociedade, das escolas, das administrações dos sistemas educacionais, do poder público e não menos dos professores, adaptações no sistema educacional e a criação de melhores condições para que o seu direito à educação seja adequado e aplicado com a qualidade garantida pela Constituição Federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 2. ed., 3ª tir. São Paulo: Malheiros, 2014.

ALONSO, Ricardo Pinha; DANTAS, Lucas Emanuel Ricci. **Direitos Humanos e Fundamentais da Pessoa com Deficiência: a superação de uma condição deficiente**. In: **Direito Internacional dos Direitos Humanos I**. XXIII Encontro Nacional CONPEDI/UFSC. Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 309-330. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=195>> Acesso em: 1 ago. 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/11014863/dsm-5-manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-1>> Acesso em: 23 jun. 2015.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. 2014, Vol. XVI, no. 1, p.67–82. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>> Acesso em: 1 jul. 2015.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011, 4. ed., rev., amp., atual. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/a-protecao-constitucional-das-pessoas-com-deficiencia_0.pdf> Acesso em: 18 set. 2015.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 22 set. 2015.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS.
Declaração Universal dos Direitos Humanos.
Adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo:** a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm> Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. 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. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. 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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 336 de 2013**. Inteiro Teor. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE4F160D8EB2E4D1F1C64FC1A381D01F.proposicoesWeb2?codteor=1172447&filename=PEC+336/2013> Acesso em: 18 set. 2015.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192> Acesso: 20 ago. 2015.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Apresentação: Celso Lafer. Nova edição; 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/297730/>

mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15.ed. SÃO PAULO: Malheiros, 2004. 806p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1862339/curso-de-direito-constitucional---paulo-bonavides>> Acesso em: 3 ago. 2015.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. – 8.ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4063799/bulos-uadi-lammego-curso-de-direito-constitucional-8-ed-editora-saraiva-2014>> Acesso em: 24 jun. 2015.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicol. Soc. [online]. 2009, vol.21, n.1, pp. 65-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>> Acesso em: 6 set. 2015.

CAMARGOS JR., Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio**.

Brasília: CORDE, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Transtornos%20Invasivos%20do%20Desenvolvimento%20-%203%C2%BA%20Mil%C3%AAnio.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015.

CARVALHO ROLLA, Gustavo Augusto Pereira de. **A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Contexto do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Premissas Interpretativas para a busca da Máxima Eficácia Jurídica e Aplicabilidade de suas Normas.** In: DICK, Maria Elmira Evangelina do Amaral (Coord). **Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2013. (Coleção Ministério Público e Direitos Fundamentais. Coord. Gregório Assagra de Almeida e Jarbas Soares Júnior).

CASADO FILHO, Napoleão. **Direitos Humanos e Fundamentais.** Coordenadores: BIANCHINI, Alice; GOMES, Luiz Flávio. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saberes do Direitos;57). Disponível em: <<http://www.fkb.br/biblioteca/Arquivos/Direito/Direitos%20Humanos%20Fundamentais.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Sinopses Jurídicas; v. 30). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4171047/sinopses-juridicas-30---direitos-humanos---castilho-ricardo-direitos-humanos--ri>> Acesso em: 28 jul. 2015.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús & Cols; trad. Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 7 ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/18490/mod_resource/content/1/CHY%20-%20Comparato%20-%20Introdu%20-%20A7%20-%20A3o.pdf> Acesso em: 28 jul. 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades**

Básicas de Aprendizagem. Elaborada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 22 set. 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação.** Adotada em Salamanca, na Espanha, de 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>> Acesso em: 22 set. 2015.

COSTA, Roberta Verônica Ferreira. **A constituição do sujeito no autismo e o olhar do Outro.** Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, UERJ, 2005. Disponível em: <<http://www.pgpsa.uerj.br/dissertacoes/2005/roberta%20costa.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2015.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Núcleos Especializados da Infância e Juventude, de Combate à Discriminação, Racismo e

Preconceito e do Idoso e da Pessoa com Deficiência da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Cartilha: Direito das pessoas com autismo.** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2015.

FACION, José Raimundo. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtorno de Comportamento Disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/213182258/Transtornos-Invasivos-Do-Desenvolvimento-e-Transtornos-de-Comportamento-Disruptivo>> Acesso em: 23 jun. 2015.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria - Vol. 80, N°2 (supl), 2004. S83-S94: Autismo, comportamento infantil, desenvolvimento infantil. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-e-TID.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos:** uma história. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/lhaiddh.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2015.

KHOURY, Laís Pereira. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>> Acesso: 1 set. 2015.

IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi e Cols. **Direitos humanos na ordem contemporânea:** proteção nacional, regional e global. Curitiba: Juruá, 2010. v. 4.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <<https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a->

reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf> Acesso em: 17 ago. 2015.

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender (help us learn). Manual de treinamento em ABA:** um programa de treinamento em ABA (análise do comportamento aplicada) em ritmo auto-estabelecido. Tradução: Margarida Hofmann Windholz. et al. Toronto, Ontário – Canadá, 2ª edição, 2004. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>> Acesso em: 2 set. 2015.

LIMA, Jairo Néia. **Direito Fundamental à Inclusão Social:** eficácia prestacional nas relações privadas. Curitiba: Juruá, 2012.

MACHADO, Eduardo de Paula. **Educação Inclusiva e o Direito à Convivência Comunitária.** In: In: DICK, Maria Elmira Evangelina do Amaral (Coord). **Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2013. (Coleção Ministério Público e Direitos Fundamentais. Coord. Gregório Assagra de Almeida e Jarbas Soares Júnior).

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas.** São Paulo: Saraiva, 2013.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 15-30.

MARCHESI, Álvaro. **A Prática das escolas inclusivas.** In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 31-48.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62984242/Autismo-Guia-Pratico-Ana-Maria-S-Ros-de-Mello#scribd>> Acesso em: 21 jun. 2015.

MENDES, Gilmar Ferreira; GONET BRANCO, Paulo Gustavo. **Curso de Direito Constitucional**. 7.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1654010/curso-de-direito-constitucional---gilmar-mendes>> Acesso em: 24 jun. 2015.

NIESS, Luciana Toledo Távora; NIESS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

PETERKE, Sven (Coord). **Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/textos/a_pdf/manual_pratico_dh_internacionais.pdf> Acesso em: 1 jul. 2015.

PIACENTIN, Antonio Isidoro. **O direito à educação na Constituição Democrática de 1988**. In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (orgs.). **Direito e Educação: reflexões críticas para**

uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 49-68.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. – 14. ed., rev., e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://uni9direito1c.files.wordpress.com/2014/02/direitos-humanos-e-o-direito-constitucional-internacional-flc3a1via-piovesan-pdf.pdf>> Acesso em: 9 ago. 2015.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5315552/curso-de-direitos-humanos---andre-de-carvalho-ramos--ed-saraiva---2014>> Acesso em: 3 ago. 2015.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2073992/teoria-geral-dos-direitos-humanos-na-ordem-internacional---2-edicao>> Acesso em: 30 jul. 2015.

RIVIÉRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: COLL, César,

MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.234-254.

ROTH, Berenice Weissheimer (Org). **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à educação inclusiva:** um direito de todos. 1. ed. – São Paulo: Editora Verbatim, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo**

singular: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 25 ed., rev. e atual., 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/4281342/Livro_completo_Jose_Afonso_da_Silva_Curso_de_direito_constitucional_positivo> Acesso em: 24 jun. 2015.

SILVA, Juliana Luciani da. **A pessoa com deficiência e o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos**. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi (coords.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: proteção nacional, regional e global**. Curitiba: Juruá, 2010. v. 4.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direitos fundamentais – conteúdo essencial, restrições e eficácia**. 2. ed., 2ª tir. São Paulo: Malheiros, 2011.

SILVEIRA, Adinan Rodrigues Da.; ALMEIDA, Andréia Fernandes De. **O multiculturalismo e a defesa de minorias e grupos vulneráveis na perspectiva do Sistema Interamericano de**

Proteção de Direitos Humanos e no Sistema Jurídico Brasileiro. In: **Direito Internacional dos Direitos Humanos I.** XXIII Encontro Nacional CONPEDI/UFSC. Florianópolis: CONPEDI, 2014, pp. 260-284. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=195>> Acesso em: 13 ago. 2015.

TISESCU, Alessandra Devulsky Da Silva; SANTOS, Jackson Passos. **Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência.** In: **Direito Internacional dos Direitos Humanos II.** XXIII Encontro Nacional CONPEDI/UFSC. Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 366-382. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=196>> Acesso: 20 jul. 2015.