

**O Direito Humano à Educação para o Pleno Desenvolvimento da Pessoa com Autismo**

*The Human Right to Education for the Full Development of People with Autism*

Uania Soares Rabelo de Moura

**Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)**

Barreiras-Brasil

Natália Medina Araújo

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho

**Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)**

Barreiras-Brasil

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir a relevância da educação para o desenvolvimento integral das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base nos marcos legais sobre esse direito humano. Este é o recorte de uma dissertação, a qual teve o estudo de caso como metodologia e a análise de conteúdo como método de interpretação dos dados. Baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que entende o direito à educação como essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garante o direito à educação especial em uma perspectiva inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades para as pessoas com autismo. A pesquisa afirma que o TEA é apenas uma das diferenças constituintes do ser humano e, portanto, a educação escolar deve ter como foco os direitos humanos.

**Palavras-chave:** Direito; Educação; Autismo.

**Abstract**

This article aims to discuss the relevance of education for the full development of people with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the legal frameworks on this human right. This is the excerpt of a dissertation, which had the case study as a methodology and content analysis as a method for data interpretation. It is based on the Universal Declaration of Human Rights (1948), which understands the right to education as essential for the full development of the human personality, and on the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), which guarantees the right to special education in an inclusive perspective at all levels, stages and modalities for people with autism. The research states that ASD is only one of the constituent differences of human beings and, therefore, school education should focus on human rights.

**Key-words:** Law; Education; Autism.

## **1 Introdução**

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição que afeta o neurodesenvolvimento, relacionando-se a déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Os níveis variam em três, classificando-se em: nível 1 (exigindo apoio); nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo muito apoio substancial), sendo organizados de acordo com os prejuízos apresentados pela pessoa nas áreas citadas anteriormente.

Em 2012, após movimentos realizados em vários Estados, foi sancionada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Federal nº 12.764/12, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como Lei Berenice Piana, regulamentada pelo Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que garante direitos nas áreas da saúde, educação e assistência social, considerando o TEA como uma deficiência para todos os efeitos legais (Augusto, 2015). Nesse contexto, a pessoa com autismo faz parte do público da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96, e isso significa que o seu processo educacional deve acontecer de maneira inclusiva e transversal em todos os níveis, etapas e modalidades.

Este texto é um recorte de um estudo de caso realizado no âmbito de uma pesquisa de mestrado concluída, a qual utilizou a análise de conteúdo, Bardin (2016), como método para interpretação dos dados, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Desse modo, traz o seguinte questionamento: *Como a legislação aborda o direito à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa com autismo?*. Assim, tem como objetivo discutir sobre a importância da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa com autismo, revelando a importância de um processo educacional contra quaisquer formas de barbárie, a partir dos marcos jurídicos internacionais e nacionais que regem esse direito humano.

## **2 A Educação Escolar para o Pleno Desenvolvimento da Pessoa com TEA**

A educação para o pleno desenvolvimento da personalidade ou educação integral é uma formação para a vida e na vida (Orrú, 2019) ao compreender o ser humano como único, mas ao mesmo tempo diferente entre si (Morin, 2000), e tem por objetivo desenvolver as

potencialidades do indivíduo. Um processo que pode e deve acontecer em todos os lugares, realizado por todas e para todas as pessoas, no intuito de formar seres humanos preocupados em cooperar para o bem-estar social.

Assim, em relação ao desenvolvimento humano, esta pesquisa concebe a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991) como uma das formas possíveis para explicar o processo. Para esse teórico, o desenvolvimento acontece a partir da interação da criança com o meio, numa relação dialógica, mediada por outro sujeito, relacionando-se à aprendizagem. Sob essa lógica, as zonas do desenvolvimento, conceitos criados por Vygotsky (1991) para mostrar como acontece a aprendizagem, permitem a psicólogos e educadores entenderem o processo interno de desenvolvimento. Segundo esse autor, a zona de desenvolvimento proximal seria o espaço entre aquilo que o estudante realiza de maneira autônoma (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ele consegue realizar com auxílio (zona de desenvolvimento potencial).

Nessa perspectiva, ele entende que “a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 58). Dessa maneira, aprendizagem e desenvolvimento são conceitos diferentes, pois o segundo é concretizado apenas se o primeiro acontecer de maneira efetiva: “Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1991, p. 60).

Nesse sentido, é interessante ressaltar que a ideia de desenvolvimento da pessoa com deficiência, a partir de uma ótica preconceituosa, pode ser vista como impossível ou limitada ao colocar as possíveis dificuldades apresentadas pela pessoa como impeditivos para o seu pleno desenvolvimento, porque:

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (Vygotsky, 2011, p. 869).

Em seus estudos, Vygotsky (2011) discute o processo de desenvolvimento da criança com deficiência e afirma que o desenvolvimento cultural está intrinsecamente ligado ao social. A deficiência não é considerada como fator para impedir a aprendizagem, pois o desenvolvimento cultural é uma via que possibilita a aprendizagem sob outra perspectiva.

Fundamentada na teoria de Vygotsky, Orrú (2016) explica a importância de não reduzir o potencial do aluno com TEA e salienta que se criou nas escolas a necessidade de rotular os estudantes a partir do diagnóstico clínico, na tentativa de utilizá-lo como justificativa para explicar o porquê de a criança não aprender, seguindo o ritmo da maioria da turma. Segundo a autora, não será o processo da “avaliação pedagógica realizada pelo professor junto ao seu aprendiz que dará o aval e a legitimidade para a criação de melhores estratégias para o processo de ensinar e de aprender da criança, mas sim o laudo médico” (Orrú, 2016, p. 50).

Nessa conjuntura, percebe-se que a escola precisa repensar as suas práticas voltadas para a hegemonia e passar a entender, a reconhecer, a valorizar e a trabalhar com as diferenças, sem subestimá-las. É necessária a efetivação de uma educação escolar integral, em que há uma relação entre essa instituição e a vida, formada por um currículo escolar e práticas pedagógicas pautadas na dignidade da pessoa humana, considerando o tempo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada estudante.

### **3 O direito humano à educação para o pleno desenvolvimento**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário, é um marco na história mundial pelo fato de consolidar princípios básicos à existência humana, proporcionando uma vida digna e justa. Além disso, apresenta às nações a relevância de se garantir o bem-estar das suas populações, situação que engloba a igualdade, a paz, a liberdade e a democracia. Na visão de Bobbio (2004), a Declaração de 1948 representa uma construção histórica relativa aos direitos do homem e se constitui em um resumo do passado e impulso para o futuro, pois em uma perspectiva universal se tornou um sistema de valores que, baseados na igualdade, proporcionaram a todas as pessoas os mesmos direitos, independentemente do Estado a qual pertençam.

A Declaração de 1948, originada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, foi marcada pelo clamor contra as atrocidades ocorridas no período do confronto que, além de dizimar milhões de vidas, causou mortes não apenas no sentido literal da palavra, mas deixou lastros nos corpos físicos e psicológicos dos atingidos, afetando o moral, a autoestima e a honra de muitos dos sobreviventes. De acordo com Amaral Júnior (2008), essa fase potencializou a preocupação com os direitos das pessoas e efetivou a necessidade de se

regular o poder exercido pelo Estado, realçando a primordialidade de se declarar direitos e garantir a sua execução.

Claude (2005) argumenta que a equipe responsável pela elaboração da DUDH de 1948 traz um projeto preocupado não apenas em preservar os direitos individuais e coletivos, mas em propagar princípios e valores voltados para a preservação dos direitos humanos como meio de garantir o respeito, a paz e a segurança. Nesse sentido, a educação se constitui como essencial, ao possibilitar a concretização dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos, devendo ser praticada por toda a sociedade, pautada nos e para os direitos humanos, conforme se observa no artigo 26, da Declaração de 1948:

§ 1º. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

§ 2º. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§ 3º. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Organização das Nações Unidas, 1948).

Por esse prisma, a educação é uma prática social capaz de permitir a aprendizagem e o desenvolvimento, referindo-se aos conceitos, às atitudes, aos valores morais e éticos a favor de uma ideologia baseada em uma cultura de paz, respeito às diferenças, justiça e solidariedade. O contexto no qual origina a DUDH de 1948 permite inferir que a realização de um processo educativo destituído da racionalidade e da efetividade, simultaneamente, corre o risco de formar pessoas sem identidade, precisando de um outro alguém ou de um grupo para se reconhecer enquanto sujeitos, conforme se visualiza na reflexão de Adorno (1995, p. 129): “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

No trecho acima, o autor se refere às atrocidades acontecidas no campo de concentração nazista em *Auschwitz*, Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial, um exemplo de barbárie marcante na História. Nessa linha de pensamento, Morin (2009) esclarece que muitos dos colaboradores de Hitler estavam contribuindo para o processo de uma comunidade europeia socialista, pois o pensamento racista do nazismo se fundamentava

na ciência antropológica, a qual, por muitos anos, defendeu o conceito de raças no qual algumas seriam superiores a outras.

Desse modo, a barbárie é produtora de contradições ao revelar o lado cruel do ser humano e, ao mesmo tempo, mostra que a prática desse ato acontece a partir da racionalização, baseando-se no conhecimento científico, sendo disseminada por intermédio das concepções de um determinado grupo. Essa situação exige a necessidade de se realizar uma educação emancipadora que favoreça o pensamento crítico e a capacidade de perceber as ideologias presentes nos discursos, entendendo suas finalidades.

Adorno (1995) evidencia o papel da educação em proporcionar a transformação nas mentes, pois se o sujeito tiver consciência sobre os seus atos, terá a tendência de não praticar a barbárie. O autor advoga como meta para a educação a necessidade de que “Auschwitz não se repita”, pois as ações cometidas nesse local são sinônimas da barbárie, constituindo-se em uma das formas de regressão da humanidade.

Contudo, sem desmerecer a proporção das consequências das atrocidades acontecidas em *Auschwitz*, Morin (2009) as define como mais uma de tantas barbáries cometidas ao longo dos séculos, como o tráfico dos negros africanos vítimas da opressão colonial, a bomba atômica em *Hiroshima e Nagasaki* e o *gulag*<sup>1</sup>. Ele argumenta a necessidade de se visualizar a complexidade de cada processo sem minimizar as suas repercussões, fazendo-se um comparativo de um em relação ao outro.

Nesse contexto marcado pela dominação do poder e das ideias, no qual a lógica do rentável e do produtivo tentam imperar sobre as relações intra e interpessoais, ressalta-se o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire sobre a relevância de um processo educativo voltado para o combate da opressão causada pelo sistema social. Segundo o autor, a educação deve promover a emancipação do ser humano, a sua libertação por intermédio da consciência, da reflexão, da ação, do diálogo, da luta, do sonho e da utopia, permitindo a pessoa ser o sujeito e não objeto. Ela “é a resposta da finitude para a infinitude. [...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação” (Freire, 2013b, p. 29).

Na perspectiva freiriana, a educação deve contribuir para que a pessoa tenha consciência sobre si e sobre a realidade, no intuito de “ser mais”. A possibilidade da humanização e desumanização, enquanto construções históricas devido ao inacabamento

humano, mostra que o homem está em risco permanente, pois a segunda opção torna-o “ser menos”, fazendo com que deixe de “ser para si” transformando-se num “ser para outro” (Freire, 2013a). Assim, “a educação é uma consequência da nossa incompletude, da qual nós somos conscientes, nós podemos, então, tentar um exercício de reflexão crítica” (Freire, 2021, p. 24).

A ausência de um nível elevado de escolarização não tem relação específica com a desumanização e, conseqüentemente, com a prática da barbárie, pois as atrocidades cometidas em *Auschwitz* e *Hiroshima*, por exemplo, foram praticadas por pessoas detentoras do conhecimento sistematizado pelas ciências. Sendo assim, vê-se a necessidade de a educação escolar apresentar que não há conhecimento perfeito, fechado e acabado, para não se cair na cegueira do erro e da ilusão, conforme Morin (2000).

Adorno (1995), Freire (2013a) e Morin (2009) parecem convergir no entendimento de que a humanidade não está livre das barbáries. Essa situação exige a necessidade de assumir a existência destes atos, analisando-os de maneira profunda, sem simplificá-los, criando-se estratégias para evitar situações semelhantes.

Nesse contexto, cabe acrescentar as considerações de Cury (2014, p. 1057), ao considerar a Declaração de 1948 como “expressão do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis”. De acordo com o autor, a educação constitui-se como relevante ao processo de promoção da dignidade da pessoa humana e contribui para a efetivação dos seus direitos e deveres.

Sob esse viés, Romão e Gadotti (2012) declaram que a educação pode ser domesticadora ou emancipadora, pois o termo emancipar significa “tirar as mãos de”, ou seja, libertar-se. A partir da ótica freiriana, os autores defendem o ato de educar como a verdadeira libertação dos sujeitos no qual eles têm o direito de desenvolver plenamente todas as suas capacidades, permitindo o exercício da cidadania, autonomia e felicidade. Segundo Claude (2005) a expressão educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana envolve não apenas o direito à educação, mas também

a educação para os direitos humanos – o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e a garantia de uma vida digna. [...] ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos (Claude, 2005, p. 41).

O processo educacional sistematizado no ambiente escolar representa um espaço privilegiado ao ato de ensinar, discutir, problematizar e praticar os direitos humanos,

contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais e da violência, ao permitir a educação para e nos direitos humanos. Nesse aspecto, Candau (2008) afirma a necessidade de se realizar uma formação que articule o desenvolvimento das potencialidades humanas com a educação em Direitos Humanos, permitindo “formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades” (Candau, 2012, p. 715).

Lúcio (2013) entende que a expressão educar em direitos humanos significa educar para os direitos com foco nos direitos do próximo. Educar com base nos “direitos individuais, evidentemente, mas também, para a consciência do valor dos direitos coletivos. Dos direitos do presente e dos direitos do futuro” (Lúcio, 2013, p. 237). De acordo com Romão e Gadotti (2012), a educação para os direitos humanos na escola evidencia a necessidade de se reconhecer e tornar esse processo emancipador, assegurando que os conteúdos, os materiais e as metodologias proporcionem aos estudantes um espaço democrático no qual a vivência dos direitos humanos seja diária, contribuindo para a construção de uma sociedade menos desigual

Essas reflexões mostram que a educação, tanto com a ênfase para os direitos humanos quanto nos direitos humanos, implica ensinar a viver, preparando a pessoa a enfrentar os desafios e as incertezas do cotidiano, ensinando-a a conviver e superar problemas. A escola não pode se eximir da sua função social de promover a educação integral, pois essa atitude vai de encontro ao preceituado na Declaração de 1948. Sendo assim, deve contribuir para a formação de seres éticos e solidários, que utilizem os conhecimentos (re)construídos para o bem-estar próprio e da sociedade.

### **3.1 O direito à Educação para o Pleno Desenvolvimento na Ordem Internacional**

A leitura dos dispositivos internacionais sobre a temática mostra que a educação para o pleno desenvolvimento é uma constante, realçando a necessidade de se realizar um processo educativo voltado para o desenvolvimento humano. Cury (2014) explica que o direito internacional enfatiza os direitos humanos como maneira de prevenir novas formas de violações à humanidade, a partir da orientação, do conhecimento e da observação para difundir e garantir os direitos por intermédio de um processo regulatório internacional consensual.

Diante desse panorama da inclusão da pessoa com deficiência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em

1990, da qual o Brasil é signatário, torna-se um dispositivo internacional relevante para a educação brasileira. O documento aborda a ideia de educação enquanto formação plena e apresenta um plano de ação com o intuito de promover as necessidades básicas de aprendizagem. A partir da sua leitura, depreende-se que o processo educativo não está relacionado apenas à escolarização, mas também a outros arranjos, os quais envolvem o ensino intencional e não-intencional, apresentando ações para elevar a qualidade da educação.

De acordo com Libâneo (2013), as políticas educacionais no Brasil, principalmente na década de 90, tiveram a influência de organismos multilaterais, como Banco Mundial e a Unesco, que tinham por objetivo criar políticas para as escolas de países em desenvolvimento no intuito de adequá-los às demandas do capitalismo. A respeito dessa situação, Souza e Kerbauyo (2018) explicam que o termo educação para todos trata-se de uma forma encontrada pelas agências multilaterais com o propósito de superar a exclusão e a marginalização vivida por grande parte da população em vulnerabilidade social. Apesar do discurso das Declarações apresentadas pautarem-se na inclusão e na defesa do direito humano à educação, percebe-se que isso também acontece pela necessidade de formar sujeitos direcionados para atender as necessidades do mercado de trabalho.

A Declaração de Salamanca (1994) é uma resolução das Nações Unidas sobre o direito à educação, com a preocupação de incluir no processo as pessoas com necessidades educacionais especiais. Refere-se não apenas às crianças com deficiência, mas também àquelas que se encontrem em situação de vulnerabilidade social, dificuldades na aprendizagem ou inseridas em contextos de exploração física, sexual, emocional, violência, conflitos e guerras. Considerado um marco para a inclusão no contexto educacional, o documento afirma que a escola precisa se adequar às necessidades dos sujeitos, e não o contrário, superando a visão da integração da educação para a pessoa com deficiência.

Sob a lógica da inclusão, em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por intermédio do Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, declara que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos como as demais e, por isso, não podem ser

submetidas a situações discriminatórias em virtude da sua deficiência, com base no princípio natural da dignidade e da igualdade humana (Brasil, 2001).

Nesse contexto, frisa-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, realizada em 2006, em Nova York, pelos membros das Nações Unidas, e ratificada pelo Brasil em 2007, como outro marco legal para a área da educação. Ela reconhece, promove, protege e assegura à pessoa com deficiência os seus direitos humanos e a participação em um sistema inclusivo que potencializa o desenvolvimento da personalidade. O direito à educação, visando a formação plena desses sujeitos, está constituído no artigo 34, parágrafo 1º, alíneas a e b, dessa Convenção, e utiliza termos semelhantes à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando afirma que:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009).

Cabe acrescentar que essa Convenção foi o primeiro Tratado Internacional inserido no Ordenamento Brasileiro com status de norma Constitucional, porque foi aprovada em dois turnos, em cada Casa do Congresso Nacional, com três quintos dos votos dos respectivos membros, conforme o rito estabelecido no § 3º do art. 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Desse modo, a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência passou a ter status constitucional no Brasil, implicando que os direitos nela previstos passam a integrar o rol de direitos fundamentais constitucionais, com todas as garantias jurídicas decorrentes, reafirmando a necessidade da garantia e efetivação ao mostrar a relevância de se ter um sistema social inclusivo.

A Convenção de 2006 traz a deficiência como parte da experiência humana, mudando o conceito de regime assistencialista para a necessidade de garantia de direitos da pessoa com deficiência. O dispositivo legal, numa perspectiva emancipatória, revela que os déficits de uma pessoa não se constituem em motivo para minimizar o seu potencial. Além disso, a necessidade de apoio para a autonomia não representa uma declaração de incapacidade para o exercício da cidadania (Dhanda, 2008).

A partir das análises efetuadas nas normas internacionais referentes à educação e recepcionadas pelo ordenamento jurídico brasileiro, visualiza-se que o direito humano à educação tem sido uma das pautas das agendas dos países comprometidos com a dignidade da pessoa humana. Os dispositivos aprovados após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) sempre fazem menção a esse documento, mostrando a sua relevância e influência para a elaboração desses dispositivos legais.

Apesar de, em alguns momentos, o bojo da legislação aparentar estar a serviço dos ditames do sistema neoliberal, conforme apontaram os autores apresentados, não se pode desmerecê-las de forma geral, porque elas trazem em seu escopo garantias fundamentais. Além disso, precisa-se ressaltar a interferência nesse processo da reivindicação popular por melhores condições de vida e a luta pela garantia dos seus direitos. Sendo assim, cabe às pessoas imbuídas de efetivar a legislação realizar uma prática consciente, crítica e favorável à emancipação dos sujeitos.

### **3.2 Marcos Legais Nacionais**

O direito humano à educação para o pleno desenvolvimento também se faz presente na legislação nacional, conforme se observa na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

A CF de 1988, em seu artigo 208, diz que a educação é direito público de caráter subjetivo, garantindo o dever de o Estado não apenas ofertá-la, mas também de assegurá-la de forma gratuita e com qualidade. Essa garantia constitucional afirma o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de qualquer contexto, para o exercício pleno da cidadania ao ampliar as autonomias individuais, diminuindo as injustiças e as desigualdades sociais no país.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, responsável por instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também apresenta em seu

bojo a finalidade da educação preceituada na CF e na LDBEN, apresentando a educação especial como transversal em todas as etapas e modalidades da Educação Básica:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Os seguintes documentos também merecem destaque no contexto educacional brasileiro sobre a educação voltada para o pleno desenvolvimento: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), versão 1 (2003) e versão 2 (2006), Programa Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Eles ressaltam o papel de um processo educativo com base nos e para direitos humanos ao promover o fortalecimento das identidades pessoais, o respeito à diversidade e a democracia. Na concepção de Oliveira (2016), esses dispositivos trazem a necessidade de se incorporar no currículo escolar uma formação voltada para a cidadania e à dignidade humana com o objetivo de enfrentar a exclusão e acabar com o preconceito e a discriminação na prática.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 é um documento que reforça o papel da educação escolar enquanto promotora do reconhecimento, valorização e respeito à diferença humana. De acordo com Mantoan (2010), uma das colaboradoras na escrita da Política, o dispositivo trouxe orientações às redes de ensino para que a educação inclusiva alcançasse as pessoas que dela necessitam, tornando a educação especial inclusiva e transversal tanto na Educação Básica quanto na Superior, complementando ou suplementando a formação dos discentes, sem substituir o seu direito à participação nas classes regulares.

Compreende-se que a inclusão não pode ser realizada de maneira parcial, focada apenas na socialização do estudante já que, sob uma ótica preconceituosa, a pessoa com deficiência pode ser considerada como alguém sem capacidade para aprender e se desenvolver. Por isso, a Política de 2008, preocupa-se em realizar um trabalho pedagógico, orientando os sistemas de ensino a assegurar:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Dessa forma, a execução dos objetivos elencados acima servirá como meio para garantir a inclusão da pessoa com deficiência no meio escolar, atingindo, progressivamente, o social. Também é uma forma de possibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos por intermédio do fortalecimento das suas potencialidades, numa práxis pedagógica contextualizada e sistematizada. Ainda em relação à Política de 2008, Mantoan (2019) enfatiza que o documento se embasa no modelo social e de direitos humanos da deficiência em contraposição ao modelo médico. A autora explica que o modelo social surgiu a partir da iniciativa de pessoas com deficiência, no Reino Unido, com o objetivo de não utilizar o diagnóstico clínico como determinante para categorizar o sujeito (modelo médico), pois, nesse sentido, desconsidera-se o meio social e a sua influência no processo de desenvolvimento da pessoa.

A PNEEPEI de 2008 explicita o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um espaço privilegiado para a análise das barreiras que impedem a inclusão do estudante na sociedade ao se articular com a proposta pedagógica do ensino comum, disponibilizando programas para o “enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros (Brasil, 2008).

Assim, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, traz orientações específicas sobre o AEE, que deverá ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria unidade escolar de ensino regular ou em outra escola, no turno oposto ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Além disso, poderá ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A presença do AEE no cenário educacional torna-se um meio relevante para o desenvolvimento da autonomia do estudante com deficiência, permitindo a sua inclusão ao utilizar o Estudo de Caso e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como balizadores do planejamento pedagógico do professor de AEE. A Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE explica que a participação do estudante no AEE não deve estar condicionada à apresentação de laudo médico, pois o objetivo é realizar um atendimento pedagógico e não clínico, além de configurar uma imposição de barreira e impedimento do estudante a um direito constitucional.

Desse modo, vê-se o cuidado da legislação em favorecer aos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva um atendimento personalizado, pautado nas suas necessidades, a partir da análise do contexto da pessoa para auxiliá-la na melhoria da qualidade de vida, além de garantir o seu direito à inclusão.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no artigo 27, reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação, que deverá ser inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades, ao longo da vida, com o intuito de desenvolver o máximo dos “seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). Isso demonstra que a pessoa com autismo tem o direito à educação em qualquer idade, trazendo o conceito de educação para o pleno desenvolvimento.

A LBI ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, constituindo-se um avanço na legislação nacional, porque afirma a emancipação da pessoa com deficiência, garantindo o exercício da sua capacidade civil e da sua autonomia. Somente em casos necessários é que a pessoa com deficiência poderá exigir o seu direito a “tomada de decisão apoiada”, a qual tem por objetivo auxiliar nas decisões mais complexas, sem lhe tirar o direito à autonomia e à capacidade jurídica. A exigência de um curador é uma situação exigida somente em casos extremos, com poderes determinados judicialmente (Menezes, 2015).

A LBI representa uma grande relevância na conquista das pessoas com deficiência e das suas famílias ao promover o acesso a melhores condições de vida, à inclusão social, contribuindo para o exercício da cidadania, pois é desafiador estar inserido em um contexto

caracterizado pela marginalização daqueles que vivem em uma sociedade capacitista. O documento descaracteriza o estigma social de que a pessoa com deficiência não possui capacidade para pensar, refletir e realizar atividades com autonomia, reafirmando-lhe a sua garantia como sujeito de direitos.

Assim, conforme argumentações apresentadas, vê-se que a legislação nacional incorporou ao seu ordenamento jurídico a perspectiva do direito humano à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa. Por isso, existe a necessidade de os órgãos fiscalizadores e a sociedade exigir e acompanhar a efetividade desse direito, a correta aplicação dos recursos, bem como a sua qualidade social, denunciando e lutando contra atitudes preconceituosas e discriminatórias.

#### **4 Considerações finais**

A consciência do inacabamento humano, do ser e estar no mundo, enquanto sujeito que possui direitos e deveres, com o papel de contribuir para a transformação social, é um fator relevante que permite a efetivação do ideal de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos seja alcançada por todos os povos. Sob essa visão, o Transtorno do Espectro Autista não é sinônimo de redução da identidade da pessoa a parâmetros pré-estabelecidos ou estigmas, pois ele representa apenas uma das inúmeras diferenças constituintes das pessoas.

Os critérios elencados pelo DSM-V (APA, 2014) com foco no autismo servem para auxiliar no entendimento do sujeito sobre si, permitindo que a família e a sociedade compreendam as especificidades do TEA num ambiente inclusivo, de respeito e concretização da dignidade do ser humano. Além disso, possibilitam tanto a pessoa quanto a família a exigência dos seus direitos do poder público, tendo acesso ao acompanhamento adequado que permita melhorar a sua qualidade de vida.

Portanto, a escola precisa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para e nos direitos humanos, porque barbáries como as de *Auschwitz*, *Hiroshima* e *Nagasaki* comprovam a ausência da afetividade e da ética, por exemplo, nas relações humanas. Elas mostram a prevalência do lucro, da soberba, da ganância sobre os ideais de justiça e de solidariedade humana. O TEA se constitui em mais uma entre tantas características humanas e a sua existência não pode ser vista sob uma perspectiva pejorativa, que determina uma vida fadada ao fracasso. Por isso, não se pode limitar o potencial de desenvolvimento de uma pessoa a

partir de critérios clínicos criados para auxiliar no diagnóstico e na promoção da qualidade de vida através de intervenções precisas com base em evidências científicas.

### **Referências**

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL JÚNIOR, Alberto do. **Manual do Candidato: Noções de Direito e Direito Internacional**. 3. ed. Brasília: Funag, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/al000312.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa do Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUGUSTO, Luís Gustavo Henrique. **Participação Social no Processo Legislativo Federal**. Um estudo da Comissão de Legislação Participativa (CLP), da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e da Iniciativa Popular de Lei. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13706/dissertacao%20final%20Luis%206.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9.394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9.394.htm). Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

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 § 30 do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 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: 31 jan. 2021.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CLAUDE, Richard. Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Tradução: Anna Maria Quirino. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 36-63, set. 2005. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452005000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452005000100003). Acesso em: 01 dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Tradução: Pedro Maia Soares. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÚCIO, Álvaro L. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 225–243, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3254>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 12-15, jan./jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5570-revistainclusao7&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5570-revistainclusao7&Itemid=30192). Acesso em: 24 out. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de sentidos e proposições, In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico (org.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. 1 ed. Campinas: librum Editora, 2019. p. 31-43. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

MENEZES, Joyceane Bezerra de. O direito protetivo no Brasil após a convenção sobre a proteção da pessoa com deficiência: impactos do novo CPC e do estatuto da pessoa com deficiência. **Civílistica.com**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 1-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://civílistica.com/o-direito-protetivo-no-brasil/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Cultura e Barbárie Europeias**. Tradução Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Olímpio Ramon. **Direitos Humanos e Autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa - PB**. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4987916](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4987916). Acesso em: 01 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico (org.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. 1 ed.

Campinas: librum Editora, 2019. p. 314-349. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos Jomtien, Dakar e Incheon.

**Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11679/7624/33950>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021

## Nota

---

<sup>i</sup> Campos de trabalho forçado da ex-União Soviética (URSS), criados após a Revolução Comunista de 1917 para abrigar criminosos e "inimigos" do Estado. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-eram-os-gulags/>. Acesso em: 31 mar. 2024.

## Sobre as autoras

### Uania Soares Rabelo de Moura

Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela UFOB. Graduada em Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa). Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas; Metodologia da Língua Portuguesa; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva. Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB. E-mail: [srmuania@gmail.com](mailto:srmuania@gmail.com). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-8872-0132>.

**Natália Medina Araújo**

Doutora e Mestre em Direito pela UnB. Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta de Direito na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGCHS/UFOB). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Crítica e Direito Internacional (UnB) e Marginais: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões (UFOB).

E-mail: natalia.araujo@ufob.edu.br Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2751-8697>.

**Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho**

Doutora e Mestre em Sociologia pela UFPE. Graduação em Ciências Sociais pela UFPA. Professora Adjunta C II e gestora do Núcleo de Avaliação de Cursos da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS/UFOB) e faz parte dos grupos de pesquisa: "Marginais: grupo interdisciplinar de pesquisa sobre minorias e exclusões" e "GRUDET: Dinâmicas espaciais e desenvolvimento territorial e socioespacial".

E-mail: anne.carvalho@ufob.edu.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7277-6452>.

Recebido em: 11/04/2024

Aceito para publicação em: 11/09/2024