



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**LIANA DE SOUZA NETO GONÇALVES**

**A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ NA DEFESA  
DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2023**

LIANA DE SOUZA NETO GONÇALVES

A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ NA DEFESA DO  
DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na  
Publicação Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos  
pelo(a)

---

Goncalves, Liana de Souza Neto.

A atuação do Ministério Público do Estado do Ceará na defesa do direito  
à educação de crianças autistas [recurso eletrônico]  
/ Liana de Souza Neto Gonçalves. - 2023.

74 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará,  
Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em  
Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Escola. 4.  
Políticas Públicas. 5. Ministério Público do Estado do Ceará.

I. Título.

---

LIANA DE SOUZA NETO GONÇALVES

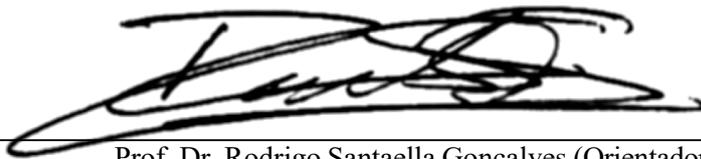
A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ NA  
DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 21/08/2023

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



---

Prof.ª Dr.ª Camila Holanda Marinho  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Documento assinado digitalmente  
 FLAVIO JOSE MOREIRA GONCALVES  
Data: 25/08/2023 17:16:35-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Flávio José Moreira Gonçalves  
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedicado aos que tornaram essa jornada possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos Enrico Neto e Letícia Neto que me ensinam que amor não precisa de palavras.

À minha família, por todo o apoio e confiança incondicional.

A minha irmã Larissa Neto por acreditar em mim.

Aos meus melhores amigos, pelo companheirismo durante essa difícil trajetória.

Ao meu professor orientador e banca examinadora, pelas valiosas colaborações e sugestões.

“Os educandos com autismo são singulares tanto dentro da organização social na qual vivem quanto no contexto escolar onde são matriculados”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral investigar a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará, através de políticas públicas na defesa da educação de crianças autistas na cidade de Fortaleza após Pandemia do Covid-19. Além disso, busca pontuar a atuação do Ministério Público no acolhimento dessas crianças no retorno a salas de aula, tanto na escola pública quanto na escola privada, após Pandemia do Covid-19 e recomendando atuação e implementação de políticas públicas inclusivas a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, além de sugerir medidas eficazes para reduzir as desigualdades entre o ensino inclusivo público e privado. Justifica-se a pesquisa por se tratar de um assunto referente à inclusão social, especialmente em um contexto em que cresce a ideia de crianças com diagnóstico do espectro autista na cidade de Fortaleza. A metodologia de pesquisa utilizada foi a bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, com método indutivo e comparativo utilizando dados fornecidos pelo Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação do Ministério Público do Ceará, como realização de audiências públicas sobre a temática educacional dos autistas em Fortaleza, análise dos dados do Ministério da Educação, Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, Conselho Municipal de Educação da Cidade de Fortaleza, Associação Fortaleza Azul, Autismo Legal e Banco de Dados da UNESCO e IntegraSUS. O estudo busca dar visibilidade ao Kit de apoio elaborado pelo Ministério Público do Estado do Ceará para intervenção de Políticas Públicas na educação inclusiva. Analisar quais foram as políticas públicas adotadas após Pandemia do Covid-19 em Fortaleza para inclusão escolar de crianças autistas. O Ministério Público do Estado do Ceará, através do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação, órgão de orientação e assessoramento dos Promotores de Justiça com atuação no Estado expediu e recomendou as escolas, públicas e privadas, a garantia de uma educação inclusiva as crianças especiais na cidade de Fortaleza, resultando na criação de um Guia prático de atuação especial inclusiva, para implementação do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado, promovendo a empatia dos colegas de classe e oferecendo cursos específicos sobre o tema que só será possível se a sociedade tenha visibilidade dessas ações tanto pelo poder público quanto pela rede de apoio das crianças que não conseguem ter voz.

**Palavras-chave:** Autismo; Educação inclusiva; Escola; Políticas Públicas; Ministério Público do Estado do Ceará.

## RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo general de investigar la actuación del Ministerio Público del Estado de Ceará, a través de políticas públicas en defensa de la educación de niños autistas en la ciudad de Fortaleza después de la Pandemia de Covid-19. Además, busca señalar la actuación del Ministerio Público en acoger a estos niños cuando regresan a las aulas, tanto en colegios públicos como privados, luego de la Pandemia del Covid-19 y recomendar a la Secretaría de Educación Municipal actuar e implementar programas públicos inclusivos. Fortaleza, además de sugerir medidas efectivas para reducir las desigualdades entre la educación inclusiva pública y privada. La investigación se justifica porque es un tema relacionado con la inclusión social, especialmente en un contexto en el que crece la idea de niños diagnosticados con el espectro autista en la ciudad de Fortaleza. La metodología de investigación utilizada fue bibliográfica y documental, de carácter cualitativo, con método inductivo y comparativo utilizando datos proporcionados por el Centro de Apoyo Operacional para la Defensa de la Educación del Ministerio Público de Ceará, como la realización de audiencias públicas sobre el tema educativo de personas autistas en Fortaleza, análisis de datos del Ministerio de Educación, Consejo Estatal de Educación del Estado de Ceará, Consejo Municipal de Educación de la Ciudad de Fortaleza, Asociación Fortaleza Azul, Autismo Legal y Base de Datos de la UNESCO e IntegraSUS. El estudio busca dar visibilidad al Kit de Apoyo elaborado por el Ministerio Público del Estado de Ceará para la intervención de Políticas Públicas en educación inclusiva. Analizar qué políticas públicas se adoptaron después de la pandemia de Covid-19 en Fortaleza para la inclusión escolar de niños autistas. El Ministerio Público del Estado de Ceará, a través del Centro de Apoyo Operacional para la Defensa de la Educación, órgano de orientación y asesoramiento de los Ministerios Públicos que actúan en el Estado, emitió y recomendó a las escuelas públicas y privadas la garantía de una educación inclusiva para los niños en la ciudad de Fortaleza, resultando en la creación de una Guía práctica de acción especial inclusiva, para la implementación del Plan Individual de Atención Educativa Especializada, promoviendo la empatía de los compañeros y ofreciendo cursos específicos sobre el tema que sólo serán posibles si la sociedad tiene visibilidad de estas acciones tanto por parte del gobierno como de la red de apoyo a los niños que no pueden tener voz.

**Palabras clave:** Autismo; Educación inclusiva; Escuela; Políticas públicas; Ministerio Público del Estado de Ceará.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AD	Avaliação Diagnóstica
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAOEDUC	Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação
CEDESP	Célula de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
DE	Distrito de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GTEI	Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTEGRASUS	Integração das Informações da Secretaria da Saúde do Estado do Ceará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDE	Ministério do Desenvolvimento Econômico
MPCE	Ministério Público de Estado do Ceará
MPF	Ministério Público Federal
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDNOS	Transtorno Geral do Desenvolvimento Não-Especificado
PGJ/CE	Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Ceará
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação Especial
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SER	Secretaria Executiva Regional
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>A Educação como Serviço Essencial: Um Direito Fundamental para o Desenvolvimento Humano e a Transformação Social</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>A Educação como Direito Humano: A Importância da Abordagem Humanitária e a Crítica ao Modelo Mercadológico</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>A educação remota emergencial provocada pela pandemia do Covid-19</b>	<b>35</b>
<b>2.4</b>	<b>O ensino para crianças com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista</b>	<b>37</b>
<b>2.5</b>	<b>A importância da escola para a educação de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>Atuação do Ministério Público do Estado do Ceará na educação inclusiva de crianças com TEA pós pandemia do Covid-19</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>68</b>
	<b>MATERIAL COMPLEMENTAR</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia do Covid-19, pelo fechamento total de toda a circulação de pessoas em âmbito mundial, em especial pelas escolas, os estudantes, em caráter emergencial e imediato, foram obrigados a se adaptarem a uma nova metodologia de ensino, o remoto, sem um prévio planejamento.

Na cidade de Fortaleza não foi diferente. Com o fechamento das escolas, alunos precisaram se adaptar ao novo modelo de ensino e, pela diversidade e demandas especiais de cada discente, surgia a dificuldade dos discentes e docentes, em especial aqueles portadores do espectro autista a se adaptarem ao novo modelo de ensino, o remoto.

Uma das motivações deste estudo é pretender demonstrar e dar visibilidade à população à crescente demanda de crianças autistas na cidade de Fortaleza e suas implicações provocadas pelo ensino emergencial remoto na cidade de Fortaleza e qual foi a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará, especialmente através do Centro de Apoio Operacional de Defesa a Educação, quanto a educação inclusiva das crianças autistas durante e após Pandemia do Covid-19.

O direito à educação é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, cuja finalidade é garantir o acesso democrático e igualitário à educação por todos os cidadãos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.<sup>1</sup>

A obrigatoriedade de apontar o direito à educação de toda criança e adolescente foi estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), que assegura, entre outros direitos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado pelos educadores, o direito de contestar critérios avaliativos, o direito de organização e participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Estatuto da criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

---

<sup>1</sup> O artigo 6º da Constituição Federal nos ensina que: Art. 6º 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, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

No contexto da pandemia de Covid-19, as instituições de ensino foram obrigadas a se adaptar emergencialmente para garantir o direito à educação dos alunos, adotando soluções como o ensino remoto.

Essa modalidade de ensino foi uma resposta imediata à suspensão das aulas presenciais e representou um desafio para garantir a qualidade da educação, principalmente para crianças com necessidades especiais, como as crianças autistas. Diante disso, é necessário discutir e a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará para a implementação de políticas públicas de inclusão escolar para crianças autistas pós-pandemia de Covid-19 na cidade de Fortaleza.

Durante a pandemia do Covid-19, o Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC/CE), viu-se obrigado a atuar para regularizar a situação emergencial por meio da publicação de normas de caráter temporário.

No Brasil, mais de 47 milhões de alunos foram impactados, desde a educação infantil até o ensino médio. No Município de Fortaleza, a quantidade de alunos na pré-escola (crianças de 4 e 5 cinco anos), tanto parcial como integral, no ano de 2018 foram 156.437 nas salas de aula em um turno; já em 2019, 162.951. Em Fortaleza, o número de matriculados na pré-escola parcial aumentou de 25.196, em 2018, para 27.127.

Atualmente, segundo dados do Censo escolar realizado no ano de 2022<sup>2</sup>, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza conta com mais de 240 mil estudantes matriculados em mais de 600 unidades escolares, sendo a 4ª maior do Brasil em número de matrículas.

Fortaleza é destaque ainda, na Educação Infantil, sendo a capital brasileira com maior crescimento percentual no atendimento às crianças, levando em consideração as quatro maiores Redes de Ensino. Enquanto a capital cearense cresceu 2,7%, São Paulo, Rio Janeiro e Manaus decresceram.

Quando consideradas as etapas creche e pré-escola, o Município de Fortaleza registrou 56.265 matrículas na Educação Infantil - 1.482 a mais que no ano de 2021. No segmento creche, em números absolutos, Fortaleza ocupa o segundo lugar, com 8,3% de crescimento, com 24.793

---

2 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso no dia 31. jan 2023.

matrículas - 1.900 a mais que no Censo anterior. Essa evolução de matrículas também foi registrada na educação inclusiva, com o aumento de 13,5% em um ano, com 1.373 novas matrículas, registrando 11.522 alunos matriculados na Rede.

Quanto ao número de matrículas com necessidades especiais, no Estado do Ceará, segundo o levantamento do Ipece. Informe (nº 205 – janeiro/2022), entre os anos de 2012 e 2020, cresceu 111%, passando de 31,6 mil para 66,7 mil. A taxa de participação das matrículas em educação especial, em relação ao total de matrículas na educação básica, subiu de 1,33%, para 3,13% no período analisado.

Baseado nesses números, para além da totalidade dos estudantes alencarinóis e aumento crescente de matrículas de crianças com necessidades especiais é que se fez-se necessária que a Secretaria da Educação (SEDUC), em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (APEOC), após interrupção da educação desses estudantes durante o período da Pandemia do Covid-19, divulgou conjuntos de diretrizes para subsidiar o processo de ensino a distância/domiciliar a ser organizado pelas unidades de ensino da rede pública estadual do Ceará para que o ensino fosse acessível aos estudantes indistintamente.

Com base em um Plano de Atividades Domiciliares, o documento apresentava estratégias para o cumprimento da carga horária do trabalho escolar durante o período de suspensão das atividades educacionais presenciais pela pandemia do coronavírus.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

De acordo com dados do Censo Escolar 2022, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Fortaleza é a capital brasileira com maior cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em tempo integral do país, com 64,4% (113.491) dos alunos matriculados.

De acordo com dados do Censo Escolar 2022, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Fortaleza é a capital brasileira com maior cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em tempo integral do país, com 64,4% (113.491) dos alunos matriculados.

O plano de ação, através das diretrizes<sup>3</sup> para o período de suspensão das atividades diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará em questão preconizava o uso de estratégias de ensino e acompanhamento da aprendizagem remota pelos professores, com ou sem o suporte de tecnologias.

As diretrizes estabeleceram um livro didático como a principal ferramenta para o ensino metodológico a distância, enquanto a Secretaria da Educação do Estado do Ceará se comprometia a apoiar estudantes e educadores no uso de aparatos tecnológicos, incluindo as plataformas Aluno Online, Professor Online e Google Classroom.

É importante destacar que o ensino remoto foi uma realidade em muitas escolas públicas e privadas, autorizado pelo Governo do Estado até o final de 2021.

Contudo, diante das dificuldades enfrentadas por diversas partes envolvidas, como mães, estudantes, escolas e professores, é necessário realizar uma análise crítica desse modelo de ensino, com ênfase naqueles que possuem autismo e estão em processo de alfabetização e as diferenças de classes entre uma escola pública na cidade de Fortaleza e uma privada.

Os impactos da pandemia na educação, tanto na escola pública quanto na privada são evidentes e preocupantes, como a possibilidade de aumento da evasão escolar, problemas psicológicos e déficit de aprendizagem, principalmente naqueles alunos que foram alfabetizados por meio do ensino remoto emergencial.

Essa situação tornou-se ainda mais urgente a discussão sobre como garantir um ensino de qualidade para todos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas e que necessitam da intervenção pessoal dos professores.

A pandemia acentuou a segregação entre alunos com diferentes necessidades educacionais, além de necessário pontuar a diferença de ensino e a luta de classes, trazendo à tona a importância de políticas públicas efetivas que garantam a igualdade de oportunidades para todos.

De fato, o cerne da questão que afeta o sistema educacional do país não se restringe a questões jurídicas ou técnicas.

---

3 <https://www.cee.ce.gov.br/2020/03/28/diretrizes-para-unidades-de-ensino-durante-periodo-de-suspensao-de-aulas-presenciais/>

O que se evidencia é a grande desigualdade existente no acesso à educação escolar de qualidade e à oferta de oportunidades iguais a todos os estudantes, independente de suas condições ou necessidades especiais.

Essa desigualdade – que parece ter sido ainda mais explicitada no contexto da pandemia – é um grande desafio a ser enfrentado pelo poder público e pela sociedade como um todo, com a finalidade de construir um sistema educacional mais justo e inclusivo.

De fato, é importante a busca de soluções que permitam a todos os alunos o acesso à mesma qualidade de ensino, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças individuais, seja em tempos de pandemia ou em qualquer outra circunstância.

A Portaria nº 188/2020 do Ministério da Saúde, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional no Brasil, foi emitida em 3 de fevereiro de 2020. Essa portaria foi um marco no contexto da pandemia de COVID-19, permitindo a implementação de medidas de combate e controle da doença em todo o país.

Desde a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em fevereiro de 2020, o Brasil passou por diferentes fases da pandemia. Houve momentos de aumento significativo de casos e pressão sobre o sistema de saúde, seguidos de períodos de queda nos números de infecções e hospitalizações.

Ao longo desse período, várias medidas foram implementadas, como a suspensão das atividades escolares presenciais, restrições de viagens, lockdowns em determinadas regiões e ações de isolamento social. Essas medidas foram adotadas para conter a propagação do vírus e reduzir o impacto nos serviços de saúde.

Embora a pandemia possa ter sido declarada encerrada mundialmente, é importante ressaltar que o vírus continua circulando e novas variantes têm surgido. Portanto, medidas de prevenção e monitoramento ainda são necessárias, como a vacinação em massa, e dependendo do lugar, o uso de máscaras e a prática de higiene adequada.

Em 20 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação emitiu a Resolução nº 481, que estabeleceu o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do estado do Ceará, com o objetivo de reorganizar e cumprir o calendário letivo do ano de 2020 como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (Covid-19).

Essa Resolução foi alterada pela Resolução CEE nº 484/2020, que tratou especificamente de atividades de estágios curriculares e laboratórios do ensino superior e da educação profissional, além de dispor sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou diretrizes para orientar sistemas e redes de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar os calendários escolares e acadêmicos devido às medidas preventivas contra a Covid-19.

Para orientar os sistemas de ensino estaduais e municipais e suas redes escolares em momentos de excepcionalidade, o Conselho Estadual de Educação publicou o Parecer nº 205/2020, em 22 de julho de 2020.

O parecer esclareceu às instituições de ensino que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Ceará a importância de promoverem continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020, mesmo após autorização para a retomada das atividades presenciais nesse período por parte das autoridades estaduais.

Com o objetivo de evitar prejuízos aos alunos, professores, familiares e demais trabalhadores da educação para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, o CNE instituiu as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020, pelo Parecer CNE/CP nº 15/2020, publicado em outubro de 2020.

As diretrizes estabeleceram normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas e comunitárias, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020, além dos artigos 206 e 209 da Constituição Federal; o art. 4º-A e os artigos 12 a 14 da LDB nº 9.394/1996, bem como os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, nº 9/2020<sup>4</sup>.

De acordo com a literatura especializada em políticas públicas, é consenso que a educação não se limita apenas à transmissão de conteúdos didáticos, mas também envolve a socialização, o apoio dos colegas de classe, a interatividade e o cuidado com a proteção e bem-estar das crianças.

No caso específico de alunos com espectro autista, a escola desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no social e emocional.

Todos os aspectos do desenvolvimento são, por natureza, “desenvolvimentais”. Ou seja, evoluímos a partir de coisas previamente aprendidas e acrescentamos novos conhecimentos. Isso segue uma progressão natural. Não se pode aprender a dividir e multiplicar sem aprender os números, e não se pode aprender álgebra antes de aprender tudo isso. O desenvolvimento social é a mesma coisa. É adquirido em blocos

---

4 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>.

lógicos sucessivos. Se uma criança fica presa em determinado ponto, esperar que ela salte três degraus é fora da realidade. Porém, crianças com TEA em sociedade ou escola convencional podem fazer parte de uma curva de aprendizagem distinta no que diz respeito às aptidões sociais. A diferença significa que, às vezes, espera-se que elas sejam mais capazes do que permitiram os blocos de construção que adquiriram. Portanto, é sensato impedir a estagnação, se possível, e incentivar as aptidões de socialização para manter o progresso do “desenvolvimento”. Talvez esse progresso não tenha necessariamente a mesma velocidade para todos, mas deve ser sequencial e gradativo. (WILLIANS, 2008. p.104).

Infelizmente, durante a pandemia do Covid-19, muitas escolas, tanto públicas quanto privadas, foram obrigadas a fechar suas portas, deixando muitas crianças desamparadas e sem acesso aos benefícios que a escola oferece.

A ausência de políticas públicas efetivas para lidar com essa para garantir um retorno seguro às aulas contribuíram para a prolongação do fechamento das escolas, fato que comprometeu a aprendizagem, com a quebra da rotina escolar, busca por novos métodos de ensino e falta de orientação individualizada as crianças para que pudessem fazer as tarefas escolares diárias.

Em entrevista ao Brasil de Fato, a professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Maria Eduarda Quiroga, explica as raízes desse cenário e aponta caminhos a serem traçados no retorno das crianças às escolas após a pandemia e, em especial, para a construção de uma educação inclusiva e emancipadora.

De acordo com a entrevista de Maria Eduarda, "faltaram políticas públicas, talvez, como a construção de espaços de diálogo entre os responsáveis e os profissionais da educação. A gente fazia as atividades remotas, as propostas, mas quem estava lá, no dia a dia dos estudantes, orientando, não tinha nenhuma instrução ou preparo para trabalhar com esse tema, e faltou receberem alguma mediação para fazerem isso. Sobretudo nas escolas públicas, porque muitas vezes os responsáveis têm menos escolaridade, e foi onde a gente encontrou essa dificuldade de forma mais aguda" (Maria Eduarda, entrevista disponível em <https://www.condsef.org.br/noticias/por-ausencia-politicas-publicas-educacao-analfabetismo-volta-crescer-brasil>, acesso em 31 jul 2023).

Como resultado, muitas crianças foram afetadas emocionalmente e psicologicamente pela falta de socialização, apoio e cuidado que a escola proporciona. Isso é especialmente preocupante no caso de crianças com espectro autista e dificuldades de concentração, que precisam de um ambiente escolar adequado para o seu desenvolvimento.

Educação de estudantes com deficiência é desafio para comunidade escolar na pandemia. Prejuízos para alunos com deficiência no ensino remoto vão desde o acesso a tecnologias especializadas de aprendizagem à perda de convívio e rotina” (Diário do Nordeste, 2021)<sup>5</sup>

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará na educação inclusiva de crianças em idade pré-escolar durante e após pandemia do Covid--19 no âmbito da cidade de Fortaleza.

Deseja-se contribuir para a discussão e elaboração de políticas públicas que garantam a inclusão escolar e o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas condições e necessidades específicas.

É relevante destacar que possuo vivência pessoal na temática abordada, uma vez que enfrentei desafios relacionados ao fechamento da escola dos meus filhos e busquei estratégias para adaptar o ensino às necessidades da minha família.

Eu optei pelo ensino construtivista, que envolve a participação da família na educação das crianças por meio da rede de ensino.

Quando o *lockdown* foi imposto durante a primeira onda da pandemia, a educação remota tornou-se a única alternativa para garantir a educação fundamental das crianças e adolescentes.

Inicialmente, a adaptação foi difícil para minha família e para a escola, pois enfrentamos vários desafios, como a aquisição de computadores e o acesso à internet de qualidade. No entanto, com o passar do tempo, fomos nos adaptando a essa nova realidade.

Ocorre que, mesmo após mais de um ano desde o início da pandemia, escolas públicas e privadas permaneciam fechadas, apesar da reabertura parcial do comércio e da indústria em várias regiões.

Diante desse cenário, decidi aprofundar meus estudos sobre o impacto do fechamento prolongado das escolas na formação moral de crianças e adolescentes em idade escolar, com foco especial na educação infantil de crianças autistas e retorno às aulas presenciais pós-período pandêmico do Covid-19.

Esse estudo aborda categorias, como autismo, educação inclusiva, escola, políticas públicas e Ministério Público do Estado do Ceará, apresentando conceitos e discussões a partir de um referencial teórico preliminar, que foi revisado ao longo do processo de investigação.

---

<sup>5</sup> Disponível em: Educação de estudantes com deficiência é desafio para comunidade escolar na pandemia - Metro - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br)

É importante ressaltar que a Constituição Federal protege diversos direitos e garantias fundamentais, incluindo os direitos das crianças e adolescentes à educação. Portanto, é essencial que análise das medidas adotadas que garantiram o acesso à educação durante a pandemia, considerando sempre a saúde e a segurança dos alunos e professores e os impactos sofridos aos docentes e discentes após esse período pandêmico.

A decisão de manter as escolas públicas e privadas fechadas durante a pandemia do Covid-19 no Estado do Ceará e em sua capital Fortaleza foi justificada pela classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS) que definiu a disseminação do vírus como uma pandemia, exigindo medidas severas por parte das autoridades sanitárias e governamentais, como o isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos com a população e a regulamentação do distanciamento social para evitar a propagação descontrolada do vírus.

A responsabilidade é da sociedade e do Estado aprimorar suas políticas de engajamento com o objetivo de solucionar o problema, já que o direito à educação é fundamental e deve ser a base social de qualquer sociedade politicamente organizada, garantindo que crianças e adolescentes não fiquem expostos à negligência familiar e institucional, à discriminação, à exploração, à violência, à crueldade e à opressão.

A metodologia de pesquisa foi do tipo bibliográfica, utilizando fontes já publicadas, como livros, revistas e publicações avulsas, com ênfase em textos disponíveis na internet que abordem o tema atual e ainda em operacionalidade.

Para além, descreveremos as plataformas e ferramentas utilizadas para a comunicação e interação entre professores e os alunos, como videoconferências, salas de bate-papo, fóruns online, compartilhamento de arquivos, entre outros.

Como foi disposta a organização do conteúdo e explicar como o acesso a rede mundial de computadores organizada e disponibilizada aos alunos, por meio de vídeos pré-gravados, apresentações em slides, textos, *e-books* do conteúdo disponibilizado tanto aos alunos autistas de escola pública quanto de escola privada na cidade de Fortaleza.

Suporte e acompanhamento: detalhar como será o suporte e acompanhamento aos alunos, como horários de atendimento online, disponibilidade para tirar dúvidas por e-mail ou mensagens, *feedbacks* periódicos sobre o desempenho dos alunos, entre outras formas de apoio.

Observamos a resolutividade da avaliação e feedback dos alunos, pais e docentes na cidade de Fortaleza. Explicamos o processo de avaliação dos alunos, incluindo provas online, trabalhos individuais ou em grupo e a participação nas atividades propostas.

Destacamos também os critérios de avaliação utilizados para os alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, descrevemos como foi fornecido o feedback sobre o desempenho desses alunos, detalhando as interações e colaborações adotadas pelas escolas, enfatizando a importância da troca de ideias e do trabalho em grupo por meio das ferramentas de comunicação disponíveis.

Por meio de pesquisa, investigamos se houve adaptações no ensino remoto para ressaltar a flexibilidade em relação à disponibilidade dos alunos e às suas necessidades individuais.

Verificamos se foram oferecidas opções de acesso aos materiais e atividades em diferentes horários, além de recursos adicionais para apoiar o aprendizado dos alunos com TEA.

Esse trabalho fornece um guia sobre como a educação inclusiva é um tema relevante que deve ser destacado pelo Poder Público, para a criação de políticas públicas aos alunos autistas pós pandemia do Covid-19, na cidade de Fortaleza e seus desdobramentos, descrevendo as ações governamentais e políticas públicas adotadas no Ministério Público do Estado do Ceará através do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação.

Quanto ao referencial teórico, realizamos uma busca na base de dados da SciELO Brasil e no portal de periódicos da CAPES, utilizando os conectores "ensino remoto", "educação do autista" e suas combinações. Foram encontrados 233 resultados na SciELO Brasil e 14 resultados na CAPES associados aos temas, nos últimos cinco anos.

Este trabalho é de natureza eminentemente qualitativa, buscando a interpretação do fenômeno em estudo e atribuindo-lhe significados.

É descritivo, pela análise e classificação da educação inclusiva de crianças autistas impulsionado pela pandemia do Covid-19 e suas implicações pós pandemia do Coronavírus e a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará, através do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação no Município de Fortaleza.

O raciocínio indutivo foi utilizado para obter conclusões gerais a partir da coleta, observação e análise de dados, bem como os métodos de investigação histórico-jurídico e jurídico-descritivo, com a valoração dos diagnósticos extraídos dos dados coletados e a utilização da técnica de pesquisa de documentação indireta (GERHARDT e SILVEIRA, 2009. p. 32).

A pesquisa teve como objetivo geral **divulgar a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará, através de políticas públicas na defesa da educação de crianças**

**autistas na cidade de Fortaleza durante e após Pandemia do Covid-19.** Além disso, busca pontuar a atuação do Ministério Público no acolhimento dessas crianças com necessidades especiais no retorno as salas de aula, tanto na escola pública quanto na escola privada, após período pandêmico.

Como objetivos específicos, buscamos identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes autistas nas aulas remotas provocadas pela pandemia de Covid-19, traçando um comparativo entre escola pública e privada em Fortaleza; analisar se houve evasão escolar de crianças autistas no retorno as aulas presenciais, após Pandemia do Covid-19 para a mitigação dos problemas enfrentados por crianças autistas em idade pré-escolar na cidade de Fortaleza.

Para tanto, no próximo capítulo, apontaremos o direito fundamental à educação, com especial atenção aos direitos das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Faremos um panorama histórico das transições democráticas dos direitos humanos no Brasil e definiremos o direito à educação, conceituaremos o termo “autista”, para analisarmos a atuação do Governo Federal e a aplicabilidade no Estado do Ceará durante a pandemia da Covid-19.

No capítulo seguinte, intitulado por Políticas Públicas de inclusão escolar de crianças autistas, a intenção é demonstrar as legislações que tratam sobre o tema da educação inclusiva para crianças com o diagnóstico de autismo, além do material educativo criado pelo MPCE para atuação dos entes governamentais acerca da educação inclusiva das crianças com transtorno do espectro autista na cidade de Fortaleza.

Ao encerrar nossos estudos, faremos considerações finais e análise de dados apresentados quanto a efetividade da implementação das políticas públicas.

## 2 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Nesta primeira parte da dissertação abordaremos o direito fundamental à educação, com especial atenção aos direitos das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Faremos um panorama histórico das transições democráticas dos direitos humanos no Brasil e definiremos o direito à educação, além de analisarmos a atuação do Governo Federal e a aplicabilidade no Estado do Ceará durante a pandemia da Covid-19.

A consolidação do Estado Social e Democrático requer o respeito aos direitos individuais e a garantia dos direitos sociais. Assim como os direitos humanos, consagrados na Constituição Federal e que abrangem garantias fundamentais de maneira universal, como saúde, educação, segurança e liberdade, eles se estendem a todas as pessoas, sem distinção.

Ao afirmar que o direito social à educação é um direito de todos e um dever do Estado, a norma constitucional busca o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205).

As leis da educação são as primeiras que recebemos. E, como nos preparam para sermos cidadãos, cada família, particular deve ser governada no mesmo plano da grande família que compreende todas. Se o povo em geral tem princípio, as partes que o compõem, isto é, as famílias, também o terão. As leis da educação serão, portanto, diferentes em cada espécie de governo. Nas monarquias, terão como objeto a honra; nas repúblicas, a virtude, no despotismo, o temor. (MONTESQUIEU, "O Espírito das Leis" Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1993. p. 41)

As leis da educação devem ser relativas aos princípios de governo. Na República Federativa do Brasil, garantir o direito à educação é formar cidadãos críticos, capazes de questionar, construir e descobrir de forma contínua, a superação de uma educação engessada que apresenta apenas à socialização do ser humano, resultando na busca por uma educação crítica e não apenas em uma mera reprodução de conhecimentos.

Nesse sentido, citamos Paulo Freire, que destaca a importância de se formar pessoas capazes de tomar iniciativas e propor soluções, não apenas repetidoras de fórmulas matemáticas ou decoradoras de textos e fatos históricos.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma crítica profunda ao que ele denominou de educação bancária que se baseia nas teorias tradicionais do currículo que concebera aos estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos pelos conteúdos exclusivos do professor.

Nessa concepção, o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente, perdendo, assim, a curiosidade e a autonomia na produção do conhecimento. A narrativa do conhecimento pelo professor expõe o estudante a um processo de desumanização.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.... Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1985, p. 66)

Para Freire, a ação livre, criadora e determinadora das condições de existência é possibilitada pelo desenvolvimento da consciência crítica, capaz de apreender criticamente a realidade.

No entanto, a educação bancária não permite a formação de consciência crítica, pois os estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, uma vez que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo e narrativo, características típicas do currículo tradicional, afastando-os da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional.

Dessa forma, Paulo Freire critica a dicotomia homens-mundo sugerida por essa educação e pelo currículo, que os concebe como espectadores e não recriadores do universo. Nessa crítica à educação bancária e, conseqüentemente, ao currículo, Freire mostra que este é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica em uma falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores. O autoritarismo presente na escola tradicional é substituído por um diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens.

Assim, Paulo Freire propõe uma educação libertadora, como prática o acesso a plena liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica. Essa educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta pela libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, resultando em uma conscientização em que

os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendam a sua vocação ontológica e histórica de ser mais e não um a mais.

Dialogando com Freire, Bell Hooks também propõe que a educação é transgressora e uma prática de liberdade e quando a educação se torna um momento de conversa, experiências e discussões, o partilhar de ideias acadêmicas nos trazem a reflexão, encorajamento e ampliação de conhecimento e pertencimento.

Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, Bell, "Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade" Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2013. p. 35)

O diálogo, para este mestre e referencial educador, é considerado um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico-problematizador das condições existenciais, uma vez que promove uma práxis social que envolve a ação e a reflexão em uma relação dialética.

A liberdade de expressão dos homens e mulheres, compartilhando suas ideias, pensamentos e percepções com o outro, estimula a interação e o compartilhamento de diferentes concepções, fomentando assim o desenvolvimento de uma visão crítica-problematizadora da realidade.

Para reforçar o caráter social e político da educação, destacamos as palavras de Theodoro H. Marshall, que afirma que "a educação é um pré-requisito necessário para a liberdade civil", sendo indispensável ao indivíduo saber ler e escrever.

Cabe citar, neste primeiro momento, que a educação é uma das chaves de reprodução do ser social. Como ensina Saviani (2003, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O acesso à educação é uma porta para novos horizontes, dando aos indivíduos a chave para sua autoconstrução e reconhecimento como seres capazes de fazer escolhas. O direito à educação é a oportunidade que o cidadão tem de crescer e trilhar caminhos diferentes.

No ano de 1990, logo após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nele, estabeleceu-se que as crianças e adolescentes são cidadãos, devendo ser garantido a eles o direito à educação, ao desenvolvimento e à preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (artigo 53).

Diante dos desafios impostos pela emergência sanitária, crianças e adolescentes não podem ter o direito educacional suprimido, pois são sujeitos de direito, vulneráveis e em condição de desenvolvimento, devendo ser tratados como prioridade, conforme determina o artigo 227 da Constituição Federal.

A educação é insubstituível e essencial na formação do indivíduo. Organizações como a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Associação Brasileira de Pediatria têm destacado a importância da educação para a saúde mental dos indivíduos.

O fechamento das escolas e o impacto causado no aprendizado, provocados pela pandemia do Covid-19, durante o fechamento total das escolas, públicas e particulares, têm sido documentados e evidenciados em estudos e pronunciamentos dessas organizações

A diretora-geral da Unesco, Audrey Azoulay, durante a pandemia do Covid-19, afirmou que o fechamento prolongado e repetido das escolas iniciou um impacto psicossocial negativo cada vez maior nos estudantes e aumentado as perdas de aprendizagem e os riscos de abandono escolar, além de haver afetado os mais vulneráveis de maneira desproporcional. Portanto, naquela dinâmica, afirmou que a reabertura das escolas com segurança deve ser uma prioridade, e o fechamento total das escolas deveria ter sido o último recurso.

Quanto ao sistema educacional emergencial, Azoulay concluiu:

Num período de crise educativa e de encerramento dos estabelecimentos escolares, é também o futuro das crianças e jovens com deficiência que está ameaçado, em primeiro lugar porque os mais vulneráveis são também os que correm maior risco de sofrer uma quebra na continuidade pedagógica, bem como de padecer dos efeitos do distanciamento. Mas também porque as soluções de educação à distância são muito raramente pensadas para ter em conta as suas necessidades específicas. (Mensagem de Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, 3 dez 2020, disponível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/mensagem-de-audrey-azoulay->

diretora-geral-da-unesco-por-ocasio-do-dia- internacional-das-pessoas-com-deficiencia-3-de-dezembro-de-2020. Acesso em 30 jul. 2022).

O agravamento dessa decisão advém do modelo capitalista, pois os Estados aproveitaram deste momento para acelerar o processo de privatização do Ensino, apresentando o ensino remoto como única alternativa de educação de crianças e adolescentes, com o objetivo de atender aos interesses do capital, isto é, sucatear ainda mais o ensino público, reduzindo investimentos e aumentando a participação da iniciativa privada.

Dentro dessa perspectiva, Jorge Larrosa, filósofo e pesquisador espanhol também aborda a educação por uma perspectiva crítica e reflexiva. Ele argumenta que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como uma experiência de formação e transformação dos indivíduos.

Larrosa defende a importância de uma educação que promova a autonomia, a criatividade e a capacidade de reflexão dos alunos, critica abordagens educacionais baseadas apenas na memorização e reprodução de conteúdo, e enfatiza a importância de estimular a curiosidade e o pensamento crítico, destacando a importância do diálogo na educação.

Seu conhecimento circula pela troca de ideias e perspectivas que os alunos podem desenvolver um entendimento mais profundo do mundo e de si mesmos, pois sua proposta é de uma educação que vá para além da mera transmissão de conhecimentos, buscando formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de se engajar de forma reflexiva com o mundo ao seu redor.

## **2.1 A Educação como Serviço Essencial: Um Direito Fundamental para o Desenvolvimento Humano e a Transformação Social**

A educação é um serviço essencial para a sociedade, pois sua importância transcende o mero fornecimento de conhecimentos e habilidades. Ao ser percebida como um direito humano fundamental, a educação desempenha um papel primordial no desenvolvimento integral do ser humano e na construção de um futuro mais promissor e igualitário.

Alicerçada na premissa de que todos os indivíduos têm direito à educação, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural, a educação como serviço essencial deve ser garantida pelo Estado e pela sociedade como um todo.

Esse enfoque, por sua vez, possibilita a criação de um ambiente educativo mais inclusivo e democrático, onde a igualdade de oportunidades é assegurada como base para o desenvolvimento humano e a promoção da cidadania.

Para alcançar tais objetivos, é imperativo que o serviço educativo seja oferecido de forma adequada e adaptada às necessidades individuais e faixas etárias. Um exemplo primordial é a educação infantil, que deve ser cuidadosamente planejada e de qualidade para propiciar um desenvolvimento saudável às crianças, preparando-as para os desafios futuros.

Problemas como a desigualdade entre as regiões, a baixa escolaridade da população adulta e o atraso no fluxo escolar ilustram que, apesar de o direito à educação encontrar-se juridicamente tutelado, sua concretização ainda encontra diversos obstáculos a serem superados no Brasil. A resolução desses desafios é complexa e deve orientar a elaboração das políticas públicas, a fim de que o direito à educação seja plenamente efetivado, nos termos exigidos pelas normativas internacionais e nacionais acima analisadas. (HARCHEM, Daniel 2017, p.198-219).

Além de transmitir conhecimentos, a educação assume um papel crítico na formação cidadã dos indivíduos, possibilitando a conscientização política e social.

Sob a perspectiva do educador Paulo Freire, a educação se apresenta como um processo de transformação social, um ato político que vai além da mera transmissão de informações.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de sus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 32).

Nessa visão libertadora, a educação visa formar indivíduos críticos, capazes de compreender e questionar as estruturas de poder existentes, buscando, assim, a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, a pandemia de COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para o cenário educacional em Fortaleza e em todo o Brasil. O ensino presencial foi interrompido, sendo substituído pelo ensino remoto, demandando adaptação de alunos, professores e famílias ao novo formato. Essa transição abrupta também afetou de forma significativa as crianças autistas, que enfrentaram dificuldades particulares de adaptação à nova realidade, carecendo de estrutura

adequada e recursos específicos, como terapeutas e profissionais de apoio, que nem sempre estão disponíveis no ambiente virtual.

Na pandemia, 94 mil alunos ficaram sem atividades remotas no CE. Estudo aponta que estudantes pretos, pardos e indígenas são maioria entre os que ficaram sem as lições por falta de internet e de equipamentos. Quando o aprendizado passou a ser realizado de forma remota por causa da pandemia da Covid-19, antigas marcas da desigualdade social ganharam dimensão entre 94.204 crianças e adolescentes cearenses, de seis a 17 anos, que não tiveram acesso a atividades remotas. Matriculado em escolas públicas do Ceará, esse contingente não teve acesso a aulas e exercícios no mês de julho, excluindo aqueles de férias, como revelam dados filtrados pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e pela Rede de Pesquisa Solidária, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/na-pandemia-94-mil-alunos-ficaram-sem-atividades-remotas-no-ce-1.2991294>. Acesso em 30 jul 2022).

Dessa forma, durante a pandemia, é fundamental assegurar que as crianças autistas e outras com necessidades específicas recebam o suporte e os recursos necessários para um desenvolvimento saudável e contínuo.

A garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos é essencial para evitar efeitos negativos duradouros em seu desenvolvimento.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Cabe à cidade de Fortaleza e aos órgãos educacionais a urgente reflexão sobre a educação como serviço essencial e seu compromisso político com o ensino público e privado, assegurando que todas as crianças, incluindo as autistas, tenham a oportunidade de retomar suas atividades escolares em um ambiente estimulante e de aprendizado.

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Paulo Freire (1993, p. 10).

Lugar de criança é na escola. É lá que são ensinados os primeiros passos para a cidadania, respeito ao próximo, urbanidade, amor, relacionamentos interpessoais que favorecem o desenvolvimento de todo cidadão. Com a crianças autistas não poderia ser diferente.

Naquela instituição deve ser oportunizada toda a forma de acolhimento a todas as crianças indistintamente, assegurando o ensino tratamento adequado as crianças conforme suas particularidades. É o que garante o art. 5º caput da Constituição da República.

A individualização do ensino para crianças autistas, com tutorias e atividades específicas, revela-se como uma medida primordial para promover seu desenvolvimento pleno, além de promover ações que possam mitigar efeitos negativos irreversíveis no futuro.

Convergência de esforços para garantir o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades, é um passo imprescindível para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa.

O ensino ao autista se refere à adaptação das práticas educacionais para atender às necessidades específicas de cada indivíduo com TEA. Isso envolve o reconhecimento das diferentes habilidades, interesses, ritmos de aprendizado e desafios enfrentados pelos autistas, e a implementação de estratégias pedagógicas e de apoio adequadas para promover seu desenvolvimento acadêmico e social.

O ambiente de aprendizado inclusivo é aquele em que o aluno tenha acesso a atividades e tarefas adequadas ao seu nível de habilidade, preferências de aprendizado e interesses pessoais. Isso pode envolver a utilização de material didático diferenciado, recursos visuais, adaptação de atividades, estruturação do ambiente, uso de comunicação alternativa e aumentativa, apoio de profissionais especializados, entre outras estratégias.

Ao autista deve ser reconhecido cada indivíduo como único, com suas próprias forças e dificuldades, e busca oferecer um ambiente educacional que respeite e valorize essa diversidade, buscando sempre o progresso e o bem-estar do aluno autista.

A necessidade de quebra de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial pode ajudar a quebra de estigma. A professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marcada descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele. (BEDAQUE, P. 161. 2014)

Ao adotar a individualização do ensino as crianças com diagnóstico do espectro autista, não é isolá-lo da integração social perante seus colegas de classe e sim proporcionar um currículo adaptado às necessidades do aluno que possa promovê-los a participação ativa na sala de aula, desenvolvendo suas habilidades sociais e de comunicação, autonomia e o autocuidado, e no intuito de suporte emocional para lidar com desafios e frustrações das crianças.

## **2.2 A Educação como Direito Humano: A Importância da Abordagem Humanitária e a Crítica ao Modelo Mercadológico**

A Educação, seja ela focada no serviço ou no desenvolvimento humano integral, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Enquanto a Educação de Serviço visa a capacitação técnica para atividades específicas, a Educação Humana se concentra no desenvolvimento de valores éticos, cidadania, habilidades sociais e emocionais, bem como na capacidade de pensamento crítico e tomada de decisões responsáveis.

Neste contexto, é fundamental entender a Educação como um direito humano básico e fundamental. Vernor Muñoz Villalobos, relator especial da ONU pelo Direito à Educação, já alertava em 2007 sobre a necessidade de uma mudança de paradigma na educação brasileira e a importância da participação da sociedade civil na busca por uma educação para todos, sem distinção.

Infelizmente, há o perigo de transformar a educação em um mercado, o que pode levar à exclusão daqueles que não têm meios para pagar pelo ensino, privando-os do acesso a esse direito.

O elemento que pode unificar as políticas públicas de educação está numa visão de direitos. Cada país pode ter suas especificidades, cultura e características próprias, mas se entenderem o direito à educação como um direito humano básico e fundamental, que deve ser garantido a todos, todos estarão trabalhando a favor da mesma coisa, com o mesmo objetivo. E, assim, quem não tem acesso a ela pode demandá-la, exigi-la na Justiça. O perigo é entender a educação como um serviço, porque um serviço pode ser suspenso, oferecido apenas mediante pagamento ou até mesmo negado. E os que são excluídos dele ficam sem mecanismos legítimos para reivindicá-lo. É preciso entender esse direito e entender que a partir da educação se consegue o cumprimento de uma série de outros direitos. (VILLALOBOS, 2007)

A visão de educação como um direito humano compartilhado pode ser a base para unificar as políticas públicas de educação em diferentes países, respeitando suas particularidades culturais e características.

Ao reconhecer a educação como um direito inalienável, é possível exigir seu cumprimento na justiça, garantindo que todos tenham acesso igualitário. Além disso, a educação é uma ferramenta fundamental para alcançar outros direitos e melhorar a vida das pessoas.

Recentemente, tem-se discutido a questão do *homeschooling* como ferramenta padrão de ensino, principalmente no cenário pós-pandemia. No entanto, antes desse período, órgãos como a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a OCDE já demonstravam preocupação com a tendência neofascista de comercializar a educação, transformando-a em um serviço lucrativo, em detrimento de sua natureza como direito humano. É o que concluiu Flávia Faissal Souza, no ano de 2020.

Nesse cenário político, somado às condições que se impõem em virtude do afastamento social, fator que incide nas instituições e nas formas de relação humana, apresenta-se a educação. Sob o domínio de teses liberal conservadoras, vigora, no Brasil, uma disputa antiga em prol da reforma empresarial da educação, conforme descrita por <sup>Freitas (2014)</sup>, (2018). Nesse escopo, a qualidade da educação é alinhada aos critérios do mercado, com estrutura curricular pautada em conteúdos mínimos, avaliações padronizadas em larga escala e melhoria da escola pela via de uma gestão gerencial sustentada pelas teorias de responsabilização, de avaliações externas e do uso de tecnologias. Esse movimento preconiza a transformação dos direitos sociais, no caso a educação, em serviços ofertados pelo capital privado e/ou filantrópico. (SOUZA, 2020, p. 3).

Essa preocupação é justificada, pois a educação deve ser acessível a todos, sem exceção. Não pode ser tratada como uma mercadoria e explorada como um negócio lucrativo.

A responsabilidade é do Estado fornecer uma educação social e humanitária, garantindo a igualdade de oportunidades para aqueles com menos recursos financeiros ou necessidades intelectuais específicas que requerem o apoio e a interação pessoal dos educadores e colegas de classe.

Por mais ilusória que fosse sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classes, a educação humanista, ao visar o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, tinha como objetivo a emancipação intelectual e, como referência ideal, um homem completo, para qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo, cuja existência parece reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. Segundo a expressão muito bem colocada de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora”. (LASAL, 2019. p. 64-65)

É fundamental criticar o ensino remoto quando usado como ferramenta para manipular a educação infantil, limitando a capacidade das crianças de questionar, pensar criticamente e expressar suas opiniões. Esse modelo segregador e restrito só beneficia aqueles

que possuem recursos para adquirir meios de aprendizagem a longa distância, excluindo os demais.

Reforçando nosso posicionamento, indicamos a leitura do artigo publicado no periódico da UNESP pelo professor Ajunto do Departamento de Métodos e Técnicas, o Doutor em Educação Francisco Thiago Silva em coautoria com o professor da educação básica Aurênio Pereira da SILVA que ao estabelecerem um diálogo crítico, diante do contexto de pandemia que também acometeu a educação, sobre a prática curricular no formato remoto de ensino.

Abordando o tema, ao entrevistarem mães, professores e estudantes na educação básica entenderam as possíveis saídas para pensar em uma organização curricular crítica mais humana e emancipadora, com vistas ao cenário de retorno aos trabalhos educacionais no cenário pós Covid-19, indicando que a educação remota não substitui a presencial.

Ao analisar esses relatos, foi possível perceber que contextos antagônicos permeiam a realidade desses sujeitos e a organização educacional, de modo geral.

As desigualdades nos levam a questionar: Que política de educação é essa que segrega os estudantes e contribui para o aprofundamento das disparidades entre eles? Nesse contexto dual, Saviani (2008, p. 39) assevera que: "o abandono da busca da igualdade é justificado em nome da democracia, e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos."

Em suma, é imprescindível defender a Educação como um direito humano fundamental, independentemente de qualquer contexto social ou econômico. Promover uma abordagem humanitária na educação é essencial para formar indivíduos conscientes, críticos e capacitados a contribuir para uma sociedade mais inclusiva e progressista.

O combate ao modelo mercadológico da educação é um dever coletivo para garantir que esse direito seja assegurado a todos os cidadãos, independente de suas condições financeiras ou capacidades intelectuais.

A escola não é uma empresa, pois sua principal finalidade não é gerar lucro, mas sim promover a educação e o desenvolvimento dos alunos. Ao contrário de uma empresa, a escola tem como objetivo principal fornecer conhecimento, habilidades e valores aos estudantes, preparando-os para a vida acadêmica, profissional e pessoal.

Enquanto uma empresa visa atender às necessidades e demandas do mercado para obter lucro, a escola busca atender às necessidades educacionais dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Além disso, a escola lida com uma diversidade de indivíduos, cada um com necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, o que a diferencia de uma empresa com foco em produtos ou serviços padronizados.

Sobre esse assunto, Laval faz críticas contundentes ao modelo de escola neoliberal.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. A afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, corresponde a instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. (LAVAL, 2019, p. 19)

Portanto, embora uma escola possa se beneficiar de práticas de gestão eficientes e responsáveis, que são comuns a empresas, é importante ressaltar que a sua finalidade e o seu propósito são distintos.

A educação é um direito fundamental e uma responsabilidade social, não podendo ser completamente equiparada à lógica de mercado empresarial.

### **2.3 A educação remota emergencial provocada pela pandemia do Covid-19**

A pandemia do Covid-19 trouxe mudanças significativas na forma como a educação é conduzida em todo o mundo, com muitos países adotando a educação remota como alternativa à educação presencial tradicional.

É consenso que a pandemia do Covid-19 afetou diretamente a educação em todo o mundo, levando à suspensão das aulas presenciais e à adoção de medidas emergenciais para garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes.

No Brasil, a educação remota emergencial foi implementada em diversos estados e municípios como forma de manter o distanciamento social e evitar a disseminação do vírus.

A educação remota emergencial consistiu na oferta de aulas e atividades educativas por meio de plataformas digitais, videoconferências, aulas gravadas, materiais impressos e aplicativos.

Essa modalidade de ensino apresenta diversos desafios para professores, estudantes e famílias, como a falta de acesso adequado à internet e equipamentos, a dificuldade de manter a atenção e o interesse dos alunos e a ausência do convívio social e da interação presencial.

A qualidade da educação remota emergencial também tem sido questionada, uma vez que a falta de estrutura adequada e o pouco tempo para planejamento podem comprometer o aprendizado dos estudantes. Alguns conteúdos podem ser mais difíceis de serem desenvolvidos em ambiente virtual, como as atividades práticas e os experimentos científicos.

Apesar dos desafios, a educação remota emergencial foi a única alternativa viável para manter o aprendizado dos estudantes durante a pandemia. Naquele momento foi fundamental que governos e as instituições de ensino continuem a investir em tecnologia e a capacitação de professores para aprimorar a qualidade do ensino remoto e garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação.

Aqui, no Estado do Ceará, não foi diferente, e por isso, a capital alencarina precisou se adaptar a essa nova realidade. Com o fechamento das escolas e a suspensão das atividades presenciais, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza lançou um plano de ação para garantir a continuidade da educação durante a pandemia.

A estratégia adotada pela Secretaria de Educação de Fortaleza incluiu a utilização de plataformas virtuais, a disponibilização de conteúdo online e a distribuição de materiais impressos para os estudantes que não tinham acesso à internet. A cidade também contou com o apoio de professores, gestores escolares e equipes de tecnologia para garantir que os estudantes tivessem acesso aos recursos necessários para a continuidade de sua aprendizagem.

No entanto, a transição para a educação remota não foi sem desafios. Alguns estudantes enfrentaram dificuldades para acessar os recursos online, seja por falta de acesso à internet ou por limitações de tecnologia. Estudantes enfrentaram dificuldades emocionais durante a pandemia, o que afetou seu engajamento e desempenho na educação remota.

Além de colapsar a saúde pública, a pandemia de Covid-19 escancara uma série de desigualdades sociais históricas no Brasil. Uma delas — e que se agrava em tempos de ensino remoto — é a falha sistêmica na inclusão educacional de estudantes com deficiência. (Diário do Nordeste, 27 abr. 2021.) <sup>[66]</sup>

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, cerca de 230 mil alunos da rede pública de ensino foram afetados pelo fechamento das escolas devido à pandemia.

A cidade de Fortaleza adotou a plataforma *Google Classroom* para a educação remota, que permitiu aos professores e alunos interagirem em tempo real, acessar materiais didáticos e realizar atividades de aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza também distribuiu kits de material escolar e cestas básicas para famílias em situação de vulnerabilidade social, a fim de garantir que os estudantes tivessem condições adequadas de aprendizagem em casa.

Um estudo realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) avaliou a percepção dos estudantes de Fortaleza sobre a educação remota durante a pandemia. Dos 812 estudantes entrevistados, 63% relataram dificuldades em acompanhar as atividades remotas, principalmente devido à falta de acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos adequados.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, mais de 90% dos estudantes matriculados na rede pública de ensino participaram das atividades remotas propostas pelos professores durante a pandemia.

Segundo a professora Vanda Magalhães Leitão, doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), à parte as condições de vulnerabilidade socioeconômica e as dificuldades de acesso à internet, computador, celular ou tablet, que prejudicam parte significativa dos alunos, a falta de convívio e de estímulos sistêmicos provocados pela rotina escolar são os principais prejuízos do ensino remoto — o qual ela acredita ser “infrutífero”.

Inclusão educacional implica conviver. Tanto as pessoas com deficiência quanto as que não têm condição de deficiência precisam conviver porque isso é um fator de facilitação do processo de inclusão. E elas não estão tendo oportunidade de interagir, trocar, (LEITÃO, Vanda Magalhães em entrevista ao DN abril de 2021.) <sup>100</sup>

## **2.4 O ensino para crianças com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista**

Antes de adentrarmos na temática do ensino remoto emergencial para alunos com deficiência, em especial, crianças em processo de alfabetização, faz-se necessário entender o que significa o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Autismo, do grego *autós*, significa “de si mesmo”. Esse termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911. Bleuler tentou descrevê-lo como a “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (CUNHA, 2016, p. 20).

Para fins didáticos, o autismo — nome técnico oficial: transtorno do espectro do autismo (TEA) — é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito ou hiper foco e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno.

Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de suporte que necessitam — há desde pessoas com outros transtornos, doenças e condições associadas (co-ocorrências), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnóstico<sup>6</sup>.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurobiológico que afeta atualmente cerca de 70 milhões de pessoas no mundo. No Brasil, estima-se que 2 milhões de pessoas sejam afetadas.

Para guiar diagnósticos e mapear estatísticas e tendências de saúde em nível mundial, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde (CID) é uma das principais ferramentas utilizadas na rotina médica.

A nova versão do documento, que entrou em vigor no início de janeiro do ano de 2022, é referência em diagnóstico e foi lançada pela Organização Mundial de Saúde – OMS (do inglês, *World Health Organization* – WHO) em junho de 2018, sendo aprovada em maio de 2019, com revisão e atualização científica, implementação de novas ferramentas e formato eletrônico e mais acessível.

O objetivo é gerar diagnósticos mais assertivos, coleta de dados estatísticos atualizados, e possibilitar planejamento e ações assistenciais e de políticas públicas. O TEA passou a englobar o que era considerado como Transtorno Global do Desenvolvimento na CID10, fora proposta a CID 11 que na última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013), unificou todos os quadros com características do autismo.

Desde o início de janeiro do ano pretérito (2022), a nova CID adotou a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados na CID 10, como Transtorno Global do Desenvolvimento, o autismo infantil, o autismo atípico, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno com hipercinesia associado à Retardo Mental e a movimentos estereotipados; com exceção da Síndrome de Rett, que passa a ser classificada no código LD90.4 (WHO, 2018).

---

<sup>6</sup> Disponível em Canal Autismo <https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/>.

Pelas novas diretrizes, o diagnóstico de autismo ganha um novo código e novas subdivisões. Na CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões relacionam-se com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou o comprometimento da linguagem funcional.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é subdividido em diferentes categorias.

O TEA sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional é classificado como 6A02.0, onde todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem TDI e terem apenas leve ou nenhum comprometimento na comunicação funcional.

Já o TEA com TDI e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional é classificado como 6A02.1, onde todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e TDI associados a leve ou nenhum comprometimento na comunicação funcional. Aqueles indivíduos que atendem aos critérios para TEA, não apresentam TDI, mas possuem prejuízo acentuado na comunicação funcional são classificados como 6A02.2.

Os indivíduos com TEA e TDI que apresentam prejuízo acentuado na comunicação funcional são classificados como 6A02.3. Já o TEA com TDI e ausência total de linguagem funcional é classificado como 6A02.5. Além disso, a subdivisão 6A02.Y abrange outros Transtornos do Espectro do Autismo especificados, enquanto o 6A02.Z engloba o Transtorno do Espectro do Autismo não especificado.

Importante mencionar que o código "6A02.4 - Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional" não foi aprovado para a versão final da CID-11.

As subdivisões do TEA na CID-11 permitiram uma melhor compreensão da funcionalidade do indivíduo com TEA e um avanço significativo em relação à importância do diagnóstico precoce e intervenções assertivas no Transtorno do Espectro Autista (WHO, 2018).

Para o diagnóstico do TEA, é necessário a presença de sintomas específicos do transtorno, incluindo interação social prejudicada, padrões repetitivos e estereotipados, e padrões restritos de linguagem verbal e não verbal.

Historicamente, o termo autismo foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler <sup>7</sup> para descrever a fuga da realidade do indivíduo para um mundo interior observado em pacientes com esquizofrenia.

Apesar de os primeiros relatos clínicos terem sido descritos por Leo Kanner em meados de 1940, a categoria autismo infantil foi introduzida nos manuais diagnósticos pela primeira vez na 3ª edição do Manual de Diagnóstico dos transtornos mentais: DSM-III.

Durante a década de 1950, houve muita confusão sobre a natureza do autismo e a crença mais comum era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipótese da "mãe geladeira", criada por Leo Kanner).

No entanto, nos anos 1960, cresceram as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais.

Leo Kanner tentou se retratar, e mais tarde a teoria mostrou-se infundada.

Os pais e mães descritos por Kanner pertenciam à mesma camada social, sendo eles profissionais bem-sucedidos e, em alguns casos, mães com formação superior. É necessário também ponderar que, na década de 40, assim como hoje, a medicina não era acessível para todos, logo não parece estranho que o perfil familiar de formação acadêmica e de poder aquisitivo seja semelhante entre todas as famílias observadas por Kanner, considerado o maior nome da psiquiatria infantil daquele momento. (SANTOS; AMADO; AMORIM, 2021).

Segundo Antunes (2004), a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911 para designar a perda do contato com a realidade, a atualidade, fato que desencadeava uma enorme dificuldade ou impossibilidade de comunicação. São crianças alheias ao mundo.

No entanto, quem utilizou a expressão "autismo" foi Kanner em 1943, ao descrever onze crianças que tinham em comum comportamento bastante original. Ele sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal e que era uma síndrome bastante rara, mas provavelmente mais frequente do que o esperado, devido ao pequeno número de casos diagnosticados.

No ano de 1944, Asperger descreveu casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com

---

<sup>7</sup> Disponível em um artigo de Manuel Tosta Berlinck em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281999000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000200004)

inteligência normal. "Autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade" (Antunes, 2004, p. 44).

A apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente constituem as características principais que definem o transtorno do espectro autista (TEA) (ANTUNES, 2004, p. 45).

Dentre esses fatores, destaca-se a habilidade cognitiva, a qual pode afetar as manifestações comportamentais que definem o TEA, incluindo déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, e um repertório restrito de interesses e atividades.

Os adolescentes e adultos com TEA podem apresentar interpretações equivocadas acerca da forma como são percebidos pelas outras pessoas, e o adulto com transtorno do espectro autista, mesmo com habilidades cognitivas adequadas, tende a se isolar (ANTUNES, 2004, p. 51).

As dificuldades na comunicação no TEA ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação, enquanto outras apresentam uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona.

Já os que têm capacidade expressiva adequada podem apresentar inabilidade em iniciar ou manter uma conversação apropriada. Além disso, os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de pessoas com transtorno do espectro autista permanece não-verbal.

Antunes (2004) afirma que aqueles que adquirem habilidades verbais 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.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2013), no adulto com transtorno do espectro autista, há uma melhora na adaptação a mudanças, mas os interesses restritos persistem, e aqueles com habilidades cognitivas adequadas tendem a concentrar seus interesses em tópicos limitados, tais como horários de trens/aviões, mapas ou fatos históricos, os quais dominam suas vidas.

Os estudos de Cavalcante e Rocha (2013, p. 29) confirmam que, na ausência de um marcador biológico, o diagnóstico de TEA e a delimitação de seus limites permanecem uma

decisão clínica um tanto arbitrária. Se forem utilizados os critérios aceitos atualmente para definir o TEA, este certamente não é um distúrbio raro.

Dependendo dos critérios de inclusão, a prevalência de TEA tem variado de 40 a 130 por cento, ocupando o terceiro lugar entre os distúrbios do desenvolvimento em alunos matriculados nas escolas públicas, necessitando de atendimento educacional especializado.

Antunes (2004), diz que há uma relação entre várias características da criança com transtorno do espectro autista e diferentes distúrbios, incluindo o de relacionamento, fala e linguagem, ritmo de desenvolvimento e da motilidade.

O autor destaca que esses distúrbios podem influenciar a apresentação fenotípica do autismo, adicionando complexidade ao diagnóstico e à compreensão dessa condição. Por isso, é importante levar em consideração todos esses fatores ao avaliar e tratar crianças com transtorno do espectro autista.

A falta de desenvolvimento de relações interpessoais e de contato visual, tanto com pessoas quanto com objetos inanimados, é uma das características alteradas no espectro autista. É importante compreender que a ausência de sorriso social, o desinteresse em participar de jogos e brincadeiras, e a preferência pelo isolamento social são comuns.

Os distúrbios da fala e linguagem são caracterizados por um grande atraso, fixação e paradas, ou total mutismo, dependendo do nível de acometimento do espectro. A ecolalia é comum e pode estar associada ao uso inadequado ou reversão do pronome pessoal. Quando a linguagem utilizada para a comunicação interpessoal se desenvolve, ela é arritmica, sem inflexão e incapaz de comunicar apropriadamente as emoções.

A comunicação como um todo está comprometida, incluindo a linguagem oral e comunicativa, linguagem receptiva, linguagem gestual e expressão facial. Distúrbios no ritmo de desenvolvimento são comuns, com uma descontinuidade na sequência normal do desenvolvimento.

Os distúrbios da motilidade incluem maneirismos, complexos e rituais repetitivos, tais como examinar os dedos, caminhar na ponta dos pés, jogar-se para frente e para trás, ninar-se, balançar (acompanhado de rolar ou balançar a cabeça no ar ou no chão ou bater a cabeça contra a parede), rolar ou girar objetos.

Em relação ao distúrbio da percepção, podemos observar falhas na modulação de estímulos, distorções na hierarquia normal, preferências dos receptores e uma incapacidade na habilidade de usar estímulos sensoriais para discriminar o que é importante ou não, ou seja, ocorre um erro de seletividade.

Os distúrbios podem causar repulsa a estímulos como sirenes de emergência e barulhos de liquidificadores, enquanto outros sons que seriam desagradáveis para crianças normais, como o arranhar da unha em um quadro negro ou em uma lixa, são procurados com insistência. Há também dificuldades em receber alimentação sólida e em evitar colisões com portas e paredes, o que está correlacionado com os distúrbios da percepção.

Segundo Boralli (2007), psicomotricista e coordenadora da Associação dos Amigos da Criança Autista (AAMA), no autismo há uma alteração nos doze sentidos:

No autista existe uma alteração nos dozes sentidos. São eles: térmico, tátil, orgânico (capacidade de sentir e defender a vida), equilíbrio, cinestésico (conjunto de movimento do corpo, como um todo), audição, linguagem, “Eu” – (somos únicos e exclusivos), pensamento, visão, paladar e olfato. O autista não sente dor, não tem noção do eu, o “eu” não foi constituído, a criança pode comer em demasia, pode ocorrer uma inversão de temperatura etc. (2007, p. 13).

Apontadas informações são fundamentais para educadores inclusivos, uma vez que lidar com crianças autistas é um desafio que exige atenção especial por parte do professor. É necessário compreender que cada criança com transtorno do espectro autista demanda uma intervenção individualizada, visto que é preciso compreender qual dos distúrbios acima elencados precisa ser tratado para que o professor possa entender a demanda individual de cada criança com espectro autista.

Isso ocorre porque algumas habilidades consideradas pelos professores como comuns a todas as crianças não são encontradas nas crianças com transtorno do espectro autista. O ponto de partida é a dificuldade de comunicação, interação social e uso da imaginação presentes na criança com autismo (ANTUNES, 2004, p. 39).

As necessidades básicas que as crianças adquirem normalmente tornam-se difíceis para seu aprendizado, sendo necessária orientação constante.

Crianças com autismo são identificadas por um conjunto de características que podem ser encontradas em pessoas afetadas dentro de uma gama de possibilidades que abrange desde distúrbios sociais leves sem deficiência mental até a deficiência mental severa (ANTUNES, 2004, p. 48).

No plano neurobiológico, os estudos de genética, pesquisa neuroquímica, exploração citológica, neuroimagem e eletrofisiologia permitiram descobrir alterações que aproximam cada vez mais a descoberta das possíveis causas do autismo (COHEN, 2001).

As pessoas autistas requerem atenção, supervisão e apoio durante toda a vida, uma vez que não há cura do autismo (COHEN, 2001). De fato, a inclusão do autista é um desafio. A formação do professor nos cursos de Pedagogia precisa ser revista, incluindo estudos sobre deficiência, conhecimento das diferentes síndromes e sobre a inclusão. A inclusão exige conhecimento e conscientização.

O atendimento educacional especializado (AEE) ajuda a garantir a inclusão, pois oferece um aprendizado de conhecimentos, técnicas e utilização de recursos informatizados, além de tudo que difere dos currículos acadêmicos que o aluno aprenderá nas salas de aula das escolas comuns.

Mazzotta (2003) ressalta que a formação de professores do ensino regular precisa ser retomada, para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva para atender a todos.

## **2.5 A importância da escola para a educação de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista**

A educação escolar é um direito fundamental garantido a todas as crianças, incluindo aquelas que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para estas crianças, a escola pode ter uma importância ainda maior, já que oferece um ambiente estruturado e organizado que pode ser essencial para seu desenvolvimento e aprendizado.

Escola é um espaço de convivência social que permite que as crianças autistas interajam com seus pares e aprendam a lidar com as diferenças. É um ambiente que pode oferecer um suporte multidisciplinar para as crianças autistas, incluindo profissionais de saúde e de educação especial, que podem ajudar no processo de aprendizado e inclusão escolar. A escola desempenha um papel na garantia do acesso à educação e no desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças autistas.

Na instituição de ensino a educação de crianças com autismo será efetiva, pois ali se oferece uma variedade de estímulos e atividades que ajudam no desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses indivíduos.

As escolas têm papel fundamental na estimulação das crianças que estão no espectro autista. E isso se dá não somente pelas oportunidades de aprendizagem que o ambiente escolar oferece, as, também, pela ampla possibilidade de interação social, que vai desde os cumprimentos no início do dia, brincadeiras nos recreios até momentos mais complexos de trabalhos e atividades em grupo. (GAIATO, Maya, em “O papel da

escola no desenvolvimento das crianças com autismo). Disponível em <https://paiefilhos.uol.com.br/blogs-e-colunistas/mayra/o-papel-da-escola-no-desenvolvimento-das-criancas-com-autismo/> Acesso em 30 jul 2023.

Além disso, a escola também é um lugar onde as crianças com autismo têm a oportunidade de interagir com outras pessoas fora de sua família e se relacionar com outros alunos. Isso ajuda a desenvolver suas habilidades sociais e de comunicação, permitindo que eles aprendam a conviver em sociedade e a se adaptar às situações sociais diversas.

Portanto, a escola é um ambiente fundamental para a inclusão e a educação de crianças com autismo. Ao fornecer meios relevantes de crescimento social, emocional e cognitivo, as escolas ajudam a equipar essas crianças com as habilidades necessárias para enfrentar os diversos desafios da vida e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e empática.

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

Compreender e lidar com as interações sociais é um desafio para muitas crianças autistas.

A escola, além de oferecer um ambiente estruturado e organizado, é também um espaço de socialização, onde as crianças autistas podem aprender a se comunicar, compartilhar e se relacionar com outras pessoas.

A socialização na escola é importante não apenas para o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também para a promoção da inclusão e da aceitação de crianças autistas na sociedade. Por meio de atividades em grupo e brincadeiras, as crianças autistas podem desenvolver habilidades sociais, como a empatia e a cooperação, além de se sentir parte de um grupo social, o que pode contribuir positivamente para sua autoestima e bem-estar emocional.

Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da socialização e inclusão de crianças autistas na sociedade.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta. (PEETERS, 1998, s/p.).

O desafio da inclusão de indivíduos autistas demanda uma revisão na formação dos professores nos cursos de Pedagogia, incorporando em seus currículos estudos sobre deficiência, aprofundamento do conhecimento acerca das diferentes síndromes e a temática da inclusão.

Efetivar a inclusão requer embasamento teórico, competência e conscientização.

O professor deve ler as atividades da criança de tal maneira que ela não subestime sua habilidade. As respostas orais são as melhores da sua capacidade de trabalho escrito. A avaliação deve ser feita de acordo com seu conhecimento e não com suas dificuldades e erros de ortografia. (SANTOS, 2008, p 22).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na garantia da inclusão, ao proporcionar aos educadores uma capacitação em conhecimentos específicos, técnicas pedagógicas e o uso de recursos tecnológicos, os quais diferem dos conteúdos tradicionalmente abordados nos currículos das escolas regulares.

Segundo Mazzotta (2003), é imprescindível retomar a formação dos professores do ensino regular, visando capacitá-los para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, capazes de atender a todos os alunos, inclusive aqueles com autismo.

Quando a formação envolve a assimilação de conteúdos de forma digital não deve se separar das discussões sobre os juízos e práticas morais dos educadores e educandos, como defendido por Paulo Freire em sua obra.

É essencial reconhecer que a aprendizagem digital não pode ser dissociada dos valores éticos e morais que permeiam o processo educacional.

Ao incentivar a participação ativa dos estudantes, alusiva à reflexão do vínculo entre ética e conhecimento, o professor(a) estabelece, mediante o uso dos recursos digitais e dos ambientes virtuais com seus(suas) estudantes, um novo tipo de contato corporal com as ideias, tal como foi anteriormente destacado. Da troca de informações pode ser suscitado o movimento que faz com que novos conceitos sejam mutuamente produzidos, revitalizando-se, no contexto da cultura digital, a ressignificação dos agentes educacionais, de tal modo que um “ensinando, aprende; outro, aprendendo, ensina” (FREIRE, 1996, p. 69).

Paulo Freire enfatizava a importância de uma educação que não apenas transmitisse conhecimentos, mas também promovesse a reflexão crítica e o desenvolvimento de consciência moral.

Nesse contexto, a formação dos educadores e educandos no ambiente digital deve integrar a discussão sobre valores e ética, proporcionando oportunidades para a análise de questões morais e a construção de juízos éticos fundamentados. A formação mencionada deve buscar um equilíbrio entre o uso das tecnologias digitais e a promoção de uma educação crítica e ética.

Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizem a reflexão sobre os aspectos morais envolvidos no aprendizado, os educadores e educandos poderão desenvolver uma consciência mais ampla e responsável em relação aos conteúdos digitais assimilados, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos. (PIAGET, 1998, p. 63).

A formação dos indivíduos no contexto atual deve ir além da simples utilização das tecnologias digitais, abrangendo a promoção de uma educação crítica e ética. Nesse sentido, é essencial adotar abordagens pedagógicas que valorizem a reflexão sobre os aspectos morais envolvidos no aprendizado, especialmente no âmbito escolar, pois, ainda que haja o auxílio digital, o desenvolvimento humano é conduzido e influenciado pelo ambiente escolar.

A escola precisa desenvolver mecanismos que possibilitem formar indivíduos capazes de construir e negociar significados nas mais diversas situações. Nesse sentido, compreendemos a importância do desenvolvimento de um letramento digital, já que, na atualidade, boa parte do conhecimento é produzido e circula on-line e, como vimos, isso implica selecionar informações avaliando sua credibilidade e utilidade para fins específicos e ainda o impacto delas nas relações sociais (PINHEIRO, 2018, p. 603).

Os educadores têm um papel fundamental na orientação dos educandos para que desenvolvam uma consciência mais ampla e responsável em relação aos conteúdos digitais assimilados.

Isso implica capacitar os alunos a analisarem criticamente informações, avaliarem fontes, compreenderem a importância da privacidade e da segurança online, além de considerarem as implicações éticas de suas ações no ambiente digital.

Ao priorizar a educação ética e crítica, os educadores contribuem para a formação integral dos indivíduos, preparando-os para lidar de maneira consciente e responsável com os desafios e oportunidades oferecidos pelas tecnologias digitais.

Os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais. Assim sendo, podemos concluir que esse processo requer tempo. (Araguaia, s/d).

A educação ética e crítica no contexto digital também envolve o desenvolvimento da alfabetização midiática e digital. Essa habilidade abrange não apenas a capacidade de utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também a competência para acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo de forma crítica.

Os indivíduos precisam ser capazes de identificar informações confiáveis, distinguir entre fatos e opiniões, compreender os diferentes formatos de mídia e considerar o contexto em que os conteúdos são produzidos.

A ética digital desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, englobando a adoção de comportamentos responsáveis, respeitosos e éticos no ambiente digital. Isso inclui a conscientização sobre questões como privacidade, segurança, direitos autorais e o impacto das interações online na sociedade.

Ao desenvolver habilidades de alfabetização midiática e digital e promover a ética digital, a formação dos indivíduos se torna mais abrangente e prepara-os para uma participação cidadã consciente e responsável no mundo digital.

De acordo com o Instituto Neurosaber, a inclusão do aluno com deficiência, em especial, a intelectual, é um desafio diário e para que seja efetivamente aplicada, é preciso que seja enfrentado o problema de forma individual.

As crianças, tanto as com necessidades específicas ou não, aprendem melhor quando encontram algum significado para aquele plano de desenvolvimento escolar e que seja considerado, pelos discentes, as características de cada aluno.

O Instituto Neurosaber de ensino no ano 2020, no início da Pandemia do Covid-19, disse:

O professor precisa acreditar na capacidade do aluno com deficiência intelectual de superar seus limites. Conhecer seu aluno, saber quem ele é, do que gosta e do que não gosta, suas habilidades e dificuldades, é a forma mais fácil de dar sentido ao seu aprendizado. Outro ponto importante da inclusão de alunos com deficiência intelectual, é a importância de criar formas de ensino que envolvam as emoções. Ou seja, agora que você já sabe o que o seu aluno gosta e o que ele não gosta, use esse conhecimento para propiciar experiências de ensino agradáveis para ele. (Instituto Neurosaber, 2020).

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS

Neste capítulo, indicaremos as legislações que tratam sobre o tema da educação inclusiva para crianças com o diagnóstico de autismo, além da atuação dos entes governamentais acerca da educação inclusiva das crianças com transtorno do espectro autista.

Santos e Morais (2020) discutem em seu estudo a atuação dos entes governamentais na implementação de políticas públicas de inclusão escolar para crianças autistas. A efetivação da educação inclusiva requer o comprometimento dos órgãos governamentais na criação e implementação de políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições.

No contexto da pandemia de Covid-19, Aguiar e Carvalho (2021) exploram a realidade dos estudantes com deficiência intelectual e destacam a importância das políticas públicas no enfrentamento dos desafios impostos pelo ensino remoto e na preparação para o retorno seguro às aulas presenciais no contexto pós-pandemia.

A pandemia evidenciou ainda mais a necessidade de políticas inclusivas que garantam o acesso equitativo à educação, especialmente para as crianças com deficiências, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais na participação plena no ambiente escolar.

É fundamental que as políticas públicas de inclusão escolar sejam embasadas em princípios de igualdade, respeito à diversidade e garantia dos direitos humanos. Essas políticas devem contemplar a formação continuada de professores e profissionais da educação, a adaptação dos espaços físicos das escolas para atender às necessidades de todos os estudantes, o fornecimento de recursos pedagógicos adequados e o apoio psicossocial para alunos e suas famílias.

A atuação dos entes governamentais no desenvolvimento e implementação de políticas públicas eficazes pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade e promove a participação plena de todos os indivíduos na vida escolar e na sociedade como um todo.

A articulação entre governo, escolas, famílias e demais atores sociais é fundamental para o sucesso da inclusão educacional, garantindo que as crianças com autismo e outras deficiências tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial e contribuir positivamente para a sociedade.

No contexto brasileiro, o aumento do diagnóstico do espectro autista nas crianças resultou na instituição da Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Essa

lei define as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como mencionado no artigo 2º da referida lei.

A Lei Municipal de Fortaleza, Lei nº 10.371 de 2015, estabelece o Plano Municipal de Educação, que visa garantir a implementação de metas e estratégias para a educação no município, incluindo a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista.

De acordo com dados recentes, o número de matrículas na educação especial no Brasil aumentou significativamente nos últimos anos. Entre 2018 e 2022, houve um aumento de 29,3% no número de matrículas, com o maior crescimento observado na educação infantil, que teve um acréscimo de 100,8% (Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP).

No Estado do Ceará, o Censo da Educação Básica em 2020 revelou um aumento significativo de 49,8% no número de matrículas na educação especial em comparação com 2016.

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades nas classes comuns também tem apresentado um aumento gradual na maioria das etapas de ensino. Esses esforços estão alinhados com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para promover a inclusão educacional no país.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

A situação descrita evidencia a importância da preparação dos profissionais da educação para lidar com crianças autistas, especialmente aquelas com grau baixo de comprometimento e autismo de alto funcionamento.

Santos (2008) destaca a falta de conhecimento e a dificuldade na identificação das características autistas por parte dos profissionais da educação, resultando na confusão desses comportamentos com falta de educação e limite.

É fundamental que os profissionais da educação sejam capacitados e tenham acesso a bibliografias apropriadas que os auxiliem na compreensão do autismo e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

A escassez de materiais e informações na área dificulta o acesso à informação, o que pode impactar negativamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças autistas. Portanto, é essencial investir em programas de formação e atualização profissional, bem como disponibilizar bibliografias atualizadas e especializadas, como as obras de Santos (2008), que abordam o tema do autismo na educação.

Dessa forma, os profissionais estarão mais preparados para reconhecer, compreender e atender adequadamente às necessidades das crianças autistas, promovendo uma educação inclusiva e oferecendo o suporte necessário para o desenvolvimento e a socialização desses estudantes.

Segundo Santos (2008), a escola desempenha um papel significativo no processo de diagnóstico do autismo, uma vez que é o primeiro ambiente de interação social da criança fora do convívio familiar.

Nesse contexto, as crianças autistas enfrentam dificuldades em se adaptar às regras sociais, o que pode ser especialmente desafiador para aquelas com autismo de alto funcionamento.

Cunha (2016, p. 15) enfatiza que a aprendizagem é inerente ao ser humano, incluindo os indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O ensino e a aprendizagem são processos interligados na construção do conhecimento, ocorrendo de forma dialógica e não interpretativa.

Assim, é necessário adaptar o currículo escolar para melhorar a adaptação e a aprendizagem dos alunos autistas. Valle e Maia (2010, p. 23) definem a adaptação curricular como um conjunto de modificações nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia, com o objetivo de atender às diferenças individuais dos alunos.

Essas adaptações visam flexibilizar o currículo regular, sem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas sim estabelecer um currículo dinâmico e ajustável, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

A colaboração entre pais e educadores é essencial para promover a coesão de objetivos educacionais e facilitar a adaptação do currículo às demandas dos alunos autistas na escola regular. Esse processo requer o manejo cuidadoso do currículo diante dos desafios enfrentados com a chegada das crianças autistas ao ambiente escolar.

A estimulação precoce é fundamental para mitigar os distúrbios cognitivos relacionados ao autismo. Indivíduos com autismo podem ter dificuldade em perceber o todo diante de estímulos complexos ou relacionar diferentes partes de uma informação. Reforçadores consistentes entre estímulos, respostas e consequências são necessários para estabelecer essas conexões e adquirir novos comportamentos.

Reforçadores sociais, como elogios e estímulos verbais, muitas vezes não são suficientes para promover a aquisição e manutenção de habilidades, sendo necessário o uso de reforçadores materiais. Os professores devem observar e incentivar seus alunos autistas de forma entusiasmada, estabelecendo metas e objetivos claros em uma abordagem planejada e direcionada.

A interação com a família também desempenha um papel importante, fortalecendo o trabalho do educador. O progresso pode ser gradual, mas se torna eficaz quando baseado em aulas estruturadas e orientadas para metas preestabelecidas.

Estudos apontam que crianças autistas podem apresentar dificuldades na utilização adequada das palavras, mas demonstram mudanças positivas nas habilidades de linguagem, interação social e aprendizagem quando participam de programas intensivos de ensino (Gaude-ner, 1987).

A ausência de respostas por parte dessas crianças muitas vezes ocorre devido à falta de compreensão do que está sendo exigido delas, em vez de uma atitude de isolamento e recusa proposital (Bosa, 2002).

O papel do professor na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vai além da mera presença na sala de aula, pois requer um entendimento claro e especializado do seu importante papel nesse processo.

Um professor habilidoso tem a capacidade de abrir diversas oportunidades, compreendendo como cada criança com autismo processa a informação e identificando as melhores estratégias de ensino com base em suas singularidades, pontos fortes, interesses e potencialidades.

Nesse sentido, é crucial repensar a formação dos professores especializados, a fim de capacitá-los a lidar com diferentes situações e assumir um papel central nos programas de necessidades educacionais especiais. É necessário estabelecer uma formação inicial abrangente, que contemple todas as formas de deficiência, antes de buscar uma especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiências (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

A formação continuada também deve ser valorizada, permitindo que os professores acompanhem a evolução global da educação e incorporem abordagens modernas que tornem o processo educativo cada vez mais interessante para os alunos. Através desse processo, os professores podem refletir sobre suas práticas pedagógicas, avaliar as estratégias de ensino utilizadas, identificar erros e acertos, e ajustar sua abordagem de acordo com as necessidades dos alunos (Fumegalli, 2012, p. 40).

O professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de metodologias de aprendizagem que possibilitem a comunicação e o progresso do aluno autista. O conteúdo do programa educacional de uma criança autista deve ser adequado ao seu desenvolvimento, potencial e interesses, sendo que o objetivo principal é garantir o ensino contínuo para que eles se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas requer o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham a diversidade e respeitem as diferenças.

Faz-se necessário, para tal, compreender, conhecer e reconhecer a realidade do aluno e de todo o processo para se fazer inclusivo que torna a formação docente competente, pois além de trabalhar as capacidades do educando o professor tende a trabalhar as suas próprias competências e construção do conhecimento.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atenta dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas.

Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada (ALARCÃO, 2001, p. 24).

É importante compreender que as dificuldades na interação interpessoal demonstradas pelas crianças com autismo, como a falta de resposta ao contato humano e o desinteresse por afeto e contato físico, não devem ser interpretadas como falta de interesse ou isolamento intencional, mas como uma característica do transtorno (Gauderer, 2011, p. 14).

Diante dos desafios envolvidos, é imprescindível que as escolas brasileiras busquem cumprir os objetivos estabelecidos pela legislação (Brasil, 1996) e aumentem a inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino.

A interação entre pais e professores desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo a criação de estratégias conjuntas que favoreçam uma educação eficaz e significativa, atendendo às necessidades específicas da criança autista.

Além de ser acolhedora e inclusiva, a escola deve ser um espaço de produção e compartilhamento de conhecimento, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam se desenvolver plenamente.

### **3.1 Atuação do Ministério Público do Estado do Ceará na educação inclusiva de crianças com TEA pós pandemia do Covid-19**

Aqui no Ceará, o Ministério Público, sempre em defesa da sociedade e dos direitos fundamentais de todos os cidadãos, como dever institucional, instituiu o Centro de Apoio de Defesa a Educação, nominado como CAOEDUC/CE, criado pelo Ato Normativo nº 173/2021, de 12 de abril de 2021, para o fortalecimento do acompanhamento da política pública educacional.

A implantação e atuação do Centro de Apoio foi para a promoção, acompanhamento, fiscalização e execução do acesso à Educação, atuando na assessoria técnica aos promotores de Justiça do Estado do Ceará, além de colaborar na articulação entre o MPCE e os diversos órgãos e entidades públicas, privadas e organizações da sociedade civil que atuam no âmbito da educação.

Dentre as principais atribuições do CAOEDUC compete o acompanhar as políticas nacional e estadual referente ao direito à educação, realizando estudos e oferecendo sugestões às entidades públicas e privadas com atribuições no setor, além de acompanhamento de indicadores para desenvolver e promover ações, de modo isolado ou em cooperação com órgãos de execução, junto a órgãos públicos ou entidades privadas, com vistas a melhoria no ensino público e privado no Estado do Ceará.

A universalização da educação é garantia constitucional em construção. Uma demanda social desafiadora que exige esforços contínuos das mais variadas instâncias da sociedade.

Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva se impõe como um dos pilares da construção de uma sociedade justa, na qual devem ser efetivados direitos humanos e sociais,

configurando-se como um caminho a ser trilhado para concretização da cidadania e justiça social.

A busca pela Educação Inclusiva vai para além da matrícula do educando em unidade escolar pois constitucionalmente, é direito do educando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O Direito à Educação permanece sendo um desafio, sobretudo quanto ao acesso e permanência das pessoas com deficiência nos espaços de educação.

Com a ratificação pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, os quais foram aprovados pelo Decreto Legislativo nº 186, em 2008, com status de Emenda Constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949/2009, tornou-se incontroverso o direito das pessoas com deficiência a uma Educação Inclusiva, a qual deve desenvolver-se necessariamente dentro da rede regular de ensino junto às demais crianças, devendo a escola, neste atual contexto, refletir e atuar em consonância com as diversidades existentes na sociedade.

Nesse contexto, compete a diversas instâncias da sociedade e do poder público atuar na persecução da garantia dos direitos às pessoas com deficiência, já assegurados no arcabouço jurídico nacional.

É nessa perspectiva que o Kit de Atuação sobre Educação Inclusiva foi formatado, visando subsidiar a atuação dos Promotores de Justiça no acompanhamento dessa vertente da política de educação.

Para a rede pública de ensino, o CAOEDUC estabeleceu algumas minutas que podem orientar tanto os Promotores de Justiça com atuação nas comarcas, quanto aos gestores, diretores e os responsáveis pelos estudantes para a abertura de procedimentos que tem como objetivo, fiscalizar e acompanhar o atendimento educacional ofertado às crianças e aos adolescentes com deficiência, da rede municipal de ensino, em relação aos recursos arquitetônicos, estruturais, materiais e humanos de atendimento disponibilizados pela rede pública de educação municipal, além de requisição de profissional de apoio, direito a acessibilidade arquitetônica, além da garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já na rede particular de ensino, o Ministério Público, como garantidor dos direitos de defesa da educação, elaborou minuta de abertura de procedimento administrativo objetivando a fiscalização, acompanhamento e atendimento educacional ofertado às crianças e aos adolescentes e acompanhar o atendimento educacional ofertado às crianças e aos

adolescentes com deficiência, da rede privada de ensino em relação aos recursos arquitetônicos, estruturais, materiais e humanos de atendimento disponibilizados; acompanhar o atendimento educacional ofertado aos alunos com deficiência, da rede privada de ensino em relação ao período antecipado de matrícula para alunos com deficiência.

Além da elaboração, no ano de 2022, de um Guia Prático de Atuação em Educação Especial Inclusiva – Rede Particular de Ensino.

O trabalho se divide em duas partes: a primeira, discorrendo sobre os tópicos que compõe a proposta de atuação sugerido pelo CAOEDUC na temática objeto do Kit, e a segunda, indica opções de articulação da atuação das promotorias diante dos desafios apresentados.

Diante da complexidade e das nuances envolvidas na atuação relacionada à educação especial inclusiva, o material de apoio foi articulado para o atendimento aos seguintes temas: profissionais de apoio, acessibilidade arquitetônica, atendimento educacional especializado, além de formação e capacitação dos profissionais da rede de ensino.

Em um primeiro momento, é importante traçar o diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial, matrícula antecipada e obrigatoriedade de apresentação de laudo médico para alunos, pois a obtenção das informações genéricas quanto ao perfil desses estudantes com deficiência.

O objetivo do primeiro item é obter informações mais genéricas sobre o perfil dos alunos com deficiência possuem relevância para que seja traçado um viés paliativo a partir do diagnóstico encontrado, pois a partir do impedimento do aluno é possível derivar obrigações jurídicas específicas, além de permitir análises contextuais relevantes.

O segundo item, por meio do art. 19, da Resolução nº 456/2016, a determinação do Conselho Estadual de Educação é pela matrícula antecipada que se objetiva para que a escola se prepare previamente para as adaptações necessárias ao atendimento do aluno público-alvo da educação especial.

Importante destacar que a matrícula no período regular continua sendo possível a estes alunos. Observe-se o teor do dispositivo em comento:

Art. 19. Os alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação serão matriculados no ensino regular em período que antecede as demais matrículas, estipulado pelas redes de ensino. § 1º No ato da matrícula inicial na unidade escolar, o aluno será matriculado na sala de aula compatível com sua idade cronológica e encaminhado para uma avaliação pedagógica realizada pelo professor do AEE, em parceria com a família, considerando-se, quando houver, as observações do professor de sua turma e/ou escola de origem, expressa em relatório. § 2º A partir do resultado dessa avaliação, o aluno será encaminhado, ou não, para atendimento nas SRM; § 3º

Alunos oriundos de classes ou escolas especiais transferidas para o ensino regular serão matriculados em turmas de alunos com idade cronológica compatível.

Desse panorama, é importante observar a proposta da escola e as peculiaridades do aluno, para que seja desenvolvido o contexto de uma avaliação pedagógica as reais necessidades do estudante, sob pena de transformar esta iniciativa apenas em um momento separado de matrícula.

Essa estratégia é relevante para racionalizar a oferta das medidas de apoio e adaptações razoáveis necessárias aos alunos e a obrigatoriedade de apresentação de diagnóstico clínico dos alunos público-alvo da educação especial é uma exigência indevida e que, segundo o Ministério Público, infelizmente, ainda se apresenta no cotidiano das redes de ensino público e das escolas privadas. Sobre o tema, tem-se análise da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Quanto a exigência do laudo médico, é importante para servir apenas servir como complemento da atividade pedagógica, pois a avaliação do profissional capacitado e deve ser conjunta com o diálogo honesto da família.

Caso se identifique que a rede particular exige o laudo médico como pré-requisito para acesso à escola ou a quaisquer dos serviços por ela ofertados, deve-se manejar Recomendação para que se abstenha de tal prática.

A Lei de Inclusão determina em seu artigo 28 §1º, que incumbe às instituições privadas de qualquer nível e modalidade de ensino assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.

Importante ressaltar que é vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

O Profissional de Apoio Escolar (PAE) é aquele definido pela Lei Brasileira de Inclusão (art. 3º, XIII) como sendo a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária”.

Importa salientar também que, conforme estipula a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, o chamado “acompanhante especializado” para a pessoa com transtorno do espectro autista, previsto no art. 3º, parágrafo único, da Lei nº 12.764/2012<sup>8</sup>, também é classificado como profissional de apoio escolar.

---

<sup>8</sup> Segundo a Lei no 12.764 de 27 de dezembro de 2012, o TEA é uma síndrome clínica caracterizada por “deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por

Na prática, isso significa que os PAE também devem atuar no suporte à interação social e à comunicação de estudantes autistas. Um primeiro alerta vai no sentido de que, apesar da definição legal, a nomenclatura desses profissionais é sensível a variações locais, podendo ser conhecidos pelas seguintes denominações: cuidador, acompanhante, itinerante ou mediador.

Outro ponto relevante e que gera muitos debates é que a oferta do PAE é condicionada à avaliação prévia da sua efetiva necessidade, sob pena de limitar a autonomia de alunos com deficiência.

Nessa toante, relevantes são os comentários constantes na Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB, esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência; a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Sobre essa discussão, importante salientar que a avaliação da pessoa com deficiência deve se orientar pelos ditames do art. 2º, §1º, da Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência). I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - A restrição de participação. § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. Também a permanência desses profissionais é elemento que deve ser reavaliado com certa periodicidade, na medida em que o aluno deve, sempre que possível, ser estimulado a se tornar independente do PAE.

É nesse sentido que a Nota Técnica nº 123/2013/MEC/SECADI/DPEE menciona que: “cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando junto a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.”.

Até a presente data, muito embora tramitem projetos no congresso sobre a temática, não há restrição a nível nacional legalmente estabelecida para a quantidade de alunos que cada

---

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

PAE pode acompanhar, tampouco para a escolaridade mínima exigida para o desempenho da função.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, nos termos do art. 2º, parágrafo 1º do Decreto nº 7.611/2011, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O AEE é ofertado prioritariamente em um espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, que deve ser um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (art. 5º, parágrafo 3º, Decreto n. 7.611/2011).

As atividades devem ser realizadas no turno contrário ao da escolarização do aluno e podem ser disponibilizadas nos seguintes formatos (art. 8º, parágrafo único, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009).

São eles, o SRM da mesma escola na qual o aluno frequenta a escolarização regular; SRM de outra escola; Centro de Atendimento Especializado da rede pública, espaço onde são concentrados os diversos profissionais e serviços de AEE; Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público.

As atividades no AEE devem ser conduzidas por professores, comumente denominados professores do AEE, que tenham, além da habilitação para a docência, formação complementar que os qualifique na área da educação especial (art. 59, III, da LDB e art. 12, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009).

Os recursos de acessibilidade podem ser definidos, nos termos do art. 2º, parágrafo único, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, como sendo:

Aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Não há uma lista pré-definida de quais seriam os equipamentos obrigatórios para uma escola, uma vez que estes devem ser disponibilizados de acordo com as necessidades pedagógicas dos estudantes.

Um exemplo é o adaptador de caneta/lápis, voltado para alunos com dificuldades de manejar esses materiais. A tarefa de indicação da necessidade e aplicabilidade na sala de

aula comum é obrigação do professor, conforme dispõe o art. 13, I e IV, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

Outro elemento relevante é que, pela sua natureza, muitos destes recursos precisam ser repostos com o tempo, deteriorados pelo uso contínuo. O trabalho dos professores do AEE necessita de tais materiais pedagógicos para ser desenvolvido plenamente, de forma que não se revela incomum que existam relatos de que muitos os adquiram com recursos próprios, o que se apresenta como prática a ser rechaçada em gestões organizadas.

A necessidade de garantir uma formação continuada para os profissionais da educação além de conseqüência lógica de uma política inclusiva, deriva da legislação de regência sobre a temática.

A LDB, no art. 59, III, preconiza como um dos deveres dos sistemas de ensino na área da educação especial a garantia de que: aos professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...].

Em igual modo, a Lei Brasileira de Inclusão, no art. 28, X e §1º, aponta que o dever das instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores.

E não apenas professores, mas todos os profissionais que atuam na mediação pedagógica junto aos alunos público-alvo da educação especial, devem ser integrados à programa de formação continuada.

Essa tarefa pode exigir articulação da instituição de ensino com órgãos diversos, mas deve ser considerado tão relevante quanto os demais tópicos previamente discutidos. Uma questão recorrente nesse tópico é o fato de que as capacitações, quando ocorrem, não atingem a maior parte dos profissionais, problema normalmente oriundo da ausência de uma política organizada de formação continuada, situação que deve ensejar incidência dos órgãos ministeriais.

À luz da diversidade de temas e irregularidades passíveis de serem encontradas na promotoria, é razoável que também exista uma variedade de estratégias de atuação possível para melhor organizar as atividades.

Tão importante quanto o acompanhamento eficiente da demanda é a escolha sobre como melhor acomodar os temas dentro das particularidades da promotoria.

É relevante, ainda que em um escopo mais restrito, que cada promotoria enfrente os desafios da temática da educação especial inclusiva. Para viabilizar uma diversidade nas

propostas de atuação, o CAOEDUC sugere dois modelos básicos para intervenção em políticas públicas com a complexidade da que é objeto do Kit em comento, os quais serão apresentados a seguir.

Aos promotores de Justiça com atuação na área de execução para a defesa da educação, o CAOEDUC elaborou um kit de apoio para intervenção em políticas públicas educacional, com ênfase na educação inclusiva.

Para a rede pública de ensino, o CAOEDUC disponibiliza uma Minuta de Portaria para abertura de Procedimento Administrativo que objetiva a fiscalização e acompanhamento do atendimento educacional ofertado às crianças e aos adolescentes com deficiência da rede municipal de ensino do Município.

Quanto aos recursos arquitetônicos, estruturais, materiais e humanos de atendimento disponibilizados pela rede pública de educação municipal; uma minuta de ofício direcionado a Secretaria Municipal de Educação para requisições de informações que porventura sejam fundamentais a elaboração de recomendações aos gestores com atuação na área da educação inclusiva; minuta de ofício dirigido a Câmara Municipal de Vereadores para o efetivo cumprimento da legislação municipal em vigor pertinente às pessoas com deficiência; uma minuta de recomendação quanto a garantia do direito fundamental à educação inclusiva a pessoas com deficiência e sua acessibilidade.

Foram confeccionadas Minutas de Ações civis públicas, dentre elas, garantir um profissional de apoio em sala de aula as estudantes do espectro autista que necessitam desse Atendimento Especial Individualizado e Atendimento Educacional especializado; disponibilizar acessibilidade arquitetônica e formalizar oferta da educação inclusiva no município.

Já para as escolas particulares de ensino, o CAOEDUC, elaborou minuta de Portaria de abertura de Procedimento Administrativo com o objetivo de fiscalizar e acompanhar o atendimento educacional ofertado às crianças e aos adolescentes com deficiência, da rede privada de ensino dos Municípios, em relação aos recursos arquitetônicos, estruturais, materiais e humanos de atendimento disponibilizados; Minuta de Portaria de abertura de Procedimento Administrativo para que o Promotor de Justiça possa fiscalizar e acompanhar o atendimento educacional ofertado aos alunos com deficiência, da rede privada de ensino do Município, em relação ao período antecipado de matrícula para alunos com deficiência; Minuta de Ofício requisitando informações a diretoria da escola particular para a Educação Inclusiva; Minuta de Recomendação quanto ao período de matrícula antecipada para alunos com deficiência,

acessibilidade; Minuta de Termo de Compromisso e de Ajustamento de Conduta objetivando a formalização de oferta da educação inclusiva na Escola, CNPJ nº.

Encerrando, uma Minuta de Ação Civil Pública para o cumprimento o previsto na Meta 4 do Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação, que determina a obrigação para a qual a unidade educacional está em mora, no que tange à promoção da acessibilidade, com uso de recursos arquitetônicos, estruturais, materiais e humanos de atendimento disponibilizados.

Guia Prático de Atuação em Educação Especial Inclusiva – Rede Particular de Ensino. Reitera-se, o objetivo com a escolha da atuação numa perspectiva concentrada é viabilizar uma centralização do foco do órgão de execução do Ministério Público do Estado do Ceará no elemento que melhor se alinhar às possibilidades locais e permitir uma atuação resolutiva na política educacional aos estudantes fortalezenses.

## 4 CONCLUSÃO

Após realizar um estudo aprofundado sobre a atuação do Ministério Público do Estado do Ceará através do Centro de Apoio de Defesa da Educação na tentativa de garantir os direitos a educação das crianças com o diagnóstico do espectro autista, tecemos algumas considerações relevantes.

O trabalho do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação no âmbito do Ministério Público do Estado do Ceará frente a educação inclusiva é relevante, especialmente porque, após a grave pandemia do Covid-19, o isolamento social para as crianças do espectro autista tende a ter consequências graves no processo de educação, como demonstra a literatura que aqui mobilizamos.

Primeiros relatos, e inclusive a minha própria experiência pessoal como mãe, dão conta de atraso no cumprimento do conteúdo programático e desinteresse pelo conhecimento devido à dispersão intelectual causada pelo uso excessivo de computadores.

O papel da escola na inclusão dos alunos autistas, especialmente em Fortaleza, é de extrema importância, pois busca garantir a forma mais abrangente de educação especial para os alunos com deficiência intelectual permanente. Para os alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista, a educação remota não se mostrou eficiente, uma vez que a eficácia do aprendizado depende da integração social, do pensamento coletivo, da organização emocional, bem como da proximidade e interação entre professores e colegas.

É crucial destacar que, após a pandemia, houve uma maior visibilidade e enfoque nos alunos com Transtorno do Espectro Autista, especialmente devido à participação efetiva das famílias, da sociedade e do Ministério Público do Estado do Ceará, por meio de ações integrativas e eficazes para a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Após a pandemia, o Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), sempre atento e cumprindo seu dever institucional de proteção aos direitos fundamentais, por meio do CAOEDUC, organizou um panorama de ações integrativas em parceria com o Poder Público e a comunidade escolar, resultando na criação de um Guia prático de atuação especial inclusiva.

Não restam dúvidas de que ações integrativas e políticas públicas de inclusão social escolar para crianças com transtorno do espectro autista estão sendo desenvolvidas. Para garantir sua eficácia, é fundamental divulgar e adaptar o Plano para Atendimento Educacional

Especializado, conforme estabelecido na Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Ao longo dessa trajetória, como mãe de uma criança autista e ao vivenciar as dificuldades educacionais dentro do meu ambiente familiar, chego à conclusão de que o Poder Público cearense está adotando medidas eficazes nesse tema, a fim de abranger o acesso pleno à educação das crianças com TEA.

No entanto, promulgar políticas públicas sensíveis a essa temática, como o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado, promover a empatia dos colegas de classe e oferecer cursos específicos sobre o tema aos docentes não será suficiente se a sociedade não compreender que o conhecimento dessas ações não basta, é necessário aplicá-las de forma eficaz.

Observamos também que, durante o período da pandemia emergencial, houve um desinteresse pelo ensino dos alunos TEA, além de um aumento significativo no número de matrículas em escolas, tanto públicas quanto privadas, após a pandemia. Isso representa um grande avanço em termos de confiança das famílias na comunidade escolar.

A integração social das crianças com TEA tornou-se ainda mais crucial no período pós-pandêmico. É na escola inclusiva e segura que as crianças com TEA podem se desenvolver melhor, tanto em sua formação educacional quanto como cidadãos. Além disso, a participação efetiva dos responsáveis pelas crianças na escola é de extrema importância para a construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual e pessoal dos futuros cidadãos.

Não podemos atribuir a responsabilidade educacional exclusivamente às Políticas Públicas e às instituições que lidam com a educação, é preciso que a sociedade compreenda que o conhecimento das ações não basta se elas não forem aplicadas de forma eficaz.

Constatamos também que o fechamento das escolas teve um impacto prejudicial em todos os aspectos para as crianças com Transtorno do Espectro Autista, não apenas no âmbito educacional. No entanto, acredita-se que esses reflexos serão minimizados com o passar do tempo.

O fator mais significativo para as crianças com TEA é o pensamento coletivo em relação à sua reintegração na sociedade.

Exigir a Participação da Sociedade na Construção de uma Educação Inclusiva e Integral para Crianças com Deficiência Intelectual Permanente.

No ano de 2023, após o período de pandemia, é imprescindível que exijamos a participação efetiva da sociedade na rede de construção do saber, especialmente para o

desenvolvimento integral de crianças com deficiência intelectual permanente. Não podemos permitir que um capitalismo exacerbado segregue crianças com dificuldades de aprendizagem, especialmente no contexto da educação remota.

Se a educação remota prevalecer como regra, estaremos diante de uma realidade de segregação, onde alguns estudantes terão acesso a condições estruturais de ensino superior devido ao maior poder aquisitivo e melhores oportunidades de aprendizado, enquanto outros serão relegados a uma educação precária e desigual, privando-os de habilidades fundamentais como pensamento crítico, reflexão, diálogo, crítica e comunicação.

Um grupo especialmente afetado por essa situação são as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para essas crianças, o ensino remoto apresenta desafios significativos, uma vez que o fator crucial para a construção social é o pensamento coletivo e a interação social.

O caminho rumo à inclusão plena para elas é longo e, como sociedade, temos a responsabilidade de garantir uma escola segura, eficaz e efetiva para todos, independentemente de suas necessidades específicas. É importante lembrar que o conhecimento dessas crianças é essencial, pois elas representam o futuro e a garantia dos direitos de toda a sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize e participe ativamente da construção de um sistema educacional mais inclusivo e acessível, onde todas as crianças, com ou sem deficiência intelectual, tenham igualdade de oportunidades de aprendizado.

A inclusão não é apenas uma responsabilidade do sistema educacional, mas de toda a sociedade. Devemos promover ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade, proporcionando suporte e recursos adequados para cada criança, de modo que todos possam alcançar seu máximo potencial.

Além disso, é fundamental investir em formações adequadas para os educadores, capacitando-os a lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. A inclusão requer não apenas recursos materiais, mas também uma mudança de mentalidade e cultura, para que todas as crianças sejam vistas como indivíduos únicos, com habilidades e desafios distintos, mas com o mesmo direito à educação de qualidade.

Ao garantir uma educação inclusiva e integral para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual permanente, investiremos no desenvolvimento de uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade de seus membros, permitindo que cada indivíduo

contribua plenamente para o bem comum. Ao assegurar que nossas crianças recebam uma educação adequada, promoveremos uma sociedade mais justa, inclusiva e próspera para todos.

O caminho rumo à inclusão especial é extenso e construído ao longo do tempo. À medida que as dificuldades pontuais forem surgindo, é fundamental que a temática permaneça como pauta das Políticas Públicas, para que sejam feitas adaptações e garantida a inclusão das crianças com TEA, considerando que o TEA não é uma doença, mas uma deficiência permanente.

## REFERÊNCIAS

- ONU critica sistema alemão de ensino.** Folha de São Paulo. São Paulo, 21 mar 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dw/ult1908u6685.shtml>. Acesso em 20 nov. 2022.
- ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos – Conversas sobre a aprendizagem e a vida.** 1. ed. Campinas: Planeta, 2018.
- ALVES, Sabrina Sacoman Campos. **Jean Piaget e Paulo Freire: Respeito Mútuo, Autonomia Moral e Educação.** 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília. 2018.
- ANTUNES, C. **O autismo, a afetividade e a educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARAGUAIA, Mariana. **Piaget e o desenvolvimento moral na criança.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 296p.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.
- BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações** apud Claudio Baptista; Cleonice Bosa. (Org.). **Autismo e educação: atuais desafios.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 21-39.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 13 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25 mar 2022.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo - Construções e Desconstruções - Coleção Clínica Psicanalítica.** 3. ed. Recife: Casa do Psicólogo, 2015.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Plano de Ação Setorial:** Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. Valorizar os profissionais da educação, assegurando seu desenvolvimento, direitos e deveres. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/06/plano\\_de\\_acao.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/06/plano_de_acao.pdf). Acesso em: 21 jan. 2023.

COHEN, Helen. **Neurociência e a reabilitação.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

COLL, Cesar. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** São Paulo: Cortez Associados, 2000.

CUNHA, M. L. **Aprendizagem e autismo:** reflexões sobre o processo educacional. Bauru: Revista Brasileira de Educação Especial, 2016. p. 369-382.

FÁVER, José Ernesto de; CANI, Luiz Eduardo; BAZZANELLA, Sandro Luiz. **As múltiplas dimensões da Educação na era do Coronavírus.** O pensar e viver contemporâneo pós-pandemia. São Paulo: Liber Ars, 2020.

FERREIRA, W. B. **Educar na Diversidade:** práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006. p. 317-323.

FILHO, Eduardo Gomes da Silva (Organizador). **Educação e tecnologia em tempos de pandemia.** 1. ed. Marília: Aluz Científica, 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura,** tradução José Teixeira Coelho Neto. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE Paulo; GUIMARÃES Sérgio. **Educar com a mídia, novos diálogos sobre educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation.** Westport: Bergin and Garvey, 1985.

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

GAIATO, Mayra. **Cérebro Singular**: Como estimular crianças no espectro autista ou com atrasos no desenvolvimento. São Paulo: nVersos, 2023.

GAUDERER, R. (1987). **A Language** - Training Program for Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(1), p. 99-110.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**. 1. ed. Tradução Maria Cristina Torquillo. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARCHEM, Daniel Wunder e BONAT, Alan. **O Direito ao Desenvolvimento de um Projeto de Vida na Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos e a Educação como Elemento Indispensável**. Fortaleza: Opinião jurídica, 2015. p. 198-219.

KANNER, Leo. **O autismo**: estudos iniciais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1943.

**Inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola**. Instituto Neurosaber. (2020). Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/inclusao-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-na-escola/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCHESI, Fátima Murad. **Transtorno do desenvolvimento Global e necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1976.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação dos professores em educação especial**. São Paulo: EPU, 2003.

MEC, SEESP. **Método TEACCH**: Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo. Apostila, 2 Métodos de Pesquisa [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PAULA, Cristiane S. de; et. al **Conceito do Transtorno do Espectro Autista**: definição e epidemiologia. In: BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina T.V. Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica. 2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2017. cap. 01. p. 07 – 28.

PEETERS, Theo. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PINHEIRO, R. C. (2018). **Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, pp. 603-622. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322018000300603](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322018000300603). Acesso em: 31 jun. 2023.

QUIROGA, Maria Eduarda. **Por ausência de políticas públicas de educação, analfabetismo volta a crescer no Brasil**. Estudo mostra que 41% das crianças de 6 e 7 anos não sabem ler e escrever; especialista descreve erros e desafios. [entrevista cedida a] Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal. Disponível em: <https://www.condsef.org.br/noticias/por-ausencia-politicas-publicas-educacao-analfabetismo-volta-crescer-brasil>. Acesso em: 31 jul 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global Editora, 2018.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, L. S. **O papel da escola no diagnóstico e desenvolvimento de crianças autistas**. São Paulo: Revista Autismo, 2008.

SANTOS, Larissa Yule Amado. **Considerações sobre os primeiros diagnósticos do Autismo: Leo Kanner, o pai do Autismo**. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - SEPED, [S. l.], n. 1, 2022. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14912>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SENHORAS, Elói Martins. **Covid-19, educação e a ótica docente**. Coleção Comunicação e Políticas Públicas. Boa Vista: UFRR, 2020, p. 169.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; RVELES Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da. **Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1604-1628, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15300>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SOUZA, Flavia Faissal de, & Dainez, Débora. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Práxis Educativa, 15, e2016303. Epub 10 set. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16303.093>. Acesso em: 31 jul. 2023.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

VALLE, T. F., & Maia, A. C. B. **Adaptação curricular no contexto da inclusão escolar**. Corumbá: Revista Brasileira de Educação Especial, 2010. p. 21-34.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação docente na perspectiva da inclusão**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>  
Acesso em: 31 jul. 2023.

VILLALOBOS, Vernor Muñoz. Educação é direito humano, não serviço. [Entrevista cedida a] **Serviço Social do Comércio Administração Regional no Estado de São Paulo**, n. 153, fev. publicada em 3 de agosto de 2007]. Disponível em:  
[https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/4996\\_ENTREVISTA](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/4996_ENTREVISTA). Acesso em: 13 jan. 2023.

WRIGHT, Barry & WILLIAMS, Chris. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger: Estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2008.

## MATERIAL COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. Plano de Ação Setorial: Cooperação com os Municípios. (Ano do Plano de Ação). (Local de publicação, se aplicável).

COMISSÕES PERMANENTES DE EDUCAÇÃO e DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DO IDOSO (COPEPUC e COPEPDI) e CONSELHO NACIONAL DO PROCURADORES GERAIS. Enunciado nº 03/2021. Disponível em: [[https://www.cnpq.org.br/images/arquivos/gndh/documentos/enunciados/2021/Enunciado\\_03-2021\\_GNDH\\_-\\_COPEPUC\\_-\\_Educao\\_Especial\\_Inclusiva.pdf](https://www.cnpq.org.br/images/arquivos/gndh/documentos/enunciados/2021/Enunciado_03-2021_GNDH_-_COPEPUC_-_Educao_Especial_Inclusiva.pdf)]. Acesso em: [01 abr 2023].

CEARÁ, Governo do Estado. Secretaria de Saúde. Integração Das Informações Da Secretaria da Saúde do Estado do Ceará – Integrasus. Disponível em: <https://integrasus.saude.ce.gov.br/#/indicadores/indicadores-atencao-pessoas-deficiencia/programa-atencao-pessoas-deficiencia>. Acesso em 05 mai 2023

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). Guia de Atuação do Ministério Público – Pessoa com Deficiência – Direito à acessibilidade, ao atendimento prioritário, ao concurso público, à educação inclusiva, à saúde, à tomada de decisão apoiada e à curatela. [Brasília/CF]: CNMP, [2016]. Disponível em: [<https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/245-cartilhas-e-manuais/9767-guia-de-atuacao-do-ministerio-publico-pessoa-com-deficiencia>]. Acesso em: 20 mar 2023.

DECRETO Nº 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990 – Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

DECRETO Nº 678, DE 6 DE NOVEMBRO DE 1992 – Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969

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

DECRETO Nº 5.296 DE 2 DEZEMBRO DE 2004 – Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências

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

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;

ENUNCIADO Nº 03/2021, das Comissões Permanentes de Educação e de defesa dos direitos da pessoa com deficiência e do Idoso (COPEPUC E COPEPDI) e do Conselho Nacional dos Procuradores-gerais

ENUNCIADO Nº 22/2022, DA COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO – COPEPUC, Grupo Nacional de Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça (GNDH/CNPG). Oferta de Profissional de Apoio Escolar ou Acompanhante Especializado.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará. Disponível em <https://www.cee.ce.gov.br/2020/03/28/diretrizes-para-unidades-de-ensino-durante-periodo-de-suspensao-de-aulas-presenciais/>. Acesso em 20 mar 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ (MPPI). Cartilha Educação Inclusiva – Marcos Legais e Perspectivas de Ações para sua Implementação. Teresina/PI MPPI, [2021]. Disponível em: [<https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2021/11/Cartilha-da-Educacao-Inclusiva-CAODEC.pdf>]. Acesso em: [10 dez 2022].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Manual do Programa Escola Acessível. [Brasília/DF]: MEC, [2012]. Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192)]. Acesso em: 15 mar 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Nota técnica PFDC/MPF nº 3/2021 – Inconstitucionalidade e inconveniência do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). [Brasília/DF]: MPF, [2021]. Disponível em: [<https://www.mpf.mp.br/pfdc/manifestacoes-pfdc/nota-tecnica-pfdc-mpf-3-2021>]. Acesso em: 23 mar 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Bibliografia sobre Política Nacional de Educação Especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – PNEE (Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020). Brasília/DF: STF, [2020]. Disponível em: [https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaBibliografia/anexo/Politica\\_Nacional\\_Educacao\\_Especial.pdf](https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaBibliografia/anexo/Politica_Nacional_Educacao_Especial.pdf)]. Acesso em: 3 ago. 2023.

LEI ESTADUAL nº 12.073, de 18.01.93 – Torna obrigatória a realização do Teste de Acuidade Visual nas escolas Pré-Escolar e de 1º grau, no Estado do Ceará abrangendo as escolas públicas, conveniadas, particulares e dá outras providências

LEI ESTADUAL nº 12.916, de 28/06/99 – que dispõe sobre as normas de adaptação de prédios de uso público a fim de assegurar o acesso adequado às pessoas com deficiência

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

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

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências

LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências

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

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências

RESOLUÇÃO Nº 394/2004 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará (CEE) – Fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará

RESOLUÇÃO Nº 04, DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CEB), DE 04 DE OUTUBRO DE 2009 – Trata das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

RESOLUÇÃO Nº 456/2016 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará (CEE) – Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará