



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
CURSO DE MESTRADO

HELAINÉ CRISTINA PINHEIRO FERNANDES

**ENTRE A PROTEÇÃO LEGAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM
AUTISMO: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
UMA INCLUSÃO ESCOLAR DIGNA**

Fortaleza

2025

HELAINÉ CRISTINA PINHEIRO FERNANDES

ENTRE A PROTEÇÃO LEGAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM
AUTISMO: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
UMA INCLUSÃO ESCOLAR DIGNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração em Ordem Jurídica Constitucional. Linha de Pesquisa 1: Direitos Fundamentais e Políticas Públicas.

Orientador: Professor Dr. William Paiva Marques Júnior.

FORTALEZA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F399c Fernandes, Helaine Cristina Pinheiro.
ENTRE A PROTEÇÃO LEGAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM AUTISMO: :
CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA INCLUSÃO ESCOLAR
DIGNA / Helaine Cristina Pinheiro Fernandes. – 2025.
139 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. William Paiva Marques Júnior.

1. Direito à educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Direito fraterno. 4. Lide estrutural. I. Título.

CDD 340

HELAINÉ CRISTINA PINHEIRO FERNANDES

ENTRE A PROTEÇÃO LEGAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM
AUTISMO: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
UMA INCLUSÃO ESCOLAR DIGNA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Direito da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Direito. Área de concentração
em Ordem Jurídica Constitucional, Linha
de Pesquisa 1: Direitos Fundamentais e
Políticas Públicas

Orientador: Professor Dr. William Paiva
Marques Júnior

Aprovada em: 06/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. William Paiva Marques Júnior
(Orientador/Universidade Federal do Ceará - UFC)

Prof. Dr. Felipe Braga Albuquerque
(Membro Interno)

Prof. Dra. Sandra Regina Martini
(Membro externo)

Às minhas filhas, Amanda e Anne, que me enchem de alegria, orgulho e me motivam, mesmo nos momentos de dúvidas, sendo fonte de inspiração, força, amor e à minha pequena Alícia, que com seu jeito singular de amar e aprender, me mostra diariamente que um diagnóstico não é capaz de definir as pessoas, lembrando-me diariamente da importância de sonhar e perseverar.

Ao meu marido, Emmanuel, pelo amor incondicional, paciência e apoio constante no decorrer dessa jornada.

Aos meus pais, Airton e Lucenir, que me ensinaram o valor da dedicação e do conhecimento, e sempre acreditaram em mim.

E às pessoas com autismo, cuja singularidade e resiliência me motivam a buscar um mundo mais inclusivo e acolhedor para todos.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma trajetória de dedicação, reflexão e estudos de um mestrado nos propõe uma mistura de sentimentos, tais como os de missão cumprida, de alívio e ao mesmo tempo de um vazio, pois não existirão mais as preocupações acadêmicas que faziam parte da rotina de mestranda. Certamente, a jornada na vida acadêmica seguirá, tendo em vista a inquietação que permanece em meu espírito, gerada pela análise crítica que a pesquisa propõe para o direito e para a sociedade. Entretanto, o momento é de agradecer, ainda que correndo o risco de esquecer pessoas que contribuíram neste caminho. Contudo, seria impossível deixar de expressar gratidão àquelas as quais considero como verdadeiros anjos.

Agradeço a Deus por me conduzir e me possibilitar estar aqui.

Agradeço ao meu marido e melhor amigo, Emmanuel Bezerra, por todo o apoio, incentivo, paciência. E às minhas filhas, Amanda Borges, Anne Borges e Alícia Borges, que enchem a minha vida de amor e alegria, e pela compreensão diante das ausências. Agradeço aos meus pais, Airton Fernandes e Lucenir Pinheiro, pelo amor e confiança recebidos, que determinaram o que sou hoje.

Agradeço imensamente ao meu orientador, o Professor Doutor William Paiva Marques Júnior, um exemplo de generosidade e dedicação. Quem foi orientando dele sabe do que estou falando. Gratidão pela ajuda na delimitação do tema, pelas sugestões de melhoria do texto, pelas indicações bibliográficas, por todo o aprendizado, paciência, tranquilidade e estímulo na condução desta pesquisa.

Agradeço à Banca Examinadora, composta pelos Professores Doutores Felipe Braga e Doutora Sandra Regina Martini, pelo aceite em analisar o meu texto, pela paciência em acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e da defesa, e, por contribuírem valiosamente com seus comentários, questionamentos e textos sobre o tema, sem os quais essa pesquisa seria bastante difícil.

Agradeço a todos os professores e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, por cada momento vivido desde o processo seletivo até o presente instante, em que me encaminho para a conclusão do Curso de Mestrado em Direito. Agradeço também aos professores Dr. Francisco Gerson Marques Marques Lima e Dra. Maria Vital da Rocha, cada um em sua área e nas oportunidades em sala de aula, contribuíram para essa pesquisa.

Aos meus colegas das Turmas de Mestrado e Doutorado do ano 2023 do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, pelo apoio e debates ao longo

do curso, os quais contribuíram para elaboração dessa dissertação, pela parceria, tanto nas horas de alegria, quanto nos momentos de preocupação, em especial, às colegas Monalisa Rocha, Ana Paula França e Heloisa Melo, pelas horas de conversa, amizade e risadas.

Também aos colegas de serviço público do Tribunal de Justiça do Ceará, e, de modo particular, à Escola Superior da Magistratura (ESMEC) e à Diretoria e Supervisão da Coordenadoria de Mandados de Caucaia pelo apoio e compreensão para conclusão desta pesquisa. Tenho certeza de que os conhecimentos adquiridos auxiliarão na disseminação da inclusão de pessoas com autismo, contribuindo para o aperfeiçoamento das boas práticas em relação a atuação de servidores e magistrados no atendimento às demandas, mormente no que concerne a proporcionar olhar diferenciado.

Por fim, agradeço a você, leitor dessas linhas, por sua atenção e interesse neste trabalho.

*“O Futuro não existe, realmente. Ele é criado
por nós, no presente”.*

Tolstói.

RESUMO

A inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares é uma garantia constitucional. Contudo, para sua concretização tornam-se necessárias políticas públicas que promovam uma estrutura educacional inclusiva, com vistas à concretização desse direito fundamental. Essa dissertação analisa as barreiras existentes à efetivação plena do direito à educação e inclusão escolar de autistas, apontando que, apesar da proteção constitucional existente, há carência de políticas públicas eficazes que promovam efetivamente uma inclusão escolar, o que acaba por acarretar discriminação e segregação no ambiente escolar, ferindo a dignidade e os direitos dessas pessoas, pois a educação verdadeiramente inclusiva não deve se limitar ao cumprimento de normas legais que determinam a realização de matrículas, mas deve garantir também a permanência, o desenvolvimento e a participação, em respeito à isonomia, a fim de promover a autonomia destes estudantes. Partindo dessas premissas, objetiva-se refletir acerca do direito à inclusão escolar de pessoas com autismo em escolas regulares, sobre o atual estágio em que o direito à educação para as pessoas com autismo se encontra, assim como pretende-se promover conscientização acerca dos preceitos legislativos sobre a temática, bem como busca-se instigar sobre a necessidade de políticas públicas eficazes para implementar o direito à educação de pessoas com autismo, tais como, disponibilização de acompanhante especializado, necessidade de capacitação dos profissionais da educação escolar, utilização de recursos adequados e adaptações curriculares, assim como congruente à essa análise, traz os principais pontos críticos desse direito à inclusão, de maneira a demonstrar a necessidade de caminhos para a efetivação de políticas públicas, segundo a perspectiva da metateoria do direito fraterno, e por meio de uma atuação provocada da função jurisdicional por intermédio de lides estruturais. Utilizando o método dedutivo, o estudo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental. No que concerne aos procedimentos, é um estudo exploratório. Quanto aos objetivos, trata-se de análise descritiva, com abordagem qualitativa extraída da doutrina, da jurisprudência e das normas relacionadas aos direitos das pessoas com autismo, evidenciando os prejuízos causados pela ausência de políticas públicas eficazes e que promovam as devidas implementações desses direitos. A pesquisa se alinha à metateoria do direito fraterno, analisando não apenas teorias existentes dentro do campo do direito, mas também questões no campo da psiquiatria, da psicologia, da educação, a partir de um método intradisciplinar de estudo, visando um nível elevado de análise crítica, além do paradigma do direito fraterno para propor uma leitura integradora, que articula valores de solidariedade, fraternidade, igualdade, liberdade e dignidade humana dos educandos com autismo. Por conseguinte, em face da

ineficiência de políticas públicas efetivas voltadas à educação inclusiva de pessoas com autismo, observa-se um estado de desconformidade distante do estado ideal legal, que impacta toda uma coletividade, de natureza estrutural, demonstrando a necessidade de ações coordenadas entre poder público e sociedade civil, destacando o papel dos processos estruturais na efetividade da tutela jurisdicional para promoção de uma educação inclusiva. Os resultados apontam que a superação das barreiras à inclusão educacional requer o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional pleno das pessoas com TEA, consolidando o direito à educação inclusiva como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e equitativa.

Palavras-Chave: Direito à educação inclusiva; Autismo; Direito fraterno; Lide estrutural.

ABSTRACT

The school inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools is a constitutional guarantee. However, its realization requires public policies that foster an inclusive educational structure to uphold this fundamental right. This dissertation analyzes the barriers to the full realization of the right to education and school inclusion for autistic individuals, highlighting that despite existing constitutional protection, there is a lack of effective public policies to genuinely promote school inclusion. This deficiency leads to discrimination and segregation in the school environment, violating the dignity and rights of these individuals. Truly inclusive education should not be limited to compliance with legal norms mandating enrollment but must also ensure the permanence, development, and participation of students, respecting equality and promoting their autonomy. Based on these premises, this study aims to reflect on the school inclusion process for individuals with autism in regular schools, assess the current state of the right to education for individuals with autism, and raise awareness of the legislative principles related to the topic. Furthermore, it seeks to emphasize the need for effective public policies to enforce the right to education for individuals with autism, such as providing specialized aides, training for school education professionals, utilizing appropriate resources, and implementing curricular adaptations. In alignment with this analysis, the study identifies critical points in the inclusion process, demonstrating the necessity of pathways for implementing public policies through the lens of the metatheory of fraternal law and through provoked judicial functions via structural litigation. Using the deductive method, the study was conducted through bibliographic and documentary research. Regarding the procedures, it is an exploratory study. As for its objectives, it is a descriptive analysis with a qualitative approach derived from legal doctrine, jurisprudence, and norms related to the rights of individuals with autism, highlighting the harms caused by the absence of effective public policies to implement these rights. The research aligns with the metatheory of fraternal law, examining not only existing theories within the legal field but also intersecting issues in psychiatry, psychology, and education through an intradisciplinary study method. This approach aims for a high level of critical analysis and incorporates the paradigm of fraternal law to propose an integrative framework that combines the values of solidarity, fraternity, equality, liberty, and the human dignity of autistic students. Consequently, due to the inefficiency of effective public policies aimed at inclusive education for individuals with autism, a state of non-compliance far from the ideal legal standard is observed, impacting the entire community structurally. This underscores the need for coordinated actions between

public authorities and civil society, highlighting the role of structural processes in the effectiveness of judicial protection to promote inclusive education. The results indicate that overcoming the barriers to educational inclusion requires strengthening public policies that ensure access, permanence, and full educational development for individuals with ASD, consolidating the right to inclusive education as an essential tool for building a more just, supportive, and equitable society.

Keywords: Right to inclusive education; Autism; Fraternal law; Structural struggle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ABRAÇA - Associação Brasileira para a Ação por Direitos das Pessoas com Autismo

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CDC - Centers for Disease Control and Prevention

CDPD - Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência

CF – Constituição Federal

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPG - Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça

CONFENEM - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

COPEDEC - Comissão Permanente de Educação

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EC – Emenda Constitucional

EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência

GNDH - Grupo Nacional de Direitos Humanos

IGBE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Inst. Nac. de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

PBE - Práticas Baseadas em Evidências

PEI - Planejamento Educacional Individualizado

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE Secretaria de Educação Especial

STF - Supremo Tribunal Federal

TEA Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TJCE Tribunal de Justiça do Estado do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRICO, DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E ASPECTOS JURÍDICOS.....	21
2.1 Autismo: definição, etiologia e classificações	24
2.2 Análise histórica-normativa das pessoas com deficiência	27
2.3 O postulado da igualdade e a dignidade da pessoa humana, como vertente de juridicidade para a inclusão escolar da pessoa com autismo	33
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM AUTISMO	37
3.1 A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto 6.949/09, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei Berenice Piana: uma análise sob o viés da Metateoria do Direito Fraterno	38
3.2 A educação inclusiva no Brasil.....	51
4 O PROBLEMA DA INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS ESCOLAS REGULARES.....	65
4.1 O acesso à educação das pessoas com autismo e as Rejeições de Matrícula.....	66
4.2 Adaptação e acessibilidade escolar como garantia da permanência, participação e aprendizagem do estudante com transtorno do espectro autista	72
4.3 O silêncio eloquente da legislação na hermenêutica jurídica sob o viés da metateoria do direito fraterno.....	94
4.4 Caminhos para a efetivação de políticas públicas em tempos de complexidade e as lides estruturais com vistas à promoção da efetividade de políticas públicas na educação inclusiva de pessoas com autismo.....	102
4.5 A Escola como porta de entrada para o mundo e a concepção terapêutica para as pessoas com TEA.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXO 1 – Plano Nacional de Educação	132

1 INTRODUÇÃO

O futuro não é um destino, mas uma construção do presente. A responsabilidade pelo que está por vir não recai sobre o acaso, mas sobre a capacidade de agir no presente com consciência e propósito. A construção de uma sociedade inclusiva só é verdadeira quando é digna. Inserir uma pessoa com autismo ou qualquer outra necessidade específica em uma sala de aula, sem suporte adequado, professores capacitados e adaptações pedagógicas não é inclusão. O direito à educação inclusiva pressupõe respeito às condições que garantam aprendizado e desenvolvimento para todos, sob pena de não se ter inclusão, mas exclusão.

A proteção legal das pessoas com autismo assegura o direito fundamental à educação, previsto em diversas normas nacionais e internacionais. Apesar da ampla proteção legal, a concretização desse direito depende de políticas públicas eficazes, que garantam não apenas o acesso à escola, mas uma inclusão escolar efetiva, com recursos adequados e suporte especializado. Nesse contexto, é fundamental analisar os avanços e os entraves existentes para aplicação de políticas públicas, buscando caminhos para superar as barreiras que ainda impedem a plena realização do direito à educação para as pessoas com transtorno do espectro autista.

As escolas são instituições que têm a possibilidade de mudar os comportamentos das pessoas que nela ingressam, não sendo à toa que foram instrumento de mudança de posturas religiosas, ideológicas, acadêmicas, de habilidades sociais, de papéis de gênero, laborais, dentre outros. Mas, mediante a seleção de alguns escolhidos, infelizmente, a marca da exclusão escolar acompanhou as instituições de ensino, excluindo-se, historicamente, mulheres, negros, pobres e pessoas com deficiência.

No que concerne a estas últimas, o Estado, inicialmente, as atendeu de forma parcial, especificamente, a população com deficiências sensoriais, como a cegueira e a surdez, por meio da instituição de escolas especializadas. Também promoveu assistência às pessoas com deficiências físicas, considerando que dependiam de uma estrutura com acessibilidade ou boa vontade de pessoas que os ajudassem. Porém, as deficiências mentais continuavam fora da escola, até que organizações de pais, em meados do século XX, construíram redes de escolas especializadas em Deficiências Múltiplas e Deficiência Intelectual, que depois vieram a aceitar também a população com autismo, como a rede APAE e Pestalozzi.

No decorrer do século XX, tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência,

fruto da Convenção de Nova Iorque, trouxeram a defesa de que pessoas com deficiência poderiam estudar em escolas comuns e não somente em escolas especializadas e foram realizados inúmeros experimentos e pesquisas que demonstraram que a esmagadora maioria das pessoas com deficiências, como o autismo, se beneficiariam mais da escolarização em escolas regulares do que em escolas especializadas.

A inserção de pessoas com autismo em escolas comuns também trazia benefícios para os estudantes com desenvolvimento típico, pois, do ponto de vista valorativo, desenvolveriam tolerância e respeito à diferença e à diversidade.

Garantir o direito à educação de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista não é uma tarefa resolvida apenas com boa vontade e uma atitude imbuída pelo sentimento da inclusão. É necessário ir além disso, fornecendo os instrumentos para que o indivíduo atinja sua plena potencialidade, o que significa ofertar diferentes apoios, a depender das características individuais destas pessoas.

Diante desta perspectiva, o debate sobre o direito à educação de pessoas com autismo em escolas regulares tem levantado opiniões favoráveis e contrárias, desde o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que preconizou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, cuja promoção e incentivo desafia a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Trata-se de um direito fundamental social, portanto, passível de proteção, à luz dos artigos 6º e 205 da Constituição Cidadã.

Dados do Censo Escolar de 2020 apontam que há no Brasil mais de 246.000 (duzentos e quarenta e seis mil) crianças e jovens com autismo¹. É um número relevante e importante, pois são crianças e jovens que estão em idade escolar e que em breve estarão no mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 determina que para as pessoas com deficiência, física, sensorial ou mental, há a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, norteador desta forma a política de educação especial, que foi regulamentada pelas Leis nº 7.853/89 e nº 9.394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, preceitua que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas e cumpridas as normas gerais da educação

¹ INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023. p. 31.

nacional e do respectivo sistema de ensino, bem como autoriza o funcionamento e a avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A educação nas instituições de ensino privadas constitui, portanto, um ato de autorização do poder público, que concede ou não sua exploração pela iniciativa privada, conforme o cumprimento de normas administrativas expedidas por uma autoridade pública especializada, no caso, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação. A educação, mesmo que seja ofertada por uma escola privada, é um direito público e subjetivo do cidadão.

As instituições privadas de ensino, desde a vigência da Lei Brasileira de Inclusão, questionam as obrigações impostas com o intuito de realizações de adaptações para receberem alunos com qualquer tipo de deficiência, apesar de possuírem, como já dito, autorização do poder público e, até mesmo, imunidade tributária, à luz do art. 150, §4º da CF.

Inexiste, portanto, abrigo na legislação a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos e serviços de apoio da educação.

Configura-se descaso aos direitos dos alunos o não atendimento às suas necessidades educacionais específicas, com a possibilidade inclusive de se configurar crime, nos termos do art. 98 da Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI)².

Relevante se reconhecer que significativos avanços foram conseguidos, mas muito ainda precisa ser feito no que concerne à inclusão de pessoas com autismo nas escolas regulares, tendo em vista a recalcitrância de negativas de matrículas e ausência de tratamento inclusivo, com acessibilidade e adaptação, a fim de possibilitar o pleno exercício da cidadania.

Embora o direito à educação das pessoas com autismo seja objeto de proteção no ordenamento jurídico, tendo a legislação o escopo de promover educação inclusiva, o desconhecimento sobre as peculiaridades do transtorno, a insuficiência da capacitação dos profissionais de educação, a falta de oferta de recursos multifuncionais, a ausência de adaptação

² “É crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. Uma das medidas da lei foi garantir a proteção judicial e extrajudicial em situações de discriminação e desrespeito a direitos garantidos no ordenamento jurídico”. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

curricular e de atendimento educacional especializado, acabam por promoverem a discriminação e a segregação no âmbito escolar.

Esta pesquisa debate o direito à educação e inclusão escolar de pessoas com autismo em escolas regulares, na perspectiva de que não deve se limitar ao cumprimento de normas legais que determinam a inserção do educando com autismo no contexto escolar, mas deve garantir também sua permanência, seu desenvolvimento e sua participação, numa concepção de isonomia e acessibilidade em todas as suas dimensões, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia desses educandos.

Dessa maneira, a partir de uma análise normativa, doutrinária e jurisprudencial, demonstra-se que a ausência de tratamento acessível e inclusivo escolar, com fundamento na dignidade da pessoa humana, acarreta, muitas vezes, abalo à integridade física, psíquica e moral, prejuízos no desenvolvimento e ofensa ao direito à educação inclusiva dos estudantes com autismo.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho tem como objetivo refletir acerca do direito à inclusão escolar de pessoas com autismo em escolas regulares, sobre o atual estágio em que o direito à educação para as pessoas com autismo se encontra, assim como pretende-se promover conscientização acerca dos preceitos legislativos sobre a temática, bem como busca-se instigar a sociedade a refletir sobre a necessidade de políticas públicas eficazes para implementar o direito à educação de pessoas com autismo, tais como necessidade de capacitação dos profissionais da educação escolar, assim como congruente à essa análise, traz os principais pontos críticos desse direito à inclusão, de maneira a demonstrar a necessidade de caminhos para a efetivação de políticas públicas para uma inclusão escolar digna, segundo a perspectiva da metateoria do direito fraterno e por meio de uma atuação provocada da função jurisdicional por intermédio de lide estrutural.

Ao propor uma abordagem metateórica, busca-se analisar não apenas as teorias existentes dentro do campo do direito, mas também explorar e discutir os pressupostos, categorias analíticas e implicações de teorias no campo da psicologia, da educação, visando um nível mais elevado de análise crítica.

No que concerne à metodologia e ao tipo de pesquisa, mostra-se necessária a utilização do método intradisciplinar de estudo e análise, a partir de obras de psiquiatras, para compreensão do Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Na seara jurídica, utilizando o método dedutivo, o estudo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental (baseada em pareceres, dados estatísticos oficiais

publicados, legislação e jurisprudência), no que concerne aos procedimentos e exploratória, quanto aos objetivos, com abordagem qualitativa extraída da jurisprudência, da doutrina, da Constituição Federal, da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, da Lei nº12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo), além de outras normas, todas relacionadas ao tema da diversidade e discriminação, a fim de depreender os avanços sociais acarretados e analisar, de forma pós-crítica e propositiva, a evolução da aplicação destes comandos, destacando os pontos práticos que necessitam de aprimoramento, propondo melhorias às problemáticas contemporâneas no que concerne à inclusão escolar das pessoas com autismo, sob o viés da Metateoria do Direito Fraternal, em especial a doutrina do Professor Eligio Restá e Processos Estruturais.

Com o objetivo de obter, em um período razoavelmente curto, uma visão abrangente sobre o tratamento conferido pelo Poder Judiciário ao direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o terceiro capítulo realiza uma pesquisa jurisprudencial na internet. Os resultados da pesquisa incluem acórdãos proferidos pelo Tribunal de Justiça do Ceará (TJCE) e por outros tribunais, buscando garantir maior abrangência metodológica e fidelidade à posição adotada pelos tribunais. A pesquisa foi realizada por meio de portais eletrônicos dos tribunais, utilizando a ferramenta "Consulta de Jurisprudência", que permite acesso às decisões proferidas. Foi indicada a data da coleta dos dados e não houve limitação temporal para o levantamento das informações.

Os parâmetros utilizados na pesquisa incluíram os termos "autista" e "educação" aplicados ao campo de busca "Ementa". Ao final do levantamento, foram selecionados julgados relacionados ao direito à educação e à negativa de matrícula. Esses casos foram submetidos a uma análise qualitativa, com o objetivo de discutir o debate jurídico sobre o tema e investigar as consequências legais previstas no ordenamento para tais situações. A análise destaca pontos práticos que demandam aprimoramento, apresentando, de forma pós-crítica e propositiva, sugestões para o avanço do tratamento jurídico da questão.

Verifica-se conexão com a área de concentração, na linha de pesquisa 1, que aborda a teoria dos Direitos Fundamentais e mecanismos de implementação e efetivação de direitos pelas políticas públicas, ou por meio de uma atuação provocada, o que suscita também a questão da efetividade da função jurisdicional, devendo ser compreendida a educação inclusiva como um direito das pessoas com autismo e um dever do Estado.

Este trabalho entende que o direito à educação de todos os autistas em escolas regulares encontra-se garantido de forma ampla no ordenamento jurídico brasileiro, mas a escolha entre uma escola regular e uma escola especializada deve respeitar as necessidades individuais, sendo essencial garantir que haja alternativas de qualidade, respeitando o direito à educação da forma mais adequada.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRICO, DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E ASPECTOS JURÍDICOS

O “diagnóstico” de autismo é de 1943, quando Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil naquela instituição, o propôs em um artigo, intitulado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo) na revista *The Nervous Child*. O artigo apresentava estudos de caso de onze crianças, que compartilhavam um conjunto de sintomas, os quais estavam relacionados ao autismo: necessidade de solidão, necessidade de uniformidade, estar só num mundo que nunca varia. Nesta época, o panorama sobre o autismo era o da institucionalização de crianças, pois os médicos não sabiam como tratar o autismo³.

Esta análise de Kanner foi considerada pelos cientistas como sendo a primeira menção e a conceituação mais sólida do termo “autismo”, ao diferenciá-lo da esquizofrenia propriamente dita. Contudo, Kanner, preocupou-se mais com possíveis causas de ordens biológicas, quando afirmou que os comportamentos autistas pareciam se apresentar desde tenra idade e de que as crianças autistas, em geral, eram fruto de pais frios. Alguns autores afirmaram que Kanner se pronunciou nestes termos, influenciado pelo pensamento freudiano, que imperava na época e que apontava os suspeitos de sempre da psicanálise: os pais (especialmente as mães)⁴.

Na década de 1970, quando a profissão psiquiátrica passou por uma grande mudança de perspectiva, os psiquiatras começaram a se concentrar nos efeitos, abandonando a maneira antiga, que os direcionavam às causas. Em vez de considerarem o diagnóstico preciso uma questão secundária, eles começaram a tentar classificar os sintomas de maneira rígida, ordenada e uniforme, pois descobriram que não era preciso buscar as causas dos sintomas para tratar os pacientes, sendo mais fácil aliviar o sofrimento do paciente simplesmente tratando os efeitos. Contudo, para tratar os efeitos eles precisavam saber quais medicamentos se adequavam às enfermidades, isto é, precisavam entender o que estas enfermidades eram, ou seja, era preciso identificá-las de um modo específico e consistente. Para descrever o comportamento autista tinham que elaborar uma lista de sintomas.

³ GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Trad. Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 26-30.

⁴*Idem*. p. 29.

Os DSM's (abreviação de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicados periodicamente, traziam alguns critérios que os pacientes precisavam atender para receberem o diagnóstico de autismo, como: ausência de sintomas que sugerissem esquizofrenia; surgimento antes dos 30 meses; ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados.

Esta descrição não era precisa, mudando a cada nova edição do DSM, à medida que tentavam definir com precisão o que era o autismo. É quase certo que não tenha sido coincidência que, quando o conceito do espectro autista entrou no circuito oficial do pensamento médico e popular, surgiu também a ideia de uma “epidemia” de autismo. Se a comunidade médica recebe um novo diagnóstico para atribuir a uma série de comportamentos familiares, claro que a incidência do diagnóstico será mais elevada⁵.

O autismo, portanto, diagnosticado, segundo o sistema de perfil comportamental do DSM, pode ser identificado por meio da observação, avaliação e análise do comportamento apresentado por um indivíduo, variando de um caso para outro⁶. Essas observações ainda são subjetivas e o diagnóstico, muitas vezes, parece impreciso e incerto em termos de prognóstico.

Por isso, na última década, a prevalência de pessoas diagnosticadas com autismo tem aumentado progressivamente. No ano de 2004, o número divulgado pelo CDC⁷ era de 1 a cada 166. No estudo publicado em 2012, esse número estava em 1 para 88. Já em 2018, passou a 1 em 59. Em 2020, a prevalência divulgada estava em 1 em 54. Em 2021, o relatório do CDC mostrava que 1 em cada 44 crianças aos 8 anos de idade era diagnosticada autista. No ano de 2023, o número ainda é maior que as estimativas do último estudo, com o número atual de 1 em cada 36 crianças⁸.

Embora esses dados não sejam brasileiros, o Brasil ainda usa os estudos do CDC como base, por não ter pesquisas concretas sobre a prevalência do Transtorno do Espectro

⁵ *Idem.* p. 57.

⁶ *Idem.* p. 11.

⁷ O Centro de Controle e Prevenção de Doenças é uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, sediada na Geórgia, e tem o objetivo de proteger o país das ameaças à saúde e à segurança, tanto no exterior quanto em território americano. Para isso, conduz pesquisas e fornece informações de saúde em diversas áreas. CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **An official website of the United States government.** [S.d.]. Disponível em: <https://www.cdc.gov>. Acesso em: 22 jan. 2025.

⁸ TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **G1**, 02 de abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Autista no país, o que constitui um indicativo de ausência de atenção prioritária por parte dos órgãos governamentais, impactando negativamente na implementação de políticas públicas de saúde e educação indispensáveis para a promoção da inclusão dessa parcela de brasileiros.

O autismo foi incluído no Censo Demográfico de 2020 por determinação da Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019⁹. Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu uma pergunta sobre autismo no Questionário de Amostra do Censo 2022. A pergunta é: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”¹⁰. A coleta de dados do Censo estava programada para terminar em outubro de 2022, mas ainda está em andamento e deve ter resultado final previsto até 2025¹¹.

Essa realidade demonstra contradição impeditiva de direitos para as pessoas com autismo, impactando no direito à saúde, que é direito de todos e dever do Estado, indicando que se encontra em estágio bastante distante de sua plena efetivação, “incorrendo em severa omissão o que tipifica um comportamento incompatível com as diretrizes informativas do Texto Constitucional de 1988”¹².

O país ainda carece de dados oficiais sobre a quantidade exata de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar da criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) pela Lei nº 13.977/2020, que permite uma estimativa aproximada de 2 milhões de autistas em todo o território nacional, esse número não é preciso. Isso ocorre porque muitas pessoas ainda não possuem a CIPTEA, dificultando a obtenção de dados mais confiáveis¹³.

Mesmo com todos os problemas relacionados aos diagnósticos e ausência de dados e políticas públicas satisfatórias no Brasil, passou-se da institucionalização de crianças com autismo da época de Leo Kanner à tentativa de proporcionar-lhes uma vida a mais plena possível, principalmente a partir da escolarização em classes comuns.

⁹ BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir informações específicas sobre pessoas com transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

¹⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota sobre o questionário Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/32272-nota-sobre-o-questionario-do-censo-2022.html>. Acesso em: 04 dez. 2024.

¹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/primeiros-resultados-populacao-e-domicilios>. Acesso em: 04 dez. 2024.

¹² MARQUES JÚNIOR, William Paiva. **Análise da experiência brasileira na primazia do Poder Judiciário na execução de políticas públicas de acesso ao direito social à saúde**. Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais, v. 17, p. 459-478, 2015.

¹³ CIPTEA. **Carteira digital de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista**. [S.d.]. Disponível em: <https://ciptea.com.br/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

2.1 Autismo: definição, etiologia e classificações

O transtorno do espectro autista (CID10 F 84.0 / CID 11 6A02) constitui-se em um distúrbio do neurodesenvolvimento global caracterizado por déficits comunicativos, interacionais e por comportamentos repetitivos e restritos. Referida expressão foi primeiramente cunhada em 1906, pelo psiquiatra Plouller, contudo, na ocasião não como uma doença, mas como um sintoma clínico de isolamento, ao analisar pacientes esquizofrênicos, tendo sido aludida nomenclatura inspirada do termo freudiano autoerotismo, com exclusão do termo “eros”. Apenas em 1943, o autismo foi conceituado como diagnóstico clínico, de forma autônoma, pelo psiquiatra Leo Kanner¹⁴.

Como se caracteriza como um conjunto de sintomas, trata-se de uma síndrome, cujos sinais se desenvolvem de várias maneiras, antes dos três anos de idade, prolongando-se por toda a vida, abalando aspectos de socialização, comunicação e comportamento, comprometendo a interação social. Não é uma doença, mas, sim, uma condição de desenvolvimento cerebral. Não existe cura, já que não se trata de uma doença, mas de uma condição permanente. Considerando que o cérebro é o órgão responsável por controlar todas as funções do corpo, pessoas autistas possuem, em razão da sua condição, formas variadas de interação com outras pessoas e comportamentos que podem assumir feições de repetição e restrição, bem como podem apresentar diferentes reações a estímulos ambientais, como sons e luzes. É uma condição encontrada em todo o mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social. É mais comum em indivíduos do sexo masculino, em razão do fato de que mulheres com TEA podem apresentar sintomas menos graves, podendo ser mais difícil o diagnóstico. Acredita-se, mas ainda sem conclusões científicas definitivas, que a causa é epigenética¹⁵.

Diante do aumento crescente de pessoas com autismo em todo o mundo, especialistas cogita tratar-se de uma epidemia, voltando a atenção da comunidade médica para a problemática, vez que no final dos anos 1980, havia de 3 a 5 casos em cada 10 mil nascimentos e atualmente, para cada 36 (trinta e seis) crianças de até 8 (oito) anos, uma desenvolve pelo menos um sintoma do Espectro Autista¹⁶.

¹⁴ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-55.

¹⁵ GAUDERER, Ernest C. **Autismo e outros atrasos de desenvolvimento**. 2 ed. São Paulo: REVINTER, 1997. p.3.

¹⁶ TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **G1**, 02 de abril de 2023. Disponível em:

O autismo pode ser dividido em categorias: uns possuem somente alguns traços leves, de maneira que poderão, em tese, ter uma vida praticamente usual, estudando e trabalhando. O maior desafio é direcionar o pensamento em questões diversas, daquelas que lhes chamam a atenção. Alguns possuem a chamada síndrome de Asperger, que apresenta um conjunto de sintomas que acarretam dificuldades na socialização. São, na maioria das vezes, solitários e direcionam seus interesses de forma bastante restrita.

Para tratá-los, é essencial enfatizar não só no que está "errado", mas identificar as áreas que possuem mais habilidades, no sentido de aguçá-las e canalizá-las de maneira correta. Existem os denominados autistas de "alto funcionamento", que têm características bastante parecidas com as da síndrome de Asperger, não apresentam retardo mental, mas sim atrasos na linguagem, prejuízos na interação social, dificuldades comportamentais, dentre outros sintomas. Estes conseguem utilizar de sua inteligência para dominar as dificuldades do autismo. Por fim, o grau mais severo do autismo, que é associado ao retardo mental e prejuízos na autonomia. É como as pessoas, normalmente, imaginam o autista (estereótipo). Estes possuem grandes dificuldades e seguramente serão dependentes por toda a vida. As coisas mais simples do cotidiano podem ser um desafio¹⁷.

Atualmente a divisão das categorias se dão conforme o nível de apoio, sendo o nível um o de menor de apoio, relacionados ao autismo anteriormente dito leve e o da síndrome de Asperger. O nível dois é de alto funcionamento. E o nível três é o grau mais severo.

Em 2018 entrou em vigor nova versão do CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. A Organização Mundial de Saúde – OMS, lançou a 11ª revisão da CID, aprovada em maio de 2019. Referida versão passou a vigorar no Brasil em janeiro de 2023. É uma das principais ferramentas utilizadas na rotina médica com o objetivo de guiar diagnósticos e mapear estatísticas. Com as novas diretrizes, o diagnóstico de autismo ganha um novo código e novas subdivisões. Na CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo Código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional¹⁸.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2023.

¹⁷ SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012, p. 57.

¹⁸ WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO releases new International Classification of Diseases (ICD-11)**. 2018. Disponível em: [https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11)). Acesso em: 25 nov. 2024.

De acordo com as subdivisões, o TEA (6A02), na CID 11, é classificado como: A) 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional, os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões); B) 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional, os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões); C) 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada, os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo, porém, prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões); D) 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada, os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a prejuízo acentuado na linguagem/comunicação funcional em relação ao esperado para a sua faixa etária, seja através da fala (não podendo fazer uso mais do que palavras isoladas ou frases simples), seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões); E) 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional, os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados à ausência de repertório e uso de linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo; F) 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. Importante destacar que o código “6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional” ficou de fora da versão final da CID-11. As subdivisões do TEA na CID 11 permitem maior compreensão da funcionalidade do indivíduo

com TEA, um ganho quando se reflete especialmente na importância de diagnósticos e intervenções precoces e assertivas no Transtorno do Espectro Autista (WHO, 2018)¹⁹.

O autismo, caracterizado como transtorno do espectro por Lorna Wing²⁰, não é binário. Neste sentido, não se deve considerar, como frequentemente se escuta, que a pessoa tem muito autismo ou pouco autismo. Para melhor compreensão do transtorno do espectro autista é necessário analisar o cérebro, em todas as suas funções: habilidades de linguagem, motoras, sensoriais, percepção, funções executivas, dentre outras.

Cada autista terá um impacto maior numa área ou noutra. Uma determinada pessoa com autismo pode ter um impacto maior nas funções de linguagem, motora e quase nenhuma na função perceptiva ou de execução, por exemplo, ao passo que outro autista pode ter pouco impacto nas funções de linguagem, motora e ter comprometimento maior na função perceptiva ou de execução.

Isso significa que, ao conhecer uma pessoa com autismo, está-se conhecendo apenas aquela pessoa específica com autismo, pois cada indivíduo dentro do espectro apresenta características, habilidades e comprometimentos únicos. É essencial compreender como o diagnóstico se manifesta em cada caso e identificar as necessidades de apoio específicas de cada indivíduo, para garantia do direito à educação com as devidas adaptações e suporte, conforme previsto na Constituição Federal e nas leis de proteção à pessoa com deficiência, dentre as quais se encontram os autistas.

2.2 Análise histórica-normativa das pessoas com deficiência

A história da Educação Especial no Brasil e no mundo tem sido marcada por uma diversidade de perspectivas em relação às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com algum tipo de transtorno ou deficiência. Por muito tempo as visões sobre essas pessoas contribuíram para a perseguição e exclusão social.

Resgata-se, na obra de Michel Foucault, alguns elementos que permitem a construção do limite entre o que a sociedade considera ser normal ou desviante da normalidade: “sua loucura consistiu sempre em ocultar-se da sua família, em levar uma vida obscura no campo, em passear sua pobre mente por rotas desconhecidas”²¹.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med*, [S.L.], v. 11, n.1, p. 115-129, 1981.

²¹ FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**: ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

Historicamente, a sociedade tem promovido a exclusão das pessoas que não se enquadram “nos padrões ditos de normalidade”, que são diferentes. Os poucos relatos históricos existentes sobre as pessoas com autismo e com deficiência apontam para uma trajetória de incapacidade, privação de direitos e de garantias fundamentais, resultando em discriminação e exclusão social.

Na Roma antiga, os direitos do nascituro eram acolhidos, exceto se o parto prematuro, considerado como tal aquele ocorrido antes do sétimo mês de gestação, acarretasse deficiência, inviabilidade de sobrevivência pela prematuridade ou monstruosidade, havendo previsão da morte por afogamento.²² Caso sobrevivessem tais recém-nascidos, posteriormente eram comercializados numa espécie de mercado dito “especial”, composto por pessoas com deformidades físicas das mais diversas, incluindo, anormalidades esqueléticas, anões, gigantes, hermafroditas, cegos e quaisquer outros que ostentassem uma debilidade²³.

A eclosão do Cristianismo trouxe preocupação em ajudar os órfãos e os rejeitados, que eram recebidos por bispos e freiras nos mosteiros existentes e atendidos pelas instituições envolvidas em ajudar esses excluídos²⁴.

Ao longo da Idade Média, paradoxalmente à piedade defendida pela igreja, a sensação de ter indivíduos com deficiência transitando pelas ruas, trazia desconforto às pessoas, que resolveram criar uma embarcação para levá-los em alto mar, sem destino, conhecida como “Nau dos Loucos”, visando melhorar a linha de visão das pessoas da cidade, que assim não precisariam dividir o mesmo espaço social com os chamados mentalmente incapazes²⁵. Ademais, neste período, as deficiências físicas, mentais e as malformações congênitas passaram a ser consideradas pela própria Igreja Católica “castigos de Deus”, e devido a isso foram perseguidas, discriminadas e excluídas da caridade. As pessoas com deficiência eram comumente sacrificadas junto às mulheres consideradas bruxas, durante a era inquisitória.

²² ALVES, José Carlos Moreira. **Direito Romano**. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012. p. 15-28.

²³ ANATALINO, João. **O deficiente na cultura greco-romana: a óptica espartana**. São Paulo: Recanto das Letras, 2017. Código do texto: T6141362. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigosde-educacao/6141362>. Acesso em: 23 mar. 2023.

²⁴ GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Rio de Janeiro: Deficiente Ciente, 2025. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

²⁵ FOUCAULT, Michel. **Histoire de la Folie à l'Âge Classique**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 13.

Quando as pessoas com deficiência passaram a formar uma grande quantidade de sequelados, pobres e estigmatizados, tais pessoas foram rejeitadas sumariamente da convivência social²⁶.

A esteira da história prossegue e o feudalismo exhibe os últimos suspiros no século XV. No campo econômico-político, a burguesia ganha força com o comércio mercantil e as grandes navegações em detrimento da aristocracia feudal; no teológico, o poderio e conduta da igreja são questionados, gerando a cisão da mesma e o surgimento do protestantismo e calvinismo; ocorrem os primeiros estudos ocidentais voltados para a pessoa com deficiência, apresentados por Teofrasto Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576) que, embora com produções ainda bastantes carregadas do misticismo medievo, promovem o pensamento protocientífico, culminando, posteriormente, com ideais de Renascimento e Iluminismo²⁷.

A busca da reflexão com base na razão antropocêntrica observada com maior ênfase no final do século XVI, com o Renascimento e a revalorização do legado da civilização grega, gerou condições para o movimento Iluminista a partir do século XVIII. Do período iluminista têm-se o fortalecimento científico, das artes e das leis, cujas bases são o empirismo e a valorização da natureza humana como motor do desenvolvimento do mundo, em distintas matizes: Locke (1690) com o empirismo e liberalismo político; Montesquieu (1762) e a crítica ao absolutismo e defesa do governo tripartite; Voltaire (1768) e sua análise denunciadora ante o clero e os impostos; Rousseau (1762) e a educação vinculada à ideia de liberdade e natureza e Adam Smith (1776) com o liberalismo econômico; dentre outros, alçam o pensamento liberal, a discussão científica, a educação e a compreensão social a patamares inéditos até então. A valorização científica da empiria suscitou pesquisas favoráveis sobre a capacidade das pessoas com deficiência de aprender, tendo, além de alma, a condição de exercitar a razão²⁸.

Por conseguinte, com o advento do Renascimento, surgiu a reflexão sobre os direitos universais, a partir da evolução científica e do desenvolvimento da consciência filosófica humanística, havendo uma preocupação com humanização no comportamento social, civilização e busca por bem-estar, saúde e direitos humanos²⁹.

²⁶ GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Rio de Janeiro: Deficiente Ciente, 2025. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

²⁷ MOISES, R. R.; STOCKMANN, D. **A pessoa com deficiência no curso da história**: aspectos sociais, culturais e políticos. *History of Education in Latin America - HistELA*, [S. l.], v. 3, 2020, p. 8.

²⁸ *Idem.*, p. 8.

²⁹ GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Rio de Janeiro: Deficiente Ciente, 2025. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

O pensamento de Locke contribuiu para que Denis Diderot, em 1749 escrevesse “Carta sobre os cegos para uso daqueles que enxergam”, enaltecendo a capacidade dos cegos aprenderem por meio das sensações e dos sentidos. As produções de Locke e Diderot, possivelmente contribuíram para que em 1784, Valentin Haüy fundasse o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, anunciando o pioneirismo institucional na proposição da formação da pessoa com deficiência³⁰.

O século XVIII ainda vivenciou dois eventos que reverberaram de maneira transcontinental: a Revolução Francesa e a Revolução industrial, tendo como pano de fundo o liberalismo, a laicização e a nova conformação social capitalista, que oportunizou transformações de amplo espectro, demarcando a existência de classes distintas: burguesia e proletariado. A burguesia, outrora revolucionária, agora é composta por grandes industriais detentores dos meios de produção, e os operários, muitos dos quais, antigos camponeses, não possuíam terras, tendo para sua sobrevivência apenas a oferta de sua força de trabalho. De um lado as condições insalubres das fábricas, as longas jornadas de até 18 horas de trabalho, os baixos salários e, em consequência, as revoltas da classe explorada; de outro a busca do excedente de produção e do lucro, a instrução para o correto manuseio dos equipamentos a vapor e a necessidade da imposição de controle da burguesia sobre as revoltas operárias, foram as condições impositivas para a ampliação do processo de alfabetização e do surgimento de escolas³¹.

No cenário brasileiro, a Constituição Imperial de 1824 excluía a possibilidade do exercício de direitos políticos pela incapacidade física ou moral, sem justificativas sobre quais incapacidades se referia (artigo 8º, I)³². Em 1891, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, sustentou a suspensão dos direitos devido a incapacidade física ou moral (artigo 71, parágrafo 1º, alínea ‘a’)³³.

O Código de 1916 apresentou as figuras dos absolutamente incapazes (menores de dezesseis anos; loucos de todo o gênero; surdos-mudos, que não pudessem exprimir a sua vontade; e os ausentes, declarados tais por ato do juiz); e relativamente incapazes (maiores de 16 e menores de 21 anos; os pródigos; e os silvícolas). Porquanto, detentores de direitos, porém

³⁰ MOISES, R. R.; STOCKMANN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 3, p. 9, 2020.

³¹ *Ibidem*.

³² BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Decreto Imperial nº 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

³³ BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

incapazes para o exercício de direitos, deveriam assim, serem representados por um curador que possuía o poder de fazer escolhas e estabelecer negócios em nome do incapaz³⁴.

Por sua vez, a Constituição de 1934, restringia os direitos pela incapacidade civil absoluta, sem citar, contudo, qualquer incapacidade física, trazendo ainda nomenclaturas discriminatórias, como por exemplo: “órfãos, abandonados, libertinos, alienados e outros tipos de doentes sociais”, além dos “pretos ou pardos”, “débeis ou atrasados”. Ademais, o artigo 137, incentivava a educação eugênica no propósito de “melhorar as gerações futuras” e o artigo 121, § 6º, cerceava a entrada de imigrantes como garantia da integração étnica e da capacidade física e civil, contrariamente a previsão da rejeição de toda e qualquer discriminação, que iguala todos perante a lei, disposta no artigo 113, I³⁵.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o médico austríaco Hans Asperger, debruçou-se sobre o estudo individualizado em crianças com sintomas de psicopatia de autismo. Ele entrou para a história da psiquiatria ao ampliar os critérios de definição dessa condição de saúde e dar uma “nova cara” ao autismo. Entretanto, há estudos realizados a partir das análises de documentos da época, que afirmam que ele esteve envolvido nas políticas de homicídio de crianças no período nazista. Segundo Edith Sheffer:

Arquivos revelam que Asperger participou do sistema de assassinato infantil em múltiplos níveis: ele era próximo de líderes do sistema de eutanásia infantil em Viena e, como membro do Estado nazista, enviou dezenas de crianças para a instituição infantil de Spiegelgrund, onde eram mortas³⁶.

Em 1948, após a Segunda Guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁷, promoveu a defesa e o respeito aos direitos e liberdades entre as civilizações dos Estados-Membros e dos territórios sob sua jurisdição, garantindo que as pessoas nascem livres e iguais em dignidade humana e direitos (artigo 1º da Resolução ONU n.º 217 A, III de 10 de dezembro de 1948)³⁸.

³⁴ BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (de 1º de janeiro de 1916)**. Decreto nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

³⁵ AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)**. 2011. 364 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/807532>. Acesso em: 16 jan. 2025. p. 24.

³⁶ SHEFFER, Edith. **Asperger's Children: the origins of autism in Nazi Vienna**. Tradução de Alessandra Bonruquer. Editora Record, 2019, p. 229.

³⁷ ONU, Organização das Nações Unidas. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: [s.n.], 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

³⁸ RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS**. Legislação

Em razão da escassez de mão de obra acarretada após o fim da segunda guerra mundial e, inclusive, por muitos sobreviventes terem alguma deficiência, foi promulgada pela ONU, em 1971, a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1971), com disposições sobre cuidados médicos, proteções contra sua exploração e o direito à igualdade. A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1975, promulgou a Declaração dos Direitos de Pessoas Com Deficiência Mental (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1975) que reconhece todos os tipos de deficiência e já visava seu desenvolvimento social-econômico³⁹.

Mencionados tratados, juntamente com a posição da OMS de 1976, na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), concebiam a deficiência com base no modelo biomédico (OMS, 1980). Referida concepção apenas foi alterada na década de 1970, convergindo para o modelo social da deficiência⁴⁰.

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth e Walter Lucas Ikeda destacam, na década de 1990, o surgimento das leis estadunidenses *Americans with Disability Act e Disability Discrimination Act*, que visavam combater a discriminação e promover direitos da Pessoa com deficiência; a Declaração de Salamanca de 1994, em que a ONU (Unesco, 1994) institui o objetivo de inclusão educacional para crianças com deficiência; a publicação da Convenção 159, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1991), que estabelece a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho; e a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), que dispõe sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência. Em 1999 também ocorreu a aprovação da Carta para o Terceiro Milênio, estabelecendo-se a necessidade de a humanidade cooperar para garantir os direitos da pessoa com deficiência⁴¹.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 2001, adotou o modelo biopsicossocial com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Em 2006, a ONU desenvolveu o principal tratado internacional da história das pessoas

Internacional. Rio Grande do Sul, [S.d]. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>. Acesso em: 23 mar. 2023.

³⁹ WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; IKEDA, Walter Lucas. **Direito à educação da pessoa com deficiência**: um guia topográfico da legislação nacional e internacional [livro eletrônico] / Maiquel Ângelo Dzordi Wermuth e Walter Lucas Ikeda. – Porto Alegre : Paixão, 2025, p. 25.

⁴⁰ *Idem.* p.25.

⁴¹ *Idem.* p.25 e 26.

com deficiência, que é a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), incorporado no Brasil com *status* constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009⁴².

Conhecer a história dos direitos das pessoas com deficiência e com autismo, contribui para a compreensão das razões pelas quais ainda há muitas dificuldades e desvantagens sociais e educacionais, pois durante um longo período, a discriminação e a exclusão era algo não apenas aceito pela ordem social, mas construído nas diversas formas organizacionais e estruturais da sociedade.

2.3 O postulado da igualdade e a dignidade da pessoa humana, como vertente de juridicidade para a inclusão escolar da pessoa com autismo

A busca pela justiça sempre esteve no centro das reflexões filosóficas e jurídicas. No entanto, compreender a justiça em sua plenitude requer analisar como a igualdade e a desigualdade são aplicadas nas relações humanas e nos sistemas legais. Esses conceitos, embora frequentemente tratados como opostos, se complementam na construção de um direito que reconheça as diferenças entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, promova o equilíbrio nas relações sociais. Nesse contexto, Aristóteles oferece uma perspectiva fundamental para o entendimento da relação entre igualdade e justiça.

A igualdade é a base do direito, e o é efetivamente, mas unicamente para os iguais e não para todos. A desigualdade também o é, mas apenas para os desiguais. (...) A igualdade de onde resulta a justiça ocorre, como igualmente o demonstra a nossa ética, nas pessoas e nas coisas. Concorde-se facilmente sobre a igualdade das coisas. Sobre a das pessoas erguem-se protestos, porque mais uma vez os homens se tornam cegos sobre si mesmos e tendo, de uma e de outra parte, razão até certo ponto querem dar a seu direito uma extensão ilimitada⁴³.

A concepção aristotélica de igualdade material, modernamente expressa no princípio da isonomia, encontra fundamento no valor da dignidade da pessoa humana. Para André de Carvalho Ramos, a igualdade perante a lei representou uma ruptura com o absolutismo, mas foi a ascensão do Estado social de Direito que consolidou a busca pela igualdade efetiva como meta estatal. Essa igualdade material vai além do reconhecimento formal, visando erradicar a pobreza e outros fatores que limitam a plena realização das potencialidades individuais, associando-se diretamente à garantia de uma vida digna. Atualmente, o direito à igualdade fundamenta-se na universalidade dos direitos humanos, que

⁴² *Idem*. p. 26.

⁴³ ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. São Paulo: Vega, 1996, p. 217.

assegura que todos os seres humanos, como titulares desses direitos, desfrutem de condições que permitam sua efetiva fruição. Dessa forma, a universalidade se concretiza por meio da igualdade⁴⁴.

John Rawls sustenta a necessidade de implementação da igualdade por meio da justiça distributiva, que consiste na atividade de superação das desigualdades fáticas entre os indivíduos, por meio de uma intervenção estatal de realocação dos bens e oportunidades existentes na sociedade em benefício da coletividade⁴⁵.

A Constituição de 1988, já em seu artigo 1º, ressalta, dentre os fundamentos do Estado Democrático, a dignidade da pessoa humana. Vê-se, pois, que a dignidade da pessoa humana, ao demonstrar a preocupação do constituinte com o tema, ocupa o topo emendas constitucionais da ordem jurídica brasileira e se concretiza em diversos dispositivos da Constituição Federal, bem como em tratados internacionais que contaram com a adesão brasileira.⁴⁶ São direitos considerados fundamentais, sem os quais a pessoa humana não pode existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida, segundo definição de Dalmo de Abreu Dallari⁴⁷. Esclarece William Paiva Marques Júnior que:

Como corolário da dignidade da pessoa humana, são reconhecidos os direitos fundamentais sociais que albergam o acesso à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, bem como à assistência aos desamparados, nos aspectos físicos, morais e espirituais, englobando diversas nuances do indivíduo. (...) A partir da realidade contemporânea campeiam as reflexões extraídas da necessidade de um conhecimento aberto à proteção dos direitos fundamentais sociais, plasmando um ponto de mutação de uma lógica racional-cartesiana para uma realidade essencialmente complexa e aberta à necessidade de abertura das políticas públicas estatais à dignidade da pessoa humana e à valorização social do trabalho, como força propulsora da plenitude na efetividade dos direitos sociais⁴⁸.

De acordo com Vitor Almeida⁴⁹, a consagração do princípio da dignidade humana em diversas Declarações Internacionais de Direitos Humanos e na Constituição da República

⁴⁴ CARVALHO, André Ramos. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva. 2017, p. 626.

⁴⁵ RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta, Lenita M. r. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 6-8.

⁴⁶ FARIAS, Cristiano Chaves de, CUNHA, Rogério Chaves e PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. 2. rev., ampl. e atual. - Salvador: Ed. JusPodivm, 2016, p. 19.

⁴⁷ DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004, p. 12.

⁴⁸ MARQUES JÚNIOR, William Paiva. Influxos do Neoconstitucionalismo inclusivo na realização dos Direitos Fundamentais Sociais: análise da primazia do Poder Judiciário na perspectiva das Teorias da Reserva do Possível, do Mínimo Existencial e da Máxima Efetividade. In: DOMINGOS, Terezinha de Oliveira; MIELKE, Jaqueline; FERRI, Caroline. (Org.). **Direitos sociais e políticas públicas**. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 01, p. 371-400. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=96b8ee525c85be84>. Acesso em: 04 dez. 2024.

⁴⁹ ALMEIDA, Vitor. **A capacidade civil das pessoas com deficiência e os perfis da curatela**. Belo Horizonte: Fórum, 2019, p. 112-113.

Federativa do Brasil de 1988, art. 1º, inciso III, teve mérito de fortalecer e priorizar a proteção da pessoa humana, inaugurando o reconhecimento de sua primazia, em todos os aspectos, no ordenamento jurídico pátrio. Neste sentido, vem sendo recentemente compreendido com louvor mais expressivo o princípio da dignidade da pessoa humana, encontrando fundamento na integridade e na inviolabilidade da pessoa humana, contemplada numa ótica mais elevada, que transcende a compreensão restrita de um ser aquinhado com um físico⁵⁰. A ideia de dignidade humana está no núcleo dos direitos humanos, pela qual todos nascem iguais, em que pese algum déficit físico ou mental, são titulares dos mesmos direitos e deveres.

Heloisa Helena Barboza⁵¹, seguindo na linha da concepção de ser a dignidade da pessoa humana, fundamental e norteadora para todo o ordenamento jurídico, visando alcançar igualdade material entre as pessoas, buscou-se identificar distinções sociais e individuais para salvaguardar àqueles que estão em situação desigual aos demais, ofertando respaldo jurídico compatível com a vulnerabilidade de cada um.

Infelizmente, lembra a autora, os idosos, por exemplo, só tiveram regulamentação protetora específica quinze anos após a promulgação da Constituição Federal, em 2003, e as pessoas com deficiência, um pouco depois disso, em 2008, com a ratificação da Convenção Internacional. Nessa época, os autistas não tinham amparo legal específico e nem eram considerados pessoas com deficiência, o que veio a ocorrer apenas em 2012 com a Lei Berenice Piana.

Constitui, portanto, múnus do legislador e dos gestores públicos a tarefa de nivelar as diferenças e condições ínsitas aos seres humanos, pertinentes a gênero, raça, orientação sexual, pessoas com deficiência, dentre outras, sendo, pois, objeto de debruço específico nesta pesquisa, a discriminação e exclusão da pessoa com autismo no ambiente educacional, objetivando contribuir para a concretização da plenitude do direito à educação das pessoas com autismo, pois se trata de um direito fundamental social, portanto, passível de proteção, à luz dos artigos 6º e 205 da Constituição Cidadã⁵².

⁵⁰ ROCHA, Carmem Lúcia Antunes Rocha. **O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social**. Porto Alegre: Notadez, 1998, p. 23-48.

⁵¹ BARBOZA, Heloisa Helena. Desafios para a efetividade da Lei Brasileira de Inclusão. Direito, vulnerabilidade e pessoa com deficiência. In: SALES, Raquel Bellini; PASSOS, Aline Araújo; LAGE, Juliana Gomes. (org.) **Direito, vulnerabilidade e pessoa com deficiência**. Rio de Janeiro: Processo, 2019, p. 52.

⁵² BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. **História constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 475.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM AUTISMO

O direito à educação é fundamental para todas as pessoas e, portanto, recebe proteção legal de âmbito internacional. Apesar do amparo legislativo, as pessoas com autismo muitas vezes enfrentam barreiras significativas para receber uma educação adequada e inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 determina que para as pessoas com deficiência, física, sensorial ou mental, há a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, norteador desta forma a política de educação especial, que foi regulamentada pelas Leis nº 7.853/89⁵³ e nº 9.394/96⁵⁴.

A Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no artigo 28, inciso II, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A “Lei Berenice Piana”, Lei nº 12.764, de 2012, que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, regulamentada pelo Decreto 8.368, de 2014, garante os direitos dos autistas e os equipara às pessoas com deficiência.

A relevância do tema em questão manifesta-se em virtude da apreensão do direito à inclusão do estudante autista na escola regular, em que, frequentemente, professores e demais profissionais da educação declaram não estar capacitados para ensinar educandos autistas, apesar do ensino inclusivo configurar-se como um direito consagrado e ser incumbência de toda a coletividade acolher e respeitar as diversidades.

A inclusão escolar dos autistas possui amplas lacunas na sua efetivação, desde a maneira em que estes estudantes são recepcionados no ambiente escolar, até a forma como são ministrados os conteúdos educacionais.

A escola não pode negar a matrícula de um estudante devido a sua condição “autista”. Entretanto, não basta que a matrícula do estudante autista seja aceita na escola. É

⁵³ BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

⁵⁴ 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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

necessário dar condições para que esse estudante de fato seja incluído, que permaneça, que se desenvolva e que participe do ambiente escolar.

3.1 A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto 6.949/09, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei Berenice Piana: uma análise sob o viés da Metateoria do Direito Fraternal

A terminologia “pessoa com deficiência” é o termo oficial adotado a partir da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão. Já a neurodiversidade surgiu na década de 1990 e se refere a pluralidade neurocognitiva de toda a população. Abrange um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão, opondo-se, assim, à terminologia “neurotípico”. Por conseguinte, o movimento social da neurodiversidade não se vinculava, em um primeiro momento, ao movimento das pessoas com deficiência. Referida divisão era tão verdadeira que, foi preciso que a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764 de 2012, deixasse expresso em seu texto legal que as pessoas com transtorno do espectro autista são consideradas pessoas com deficiência, conforme se visualiza no parágrafo segundo do artigo primeiro da lei “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”⁵⁵.

Nas últimas décadas do século XX, disputas históricas em torno da compreensão da deficiência pavimentam a transição da compreensão biomédica da deficiência, para o que se convencionou nomear modelo social ou sociopolítico da deficiência. A esse modelo estão associados os Estudos da Deficiência como área de conhecimento e pesquisas além da própria CDPD, ocorrida em 2006, que então consagra o modelo social como norma internacional de compreensão da deficiência⁵⁶.

Com a atuação de movimentos cada vez mais articulados de pessoas com deficiência, passa-se a uma disputa de modelos, com o modelo social tomando crescente notoriedade e relevância no âmbito internacional. Segundo este, a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno socialmente construído, uma vez que esta se constitui

⁵⁵ FREITAS, Priscila de. **O sistema educacional inclusivo ressignificando a dignidade de pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência**: políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior a partir do princípio da solidariedade no processo de intersecções jurídicas entre o público e o privado. 2024. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3779/1/Priscila%20de%20Freitas.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024. p. 115.

⁵⁶ ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Câne Editorial, 2021, p. 13.

enquanto tal a partir do encontro de uma característica do sujeito com barreiras do ambiente⁵⁷. Nesse sentido, não se trata de uma doença, mas de uma condição, cabendo tratamentos médicos que visem a um aumento da qualidade de vida, mas não no sentido de se corrigir algo concebido como um problema. É o modelo social que tira a deficiência do âmbito médico e da saúde e o traz para a arena de debates das ciências humanas, onde é tomado a partir da ótica dos Direitos Humanos.⁵⁸

O modelo social se contrapunha ao modelo biomédico, segundo o qual a deficiência é compreendida no binômio saúde-doença, ensejando, necessariamente, tratamentos e intervenções visando sua cura. Trata-se de um problema, centrado no campo estritamente biológico e médico, que deve ser corrigido, como uma tragédia pessoal que se abate sobre um indivíduo e sua família, encerrando-se no corpo do sujeito, devendo este se submeter, portanto, a tratamentos e cuidados visando o retorno à saúde⁵⁹.

Refere Piovesan⁶⁰ que a construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência se compreende em quatro fases: a primeira, de intolerância em relação a essas, de modo que a deficiência simbolizava impureza, pecado, ou castigo divino; a segunda, marcada pela invisibilidades das pessoas com deficiência; a terceira, com ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica de que a deficiência é uma doença e precisa ser curada, com foco na pessoa como portadora de uma enfermidade e; a quarta fase, orientada pelos direitos humanos, na qual emergem direitos à inclusão social.

Até o ano de 2006, não existia um tratado internacional universal sobre os direitos das pessoas com deficiência. Existiam tão somente alguns diplomas normativos específicos não vinculantes sobre os direitos das pessoas com deficiência, que compunham a chamada *soft law*, havendo uma impressionante falta de ênfase das instâncias de proteção de direitos humanos sobre o tema da deficiência, acarretando assimetria na proteção local, perpetuação de estereótipos, falta de políticas de apoio e, claro, exclusão social.

Em 2006, na sede geral da ONU, em Nova Iorque, 192 países reuniram-se para discutir sobre os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, com o objetivo de

⁵⁷ GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 562, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Acesso em: 22 jan. 2025.

⁵⁸ PLETSCHE, Márcia D.; DE SOUZA, Flávia F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 22 jan. 2025.

⁵⁹ DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 9.

⁶⁰ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva Educação, 2021, p. 326.

“proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (artigo 1º do Decreto 6.949/09)⁶¹.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, também conhecida como Convenção de Nova Iorque, é o primeiro grande tratado do sistema universal de Direitos Humanos do século XXI, onde os alicerces principiológicos foram o da “intervenção mínima” e do “*in dubio pro capacitas*”. Essa nova interpretação estabelecida no artigo 12, passa a reconhecer a capacidade legal de fato das pessoas com deficiência para o exercício dos atos civis. Assim, a deficiência não seria mais uma causa ou justificativa única da incapacidade de uma pessoa, operando-se a validação do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A Convenção marcou um rompimento com o modelo biomédico de compreensão da deficiência, que enxergava a deficiência como algo exclusivo de um indivíduo, para o qual deveriam ser designados tratamentos médicos especializados⁶². No ordenamento jurídico brasileiro, foi o primeiro tratado internacional a receber o *status* de emenda constitucional, nos moldes do art. 5º, parágrafo 3º da CF.

O conceito de pessoa com deficiência trazido na Convenção de Nova Iorque passa a ter caráter interacional, dependendo, portanto, de condições físicas e mentais de longo prazo e de barreiras físicas, sociais e jurídicas, sendo dever do Estado eliminar ao máximo as barreiras:⁶³ “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”⁶⁴.

Em relação à terminologia pessoa com deficiência, insta mencionar a importância e relevância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, visto que a expressão “pessoas com deficiência” passou a ser utilizada oficialmente pela Assembleia Geral das Nações Unidas a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 13 de dezembro de 2006. No Brasil, a expressão passou a substituir, a partir dos anos 1990, termos

⁶¹ BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília. DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

⁶² ALVES, Cândida Beatriz. Direito à educação inclusiva do estudante autista: disputas em torno de modelos. **Tramas y Redes**, n. 6, p. 153-169, 2024. Disponível em: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2024/06/6-15-PB.pdf#page=155>. Acesso em: 27 nov. 2024, p. 156.

⁶³ BEVERVANÇO, Rosana Beraldi. **Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (da Exclusão à Igualdade)**. Curitiba: MPE, 2001, p.13.

⁶⁴ BRASIL, **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília. DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

como “pessoa deficiente”, “pessoas portadoras de deficiência” e “portadores de deficiência”, termos esses constantes inclusive no texto constitucional de 1988⁶⁵.

Dentre as obrigações gerais constantes na Convenção, consta no artigo 4º, a elaboração e implementação de legislação. A partir deste comando da Convenção, foi elaborada a Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana - em homenagem a uma mãe de uma pessoa com autismo, que lutou pelo reconhecimento desses direitos - que em seu art. 1º, parágrafo 2º, equiparou a pessoa com TEA à pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A razão legislativa da referida equiparação se deve a recalcitrância social, no sentido de reconhecer a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, mesmo diante dos graus de comprometimento cognitivo. A Lei Berenice Piana, portanto, encerrou tais discussões no que concerne a tal reconhecimento.

Também foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei nº 13.146/2015, que alterou a capacidade civil, exposta no art. 3º do Código Civil. Em decorrência, foi excluído do artigo 4º do Código Civil, a expressão “enfermidade ou doença mental”, que impedia a prática dos atos civis por falta de discernimento. Com essas alterações na lei civil, os únicos considerados absolutamente incapazes são os menores de 16 anos.

A condição “deficiência” não afeta mais a plena capacidade civil, devendo haver a proteção das pessoas com deficiência de toda forma de negligência, exploração, violência e tratamento desumano ou degradante, sendo necessária a devida comunicação à autoridade competente quando for detectada referida violação⁶⁶.

Neste contexto, visando o desenvolvimento pleno da personalidade e capacidade, extraem-se do artigo 3º da Convenção, nos princípios gerais, direitos concernentes à igualdade, dignidade, independência, autonomia e capacidade das pessoas com autismo. A fim de não restar dúvidas acerca do reconhecimento de igualdade perante a lei, o art. 12 da Convenção traz novamente referido reforço.

⁶⁵ MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

⁶⁶ CUNHA, Felipe Hotz de Macedo. Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração e contra tratamentos desumanos ou degradantes. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D’ANTINO, Maria Eloisa Famá. (Org.). **Direitos das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. 1. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018. p. 190.

Como decorrência deste reconhecimento de igualdade perante a lei, a LBI trouxe o instituto da previsão da tomada de decisão apoiada, ao inserir o art. 1.783-A no Código Civil Brasileiro. A tomada de decisão apoiada passa a ser o suporte das pessoas com deficiência intelectual, com o objetivo de salvaguardá-los de prováveis ilegalidades e abusos.

Além do direito à igualdade, destacado em várias passagens da convenção, este dispositivo internacional traz ainda como ênfase ao referido direito à igualdade, o direito à não-discriminação, destacado no artigo 5º, o qual também constou no art. 4º da Lei nº 12.764/12.

A não-discriminação, constitui uma vertente negativa do princípio da igualdade, pelo qual são formuladas regras constitucionais e legais determinando que os atos discriminatórios não poderão ser aceitos. Gilmar Ferreira Mendes define, com base na doutrina alemã, que a isonomia tanto pode ser vista como exigência de tratamento igualitário (*Gleichbehandlungsgebot*), como a proibição de tratamento discriminatório (*Ungleichbehandlungsverbot*)⁶⁷.

Diante de todo o contexto histórico ora abordado no presente trabalho, de desrespeito ao próprio direito à vida das pessoas com deficiência, o texto convencional entendeu indispensável trazer expressamente a previsão do direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal das pessoas com deficiência e com autismo, constantes nos artigos 10 e 14. No mesmo sentido, tais direitos também foram reforçados no art. 3º, I e II da Lei nº 12.764/12, protegendo as pessoas com autismo contra qualquer forma de abuso e exploração, assim como tratamentos desumanos e degradantes⁶⁸. Quando é dado à pessoa com autismo tratamento justo, sensível e igualitário, há uma evolução positiva do seu quadro clínico. Todavia, quando é exposto a qualquer tipo de violência, abuso ou maus tratos, tende a isolar-se, desenvolver agressividade, regredindo socialmente⁶⁹.

Ainda em decorrência do direito à isonomia, com fundamento no valor dignidade da pessoa humana, a Convenção de Nova Iorque, também disciplina direito à igualdade de oportunidades e participação na vida cultural, política, econômica e social, nos termos dos artigos 29 e 30. No mesmo sentido, reforçando a previsão convencional, constou no art. 3º, I,

⁶⁷ MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade**. 2. ed. São Paulo: Celso Bastos, 1999. p. 43.

⁶⁸ CUNHA, Felipe Hotz de Macedo. Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração e contra tratamentos desumanos ou degradantes. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. (Org.). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12**. 1. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018. p. 190.

⁶⁹ CUNHA, Danilo Fontenele Sampaio. **A Justiça Sensível**. Perspectivas incomuns e possibilidades utópicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019. p. 181-190.

da Lei nº 12.764/12 o direito à participação na vida política, direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer. Referidos direitos são fundamentais para garantir os avanços da luta das pessoas com autismo, promovendo também avanços em termos de políticas públicas e participação efetiva em todos os momentos da vida da sociedade na qual estão inseridos, assegurando o pleno exercício de seus direitos básicos, com acessibilidade e em condições iguais às demais pessoas. No que concerne ao direito ao lazer, este abrange shows, espetáculos, cinema, enquanto a cultura se refere ao desenvolvimento humano, intelectual, comportamental dos indivíduos na sociedade⁷⁰.

A Convenção de Nova Iorque traz também expressamente para as pessoas com deficiência – via de consequência às pessoas com autismo - direito ao diagnóstico, à saúde e ao tratamento multidisciplinar, segundo a inteligência do artigo 25, estando referido direito replicado no art. 2º, III e art. 3º, III da Lei nº 12.764/12. O diagnóstico precoce para a pessoa com autismo deve ocorrer desde os primeiros sinais de alerta, antes do final do primeiro ano de vida, quando ocorrer a falta do contato visual, a ausência da imitação e o não compartilhar a atenção, devendo haver o início imediato do tratamento multidisciplinar específico, a fim de melhorar o prognóstico. O atendimento multiprofissional é importante, especialmente quando é direcionado na aplicação de análise comportamental, atividades de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, musicoterapia, psicomotricidade, apresentando esse modelo de tratamento melhores resultados⁷¹.

No que concerne ao direito à educação, consta no artigo 24 da CDPD e no artigo 3º, IV, alínea a e art. 7º da Lei nº 12.764/12, o acesso à escola, inclusive, ao ensino profissionalizante (artigo 3º, IV, a), devendo punir o gestor escolar ou a autoridade competente que, porventura, venha a negar matrícula de pessoa com TEA, desde multa até a perda do cargo, em caso de reincidência (artigo 7º, § 1º). Nos casos em que o autista precise de acompanhamento especializado (ou auxiliar de apoio) em sala de aula, cita o artigo 3º, parágrafo único que, com a comprovação dessa necessidade, o estudante com TEA incluído em escolas regulares, tem direito a esse suporte psicopedagógico. O intuito é minimizar os obstáculos da inclusão escolar, garantindo a igualdade na participação das atividades com os

⁷⁰ AFFONSO, Deborah Kelly. Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes Ribeiro; COSTA FILHO, Waldir Macieira da (Org.) **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015**. 2. ed. p. 236-258. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. p. 236-241.

⁷¹ SCHWARTZMAN, José Salomão; BRUNONI, Décio. Saúde. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá (Org.). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12**. 1 ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018. p. 45-48.

outros alunos. Saliente-se que aludidas disposições não podem ser confundidas com privilégios, mas sim vistas como direitos conquistados em um longo percurso de lutas.

Na seara laboral, tanto a CDPD (art. 27), quanto a Lei nº 12.764/12 (art. 3º, IV, alínea c e art. 2º, V) trazem previsão expressa do direito ao trabalho e emprego, estimulando a inserção da pessoa com autismo. Por existir uma grande falha e falta na contratação de pessoas com deficiência e com autismo, ocorreu a edição do Decreto Federal nº 3.298/99, que garante reserva de vagas no serviço público e da Lei nº 8.213/91, a chamada Lei de Cotas, que determina que empresas com 100 (cem) empregados ou mais reservem vagas no quadro de empregados. O salário do trabalhador com autismo deve ser igual aos dos demais empregados da empresa que desempenham as mesmas atividades que as suas, conforme o art. 461 da CLT. Essa equiparação salarial também está assegurada na Constituição Federal (art.7º, XXXI) na qual consta que não pode haver qualquer discriminação no que se refere ao salário pago aos empregados que são pessoas com deficiência e neste mesmo sentido, que são pessoas com autismo, assegurando também proibição de qualquer discriminação no tocante a critérios de admissão.

Neste contexto, em razão dos princípios fundamentais de proteção à dignidade da pessoa humana e do valor social do trabalho, que norteiam o conjunto de normas ora expostas, deve haver estímulo à inserção da pessoa com autismo no mercado de trabalho, observadas as singularidades apresentadas pelo transtorno, vistas não como um déficit, mas como uma potencialidade de outras habilidades, observando-se pontos de impacto que precisam de acessibilidade, mas que podem trazer para as empresas outras visões, habilidades, a partir da contratação destas pessoas neurodivergentes⁷².

Apesar dos vários direitos citados, ainda existem muitas barreiras para a inclusão social das pessoas com autismo. Por esta razão, a lei dispõe acerca do direito à conscientização, constante no art. 2º, VI, da Lei nº 12.764/12. A execução plena de todos os direitos sociais (saúde, educação, trabalho e convivência em geral) depende da efetiva acessibilidade, da solidariedade social e de um processo de coesão da sociedade, fazendo valer os direitos

⁷² Algumas empresas que discriminam a contratação de pessoas com autismo, não percebem que esses cérebros atípicos possuem habilidades, que potencializadas, podem gerar ganhos para as corporações, a partir da visão de outras inteligências voltadas para soluções de problemas que necessitam dessas características singulares. Pessoas com autismo possuem aptidões e talentos específicos em determinadas áreas do conhecimento como questões lógicas e matemáticas, atividades repetitivas e metódicas, boa memória visual e de longo prazo, orientação maior a detalhes e honestidade, por apresentarem um desenvolvimento cerebral voltado para atividades mais concretas. SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012, p. 43.

previstos, dentro de uma perspectiva não apenas de igualdade e liberdade, mas, sobretudo, de fraternidade.

Partindo do conceito, antigo e esquecido de fraternidade, Eligio Resta, que é reconhecido como um dos principais nomes relacionados com a metateoria do direito fraterno, propõe uma nova abordagem para o fenômeno sociojurídico da inclusão social:

Na inclusão social universal (e isso pressupõe autonomia de escolha, entre outras prerrogativas), a fraternidade, como categoria e demanda política, tem o objetivo de possibilitar a humanização das relações, que, apesar de entendida como fruto de uma busca pessoal, também está atrelada a uma busca que diz respeito ao espaço público. [...] É uma teoria livre de preconceitos e de conceitos de outras áreas que não a científica. Assim, busca, no conceito originário, ideias do compartilhar, do pactuar, da lei da amizade, do universalismo, da inclusão sem limites; esses indicativos mostram que é necessário ver o outro como um outro-eu, em que o eu-outro e o outro-eu operam constantemente na proposta de transformação social, pois o Direito Fraterno é a relação entre vida e direito; a vida em comunidade é o sujeito e objeto da experiência jurídica⁷³.

Um dos principais marcos relacionados com a fraternidade é a Revolução Francesa, onde se encontrou presente o lema *liberté, égalité, fraternité*. Baggio expõe que em 1790, os distritos de Paris expressavam os princípios que resumiam a Revolução através de bandeiras, entre eles, a Fraternidade. Consta, segundo o autor, que também nesse ano a Fraternidade foi oficialmente mencionada na Constituição, na forma de juramento dos deputados eleitos para a Federação, que deveriam jurar permanecer “unidos a todos os franceses pelos laços indissolúveis da fraternidade”⁷⁴.

No desenrolar dos acontecimentos, o papel da Fraternidade na história da Revolução Francesa foi sendo decodificado de duas formas diferentes, resultando na divisão e no enfraquecimento desse ideal, pelo confronto entre a interpretação da Fraternidade como uma conquista e a Fraternidade recebida pela “dádiva das origens”⁷⁵.

A primeira referência histórica da Revolução Francesa foi a obra *Discours de la servitude volontaire*, de autoria do humanista cristão Étienne de la Boétie.⁷⁶ No pensamento de La Boétie, segundo Baggio, a liberdade é permitida se “a fraternidade, reconhecida e vivida pela razão como laço natural, cria a ‘compagnie’, que mais tarde seria chamado de

⁷³ RESTA, Eligio. **O direito fraterno**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 7.

⁷⁴ BAGGIO, Antônio Maria. A redescoberta da fraternidade na época do “terceiro 1789”. In: BAGGIO, Antônio Maria (Org.). **O Princípio Esquecido**. Tradução de Durval Cordas, Iolanda Gaspar, José Maria de Almeida. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

⁷⁵ *Idem*, p. 33.

⁷⁶ *Idem*, p. 36.

igualdade”⁷⁷. Para ele, a palavra *compaignie* tem um sentido mais intenso do que igualdade, justificando que a igualdade:

[...] expressa apenas aquilo que se assemelha, *compaignie* indica também a diferença existente até entre os que são pares. Assim, a “triologia” é enunciada não de forma estática, mas mediante uma relação dinâmica entre os três princípios, baseada no papel fundamentador da fraternidade, entendida não como simples sentimento, mas como racionalidade Fraterna, ou seja, como interpretação correta da igualdade e da diversidade humanas⁷⁸.

O projeto da modernidade influenciou os acontecimentos após a Revolução Francesa, definiu políticas e indicou princípios normativos através do racionalismo puro, identificados como positivismo. A Fraternidade, que havia entrado para a história ao lado da liberdade e da igualdade, não teve espaço nesse contexto, mantendo se, então, inédita e irresolvida⁷⁹ como Princípio do Universalismo Político, principalmente, pelo momento nacionalista inerente à forma estatal de pertenças fechadas, trazendo dificuldades a sua estrutura ideal conceitual.

Nessa conjuntura de ideias, Sandra Regina Martini Vial, ao abordar a fraternidade e os pressupostos do Direito Fraterno, expõe que é não-violento, ultrapassa os limites do Estado-nação, é cosmopolita, não pode ser imposto, mas pactuado entre iguais. É um direito que inclui e que não aceita a possibilidade da exclusão. Propõe que a pactuação seja aceita conjuntamente e não imposta (não-violenta), sendo, por isso, importante o estudo dos bens comuns da humanidade, que devem observar as políticas sociais e seu impacto para uma inclusão social e tutela dos direitos fundamentais, analisando de que modo elas são efetivas e eficazes,⁸⁰ expondo que:

Este é um novo desafio para as novas dimensões fraternas, desde o momento em que a técnica, em toda sua dimensão biopolítica, re-propõe o jogo sobre o terreno da igualdade sem medida e a constante necessidade da codivisão dos espaços da vida. Assim, a técnica é aquilo que aproxima e distância ao mesmo tempo. Acerca disso, o Direito Fraterno propõe, no seu projeto, uma inclusão, sem confins, em todos os direitos fundamentais e em todos os bens comuns da humanidade. (...) Nesse sentido, quando se tratam de bens comuns da humanidade, devem-se observar as políticas sociais tendo-se presente a forma como estas atuam em uma sociedade, não mais definida geograficamente, mas em uma sociedade de mundo. Nela, é preciso pesquisar o impacto das políticas sociais; no presente caso, o impacto das políticas que pretendem uma inclusão social e a tutela dos direitos fundamentais, analisando-se de que modo elas são efetivas e eficazes. Além disso, é preciso estudar com que escopos estas políticas foram elaboradas, já que freqüentemente as políticas sociais destinam-

⁷⁷ *Idem*, p. 37.

⁷⁸ *Idem*, p. 37 e 38.

⁷⁹ RESTA, Eligio. **Direito Fraterno**. São Paulo: Edunisc, 2004. p. 10.

⁸⁰ VIAL, Sandra Regina Martini. Direito fraterno na sociedade cosmopolita. **Contribuciones desde Coatepec**, [S.l.], v. 12, p. 123-138, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101207>. Acesso em: 21 fev. 2024. ISSN 1870-0365.

se muito mais a fins eleitorais, deixando de ser um processo capaz de alterar uma dada situação. Note-se que muitos destes programas, ditos inclusivos, acabam, muitas vezes, mascarando o mapa da exclusão social ou, ainda, mascarando os problemas de fundo. (...) Estas observações estudadas à luz do Direito Fraternal podem indicar novos horizontes, novas perspectivas e até colaborar com a elaboração de propostas conjuntas para a solução de antigos problemas relativos ao binômio inclusão/exclusão. Mais do que isso, o Direito Fraternal propõe mediação e pactuação constantes, fundamentais para uma sociedade em transformação como a nossa⁸¹.

Por conseguinte, no Brasil a terminologia da fraternidade encontra-se fortemente influenciada pelo direito italiano, de modo que considera que esta se apresenta como uma metateoria, visto que perpassa por diversas esferas, não estando relacionada apenas ao direito⁸². Nesse sentido: “A fraternidade refere-se ao bom e harmônico convívio com os outros, à união de ideias e de ações, ao viver em comunidade”⁸³. Nesse sentido, o direito fraternal consiste em um direito para todos e aceito/proposto por todos⁸⁴.

Eligio Resta, discorrendo acerca do sentido greco-romano da fraternidade, a destaca como um sentimento de proximidade, relacionada com as gerações futuras e encontra lugar junto ao primado da amizade sobre a justiça, conforme “Ética a Nicômaco”, obra de Aristóteles. Amizade essa que deveria ser entendida tanto como relação pessoal, como forma de solidariedade, sendo ligação entre iguais⁸⁵.

Logo, a metateoria do direito fraternal faz alusão ao princípio da solidariedade, o qual se encontra presente no texto constitucional brasileiro, em seu artigo 3º, I. Portanto, para fins do presente estudo, se compreende a fraternidade sob a ótica de princípio constitucional e como uma das esferas da metateoria do direito fraternal e sua compreensão ultrapassa questões políticas e sociais, de modo que “[...] é importante ressaltar que a compreensão universal da fraternidade vai além do sentido restrito de cidadania da comunidade política grega, atingindo todos os indivíduos sem exclusões de qualquer natureza”⁸⁶.

Por isso, Resta⁸⁷ aborda a fraternidade como face transmutada da amizade política, a qual retorna para a história das instituições modernas. Refere que, antes da Revolução

⁸¹ *Idem*, p. 9, 13 e 14.

⁸² RESTA, Eligio. **O direito fraternal**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 8.

⁸³ STURZA, Janaína Machado; MARTINI, Sandra Regina. As dimensões da sociedade através da metateoria do direito fraternal: um espaço para a análise do direito à saúde. **Revista de sociologia, antropologia e cultura jurídica**. [S.l.], v. 2. Jul/dez. 2016, p. 990-1008. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/1506/pdf>. Acesso em: 20 maio 2024, p. 995.

⁸⁴ *Idem*, p. 994.

⁸⁵ RESTA, Eligio. **O direito fraternal**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 12.

⁸⁶ MACHADO, Clara. **O Princípio Jurídico da Fraternidade**: um instrumento para proteção de direitos fundamentais transindividuais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 50.

⁸⁷ RESTA, Eligio. **O direito fraternal**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 26.

Francesa a fraternidade política já havia feito seu ingresso na história e já encontrava nas atuais Constituições sua formulação jurídica. Define o direito fraterno como “direito jurado em conjunto por irmãos, homens e mulheres, com um pacto em que se ‘decida compartilhar’ regras mínimas de convivência (auto-responsabilização)”⁸⁸. Assim, o apresenta como oposição ao direito paterno, defendendo uma convivência compartilhada, livre de soberania e da inimizade (superação da rivalidade do modelo irmãos inimigos)⁸⁹.

Assim, falar de fraternidade significa enunciar formas normativas de reger a vida, e é por isso que a fraternidade retorna na contemporaneidade, pois ela é a dimensão da vida que produz o sentido do participar em conjunto da vida em comum; uma vida que não apenas torna todos iguais e livres, mas uma vida codividida. E está ligada à solidariedade, principalmente, a partir do pressuposto da não violência e da lei da amizade⁹⁰.

O movimento fraterno na teoria do direito contemporâneo se apresenta de forma diferente ao da tradição iluminista, pois a consciência de fraternidade se coaduna com a consciência de identidade coletiva, preservando a unidade da dignidade humana. Assim, a fraternidade se encaminha, portanto, para a realização de um processo mediador construtivo de interação comunicativa, de modo a agir no enfrentamento dos conflitos sociais⁹¹.

Compreende-se a existência da ideia originária da dignidade no princípio da fraternidade, visto estar integrada ao reconhecimento da condição humana, de maneira que, ao praticar o ato fraterno, também se está a praticar um ato digno. Assim, a fraternidade requer um sentido de autenticidade no reconhecimento da condição humana⁹².

A dignidade da pessoa humana, epicentro do ordenamento jurídico brasileiro, perpassa todos os direitos fundamentais que podem ser considerados como concretizações ou exteriorizações suas, desempenhando papel essencial na revelação de novos direitos, não inscritos no catálogo constitucional original, mas que poderão ser exigidos quando se verificar

⁸⁸ *Idem*, p. 133.

⁸⁹ *Idem*, p. 116.

⁹⁰ SPENGLER, Fabiana Marion; MARTINI, Sandra Regina. O terceiro fraterno na composição triádica dos conflitos sociais. **Nomos**, v. 40, n. 2 (2020), jul/dez/2020. P. 17-31. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/60069/165846> Acesso em 17 maio 2024, p. 20.

⁹¹ MARTINI, Sandra.; MACHADO JABORANDY, Clara Cardoso; RESTA, Eligio. Direito e fraternidade: a dignidade humana como fundamento. **Revista do Direito**, n. 53, p. 92-103, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/11364> Acesso em: 17 maio 2024.

⁹² *Ibidem*.

que determinada prestação omissiva ou comissiva revela-se vital para a garantia da vida humana com dignidade.⁹³ Para Resta:

Não se chegava nunca a considerar justificado (legitimado) o Estado, somente se e porque atuavam os Direitos Fundamentais. Os Direitos Fundamentais, antes de tudo, acomodam-se: vivem de dimensões que não podem consistir de exclusividade, mas de inclusão; posso desfrutar da qualidade da vida somente se, contemporaneamente, desfrutam todos os outros. Somente por isso os Direitos Fundamentais exigem e asseguram universalismo e igualdade (FERRAJOLI, 2001). Além disso, eles não são apenas “limites” do poder (isto se sabe), mas vinculam as ações comuns e realizam, por isso, não a inimizade da exclusividade, mas o compartilhamento. São também redutores daquelas distâncias efêmeras que se ocultam atrás das batalhas dos primados das formas (common contra civil law), frequentemente fruto de imprevistos, e não de diferenças culturais intransponíveis; eles impõem, sobretudo, um olhar voltado ao futuro, às tantas coisas por fazer para que se realizem as condições materiais da dignidade, da igualdade, da liberdade e para que não fiquemos estagnados aos ressentimentos e aos vínculos do passado⁹⁴.

Novais⁹⁵ faz menção ao fato de que a Constituição, de um Estado de Direito, reconhece a dignidade e uma igual dignidade para todas as pessoas. Desse modo, a universalidade e igualdade não podem deixar de assumir justificações que vão para além da existência de um conjunto de características e atributos particulares existentes em cada pessoa.

Assim, o fundamento da dignidade seria a pertença à espécie humana, fundamento esse que explicaria a atribuição constitucional da dignidade da pessoa humana e de igualdade para todas as pessoas.

Segundo Resta, Machado Jaborandy e Martini⁹⁶ a dignidade compreende-se como unidade estruturadora da fraternidade, esta ressignificando a noção de dignidade no inconsciente coletivo. Assim, o “Direito Fraternal recoloca o lugar da autoresponsabilização, desde que liberada da rivalidade do modelo ‘irmãos inimigos’”.

É o que se pretende demonstrar em relação às pessoas com autismo e pessoas com deficiência, de modo a se trazer para dentro do diálogo acerca de deveres de toda a sociedade a inclusão plena e efetiva da referida categoria sob análise, evitando-se discriminações e condutas

⁹³ SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006, p. 89.

⁹⁴ RESTA, Eligio. **O direito fraternal**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 58.

⁹⁵ NOVAIS, Jorge Reis. **A Dignidade da Pessoa Humana: Dignidade e Inconstitucionalidade**. Lisboa: Almedina, 2018.

⁹⁶ MARTINI, S.; MACHADO JABORANDY, C. C.; RESTA, E. Direito e fraternidade: a dignidade humana como fundamento. **Revista do Direito**, n. 53, p. 92-103, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/11364> Acesso em 17 maio 2024, p. 101.

que impeçam suas liberdades e direitos fundamentais, dentre eles e especialmente na presente pesquisa, o direito à educação.

A visibilidade dada às limitações das pessoas com autismo e demais pessoas com deficiência no intuito de manifestar, reivindicar e reforçar seu lugar de igualdade no meio social deve reverberar, de forma positiva, favorecendo o convívio e a inclusão social. Nesta linha de reflexões, ainda no que toca à solidariedade social, segundo Durkheim, a coesão é parte da solidariedade social. Isso requer que os laços sociais sejam mais fortes e numerosos, criando obrigações para o indivíduo, exercendo pressões funcionais que moderam o egoísmo e lhe permitem reconhecer sua dependência com respeito à sociedade⁹⁷.

Estão previstos nos dispositivos normativos que integram o sistema de proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ações para atingir os objetivos acima mencionados, quais sejam, campanhas públicas de conscientização, tanto pelo poder público quanto pelas organizações e pessoas com autismo, para: a) fomentar atitudes receptivas em relação aos direitos; b) promover percepções positivas e maior consciência social em relação às pessoas com autismo; c) promover o reconhecimento das habilidades e capacidades dessas pessoas e de suas contribuições ao local de trabalho e ao mercado laboral. Dentre essas ações, a ONU, em 2007, definiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo.

Depreende-se avanço dos direitos da pessoa com autismo. Entretanto, ainda está em fase inicial, do ponto de vista da real e efetiva acessibilidade e inclusão, visto que ainda há descumprimento de direitos, que resulta na necessidade da efetividade da tutela jurisdicional, cujo acesso à Justiça, também está assegurado no art. 13 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, restando garantida a participação durante todo o processo judicial, devendo o Poder Judiciário capacitar seus servidores quanto aos direitos desses indivíduos. As tecnologias assistivas devem integrar a marcha processual, como recursos que devem ser oferecidos, quando figurar pessoa com autismo e outras deficiências, em uma das partes do processo ou ocupando lugar de testemunha, terceiro interessado, partícipe, advogado ou servidor público. Para aqueles com autismo e outras deficiências que forem julgados e condenados, devem ser respeitados também os princípios de igualdade e dignidade da pessoa humana.

Por conseguinte, o conjunto de direitos das pessoas com autismo, que se encontram resguardados na Convenção de Nova Iorque, Estatuto da Pessoa com Deficiência e Lei Berenice

⁹⁷ DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002, p. 31.

Piana possuem fundamento na dignidade da pessoa humana, que orienta a legislação interna e internacional e se encontram em consonância com o disposto na CF, pois constitui fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, inciso III).

Por sua vez, qualquer prática discriminatória fere o princípio da igualdade, previsto no caput do art. 5º da Constituição Federal, e implica violação aos incisos III e IV, art. 3º, CF/88, que estabelecem como objetivos da República é a erradicação das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, os quais se encontram também em consonância com o art. 170, inciso VII. Estar-se diante de normas de direitos fundamentais que dão concretude aos direitos humanos, irradiando eficácia sobre todas as relações jurídicas, informando e condicionando a atividade pública e privada.

Para se atingir muito mais do que mera integração das pessoas com autismo nos vários segmentos sociais, especialmente sua escolarização regular, indispensáveis forças que impulsionem e favoreçam esse processo social da inclusão, que são a solidariedade, a participação, a atração emocional, os interesses e a tolerância⁹⁸.

3.2 A educação inclusiva no Brasil

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030 da ONU, dedicado à educação, tem como meta assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade⁹⁹.

A educação é um direito humano social fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa. Nessa perspectiva, a inclusão da educação especial no Brasil na política educacional, iniciou-se no século XX, inspirada nas experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Divergia das práticas desenvolvidas nesses países uma vez que não apresentava, inicialmente, a oferta de um atendimento educacional, voltando-se apenas ao assistencialismo com vistas a proporcionar o bem-estar da pessoa com deficiência¹⁰⁰.

O Estado, inicialmente, atendeu as pessoas com deficiência de forma parcial, especificamente, a população com deficiências sensoriais, como a cegueira e a surdez, por meio da instituição de escolas especializadas. Também promoveu assistência às pessoas com

⁹⁸ TABOSA, Agerson. **Sociologia Geral e Jurídica**. Fortaleza: Qualygrf Editora e Gráfica, 2005, p. 163.

⁹⁹ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **ODS 4 - Educação de Qualidade: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁰⁰ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 2002, p. 27.

deficiências físicas, considerando que dependiam de uma estrutura com acessibilidade ou boa vontade de pessoas que os ajudassem¹⁰¹.

Porém, as deficiências mentais continuavam fora da escola, até que organizações de pais, em meados do século XX, construíram redes de escolas especializadas em Deficiências Múltiplas e Deficiência Intelectual, que depois vieram a aceitar também a população com autismo, como a rede APAE e Pestalozzi¹⁰².

No decorrer do século XX, tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, trouxeram a defesa de que pessoas com deficiência poderiam estudar em escolas comuns e não somente em escolas especializadas¹⁰³ e foram realizados inúmeros experimentos e pesquisas que demonstraram que a esmagadora maioria das pessoas com deficiências, como o autismo, se beneficiariam mais da escolarização em escolas regulares do que em escolas especializadas¹⁰⁴.

Neste contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos consistiu em uma das articulações políticas mais importantes do mundo, tanto por reforçar a dignidade humana e o princípio de universalidade dos direitos, quanto por oferecer um conjunto de referenciais que orientam para a evolução da organização da sociedade. Foi um dos primeiros documentos a preconizar o direito à instrução para todas as pessoas de forma gratuita e obrigatória, a fim de promover a igualdade de direitos e a harmonia entre as nações¹⁰⁵.

Bobbio afirma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi responsável por resolver os problemas relativos aos fundamentos dos direitos humanos e que a tarefa atual deve ser direcionar forças para o problema da garantia desses direitos. No entendimento do autor, a Declaração representa a única prova de que um sistema de valores pode ser humanamente fundado e que sua validade é um consenso. Esse evento traz a certeza histórica de que a humanidade partilha alguns valores comuns, o que leva a acreditar na universalidade destes valores¹⁰⁶.

¹⁰¹ DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maia. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, [S.l.], Ano V, n. 8, Maio de 2007, p. 3-4.

¹⁰² *Idem*, p. 4.

¹⁰³ BRASIL, **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília. DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

¹⁰⁴ TOLEDO, Maria Eugenia Capraro de. **A (re) invenção da infância em casos de inclusão**: entre traços e travessias. In: *Proceedings of the 6th psicanálise, educação e transmissão*, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100051&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2024. p. 2.

¹⁰⁵ ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012, p. 32.

¹⁰⁶ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 16.

No Brasil, também foi indispensável a atuação dos movimentos sociais das pessoas com deficiência que, de forma modesta, foram se ampliando na primeira metade do século XX, mas que impactaram positivamente na formulação de políticas públicas da educação especial, tendo como função primordial a disponibilização e organização de recursos específicos e a oferta de atendimento especializado aos alunos com deficiência¹⁰⁷.

Foi apenas no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a questão da educação foi debatida de forma ampla como direito de todos, posto que já no seu art. 3º, inciso IV, trouxe como um de seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos sem preconceitos de origem de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”¹⁰⁸.

A Carta Constitucional preceitua a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 205), o que se traduz em democratização da educação no Brasil. O Art. 208, inciso I, determina a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”¹⁰⁹ como um dos princípios para o ensino, assegurando a oferta do atendimento educacional especializado como dever do Estado preferencialmente, na rede regular de ensino.

Referidos preceitos constitucionais, inquestionavelmente, constituíram um importante caminho para a inserção social e escolar das pessoas com algum tipo de deficiência, tendo sido a partir do Texto Constitucional que surgiram outras normas de implementação e desenvolvimento de direitos em defesa das pessoas com deficiência.

Uma destas leis foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, que estabeleceu a proteção integral da criança e adolescente, reafirmou os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (art. 3º), protegendo as crianças e os adolescentes contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 5º). No art. 55, estipula que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, ao passo que o art. 11, parágrafos 1º e 2º, estabelece, respectivamente, que “a criança e o adolescente, portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado”; e “incumbe ao poder público fornecer gratuitamente

¹⁰⁷ ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação:** a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012, p. 65.

¹⁰⁸ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação”

A educação inclusiva deve ser entendida também como um tipo de prática educacional. Para algumas crianças com deficiência deve sim ter o caráter substitutivo completo. Para outras, o caráter complementar. Tudo na defesa do melhor interesse da criança, como determinam as normativas internacionais¹¹⁰, dentre as quais a Declaração de Salamanca de 1994.

A Declaração de Salamanca é o documento que resultou dos debates promovidos por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 na cidade espanhola de Salamanca. O evento contou com a representação de quase 100 governos e diversas organizações internacionais, e seu objetivo foi a busca de melhorias no acesso à educação por parte das pessoas com deficiência e necessidades especiais¹¹¹.

Consagrou-se como marco responsável por promover avanços significativos nas discussões sobre a inserção escolar de pessoas com as mais variadas peculiaridades, regulamentando um conjunto de princípios norteadores de uma educação baseada na inclusão e na equidade social, entre os quais destacam-se: o direito à educação independentemente das diferenças individuais e a ampla abrangência das necessidades especiais, incluindo neste grupo, todas as crianças que apresentam alguma dificuldade no cotidiano escolar.

O documento determina ainda, que a escola deve adaptar-se ao estudante e às suas dificuldades, ofertando um ensino pautado em metodologias diversificadas e realizados em espaços comuns a todas as crianças, estabelecendo que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas¹¹².

Para Cristiano Chaves de Farias, Rogério Sanches da Cunha e Ronaldo Batista Pinto, a Declaração de Salamanca assentou que princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de

¹¹⁰ SOUSA, Caio Silva de. **O direito à educação de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras e o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 pelo Supremo Tribunal Federal**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017, p. 43.

¹¹¹ *Idem*, p. 44.

¹¹² ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Para estes autores, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. E, dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças¹¹³.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, a qual preconiza a garantia e a responsabilidade governamental em oferecer matrícula, de preferência na rede regular de ensino, e atendimento especializado, ofertando aos estudantes currículos, métodos e recursos específicos para o atendimento das suas singularidades e necessidades, estabelece que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular¹¹⁴.

¹¹³ FARIAS, Cristiano Chaves de, CUNHA, Rogério Chaves e PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. 2. rev., ampl. e atual. - Salvador: Ed. JusPodivm, 2016, p. 103.

¹¹⁴ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

Interessante destacar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), busca, de alguma forma, priorizar a chamada educação especial, que, de alguma forma, tende a segregar o aluno com deficiência dos demais¹¹⁵.

Com o intuito de promover uma nova forma de atendimento mais equitativo e coerente com a legislação vigente, em 2004, foi instituído o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), Lei nº 10.845/2004, acarretando em evolução desse pensamento, apesar da terminologia empregada no que concerne às pessoas com deficiência, sobretudo, quando dispôs que um dos objetivos desse programa consiste, exatamente, em "garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular" (art. 1º, inc. II da lei)¹¹⁶.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Congresso Nacional em 09.07.2008 como parte integrante da Constituição de 1988, a Convenção entende que o trato das questões das pessoas com deficiência implica em adotar uma abordagem de direitos, de igualdade e respeito à diversidade, de inclusão e de não discriminação, de abertura da sociedade e de adoção de políticas públicas, reconhecendo a permanente necessidade de luta contra a marginalização.

A Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em 30 de março de 2007, foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto nº 6.949/2009¹¹⁷.

O MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, tornando-se a educação especial em uma modalidade de ensino que se desdobra em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, apresentando um texto objetivo, claro e mais detalhado da forma como a educação especial, numa perspectiva inclusiva, deve necessariamente se organizar:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de

¹¹⁵ FARIAS, Cristiano Chaves de, CUNHA, Rogério Chaves e PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. 2. rev., ampl. e atual. - Salvador: Ed. JusPodivm, 2016, p. 102.

¹¹⁶ BRASIL. **Lei nº 10.854, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.845.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

¹¹⁷ BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília. DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

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 públicas¹¹⁸.

A educação especial deve fazer parte da proposta pedagógica da instituição de ensino e, como objetivo primordial, eliminar barreiras e garantir a efetiva participação dos estudantes com deficiência em escolas e turmas regulares, tornando as classes e escolas especiais para atendimento de casos extremamente necessários, definidos a partir de estudos e investigações multidisciplinares.

Apesar dessa perspectiva inclusiva da educação especial em vigor desde o ano de 2008, as famílias de estudantes enquadrados na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD'S), como no caso dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, encontravam dificuldades em exercer o direito de matricular seus filhos em instituições de ensino regular.

Neste jaez, até o ano de 2012, o Transtorno do Espectro do Autismo não era considerado uma “deficiência” e sim um transtorno de ordem psíquica. Assim, as pessoas diagnosticadas com o TEA não se beneficiavam, na maioria dos casos, da legislação voltada para as pessoas com deficiências; a menos que, juntamente com o TEA apresentassem alguma comorbidade de ordem mental, visual, auditiva ou física.

Considerando que era tido como um transtorno psíquico de difícil diagnóstico e com características de difícil compreensão e controle, crianças diagnosticadas com TEA eram consideradas, na maioria das vezes, como casos de extrema necessidade de atendimento especializado a ser oferecido em classes ou escolas especiais, prevalecendo mais uma vez a força do diagnóstico sobre as reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

Por meio da organização de movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com TEA, alcançou-se a publicação da Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana - que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que dispôs em seu artigo 2º que, a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

¹¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008, p. 14.

Esta lei significou uma conquista para a política de inclusão educacional brasileira, por assegurar a inclusão das pessoas com autismo em turmas regulares da educação básica em escolas públicas e privadas e, em casos de comprovada necessidade, o direito a um acompanhante especializado.

Em 2015, fortemente influenciada pela Convenção de Nova Iorque, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerada a mais atual conquista na luta em favor da inclusão social e da cidadania das pessoas com deficiências.

Cristiano Chaves de Farias, Rogério Sanches Cunha e Ronaldo Batista Pinto lecionam, dentre inúmeros fundamentos da LBI, o que desponta, em primeiro lugar, consiste exatamente na proteção da pessoa com deficiência como consequência do desdobramento dos direitos humanos. Estes, importando em verdadeira superação do modelo egoístico, onde predominava o indivíduo, colocam-se em favor do interesse da sociedade como um todo, aí incluindo, com mais razão, a pessoa com deficiência, em face de sua notória hipossuficiência¹¹⁹.

O art. 1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que este diploma legal se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”¹²⁰. Segundo Lilia Pinto Marques:

Uma sociedade, portanto, é menos excludente, e, conseqüentemente, mais inclusiva, quando reconhece a diversidade humana e as necessidades específicas dos vários segmentos sociais, incluindo as pessoas com deficiência, para promover ajustes razoáveis e correções que sejam imprescindíveis para seu desenvolvimento pessoal e social, assegurando-lhes as mesmas oportunidades que as demais pessoas para exercer todos os direitos humanos e liberdades fundamentais¹²¹.

É dentro deste paradigma da inclusão social e dos direitos humanos que se deve inserir e tratar a questão da deficiência. O desafio atual é promover uma sociedade que seja para todos e onde os projetos, programas e serviços sigam o conceito de desenho universal, atendendo, da melhor forma possível, às demandas da maioria das pessoas, não excluindo as

¹¹⁹ FARIAS, Cristiano Chaves de, CUNHA, Rogério Chaves e PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. 2. rev., ampl. e atual. - Salvador: JusPodivm, 2016, p. 18.

¹²⁰ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

¹²¹ MARQUES, Lilia Pinto. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, p. 27.

necessidades específicas de certos grupos sociais, dentre os quais está o segmento das pessoas com deficiência"¹²².

O Artigo 2º, *caput* repete, quase literalmente, o art. 1º, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sob a rubrica "propósito", diploma que importa em inequívoca fonte de inspiração para o Estatuto da pessoa com Deficiência¹²³, definindo a pessoa com deficiência como aquela que possui 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.

Com relação ao direito à educação, a Lei Brasileira de Inclusão ressalta em seu artigo 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Como ensina Eduardo Bittar:

O direito à educação carrega em si as características dos direitos personalidade, ou seja, trata-se de um direito natural, imanente, absoluto, oponível erga omnes, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois trata-se de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana¹²⁴.

O reconhecimento ao direito à garantia de condições ao que se refere ao acesso, permanência, participação e aprendizagem, assim como a implementação de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, garantindo assim o pleno acesso dos estudantes com deficiência ao currículo de forma equitativa; a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; implementação de programas de formação inicial e continuada de professores; assegurar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas e oferecimento de profissionais de apoio escolar estão no artigo 28.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ FARIAS, Cristiano Chaves de, CUNHA, Rogério Chaves e PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. Salvador: JusPodivm, 2016, p. 22.

¹²⁴ BITTAR, Eduardo. **Direito e ensino jurídico**, São Paulo: Atlas, 2001 p. 158.

Romeu Kazumi Sassaki, que por mais de três décadas desenvolveu trabalhos nesta temática, acredita que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A sociedade precisa ser modificada, devendo entender que ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo esses como parceiros na discussão de problemas e soluções¹²⁵.

Para esse autor, existem seis principais dimensões da acessibilidade: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica ou pedagógica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras no que concerne aos instrumentos, ferramentas, utensílios de trabalho etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas com autismo)¹²⁶.

No que concerne às experiências práticas visando à acessibilidade, é especificamente, referente às dimensões programáticas e atitudinais, que necessita de mudanças socioculturais da sociedade como um todo. Esta conscientização deve ser implementada especialmente perante os gestores públicos, com poder de decisão, que ainda demonstram preconceito a respeito de pessoas com autismo, mediante atitudes e discursos capacitistas, e que por isso não implementam políticas públicas e oportunidades para este segmento populacional.

Para Felipe Braga Albuquerque, a efetivação dos direitos sociais e econômicos, decorre de escolhas não realizadas diretamente pelo legislador constituinte, mas por outros atores políticos. Leciona que as definições políticas incentivam determinadas ações, mas bloqueiam outras, estabelecendo, desse modo, padrões de comportamento naquela sociedade alvo da política desenhada.¹²⁷ Segundo este autor:

Tradicionalmente, acredita-se que as grandes linhas das políticas públicas são definidas pelo Poder Legislativo, na forma de leis gerais e abstratas, as quais seriam executadas pelo Poder Executivo. Contudo, o Executivo também teria capacidade formadora de políticas públicas, pois na atividade de realização concreta, o próprio caráter diretivo do plano ou do programa [que encerrem as políticas públicas] implica

¹²⁵ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 14.

¹²⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10.

¹²⁷ ALBUQUERQUE, Felipe Braga *et al.* Diálogos sanitários interinstitucionais e a experiência de implantação do NAT-JUS. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 5, n. 1, p. 172, jan. 2018.

a permanência de uma parcela da atividade ‘formadora’ do direito nas mãos do governo, Poder Executivo. Nesse passo, Celina Souza, analisando os escritos dos ‘pais fundadores da área de políticas públicas, como H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom, D. Easton, entende que quando se concentra o foco das políticas públicas como papel dos governos, acaba-se por deixar de lado os aspectos conflituosos e os limites das decisões do governo, além das possibilidades de cooperação entre os governos e as instituições e grupos sociais. Assim, relevante é o papel das instituições jurídicas nessas definições, em essência, políticas. Interessante, portanto, que se observe que a eficácia dos direitos sociais depende da possibilidade de se cobrar uma ação concreta do Estado, o que, muitas vezes, somente pode ser realizado fora do campo de atuação de quem é responsável por definir regras de concretização desses direitos, ou seja, para além de um controle interno do poder que define as políticas públicas¹²⁸.

No campo da educação, necessária a realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas, para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Deve haver capacitação em atitudes inclusivas, provendo as escolas dos recursos humanos. Um ambiente escolar, familiar, comunitário, que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo, com mais alegria, motivação, cooperação, amizade e felicidade.

Para William Paiva Marques Júnior, a felicidade, analisada no prisma da concepção aristotélica, é idealizada como o objetivo de todas as ações humanas, incluindo as ações políticas públicas praticadas pelo Estado¹²⁹. De acordo com entendimento do STF, a busca da felicidade assume papel decisivo no processo de afirmação, fruição e expansão dos direitos fundamentais, qualificando-se como fator de neutralização de práticas ou de omissões lesivas, decorrendo implicitamente do sistema constitucional vigente e, em especial, do princípio da dignidade da pessoa humana,¹³⁰ para que se reconhece a capacidade de autodeterminação, autossuficiência e liberdade de escolha¹³¹. Anota ainda Romeu Kazumi Sassaki que:

A educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. Estas passam a ser chamadas de inclusivas, no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível. Isto permite que cada aluno possa aprender mediante seu estilo

¹²⁸ *Ibidem*.

¹²⁹ MARQUES JÚNIOR, William Paiva. O direito existencial à busca da felicidade na análise literária da obra o caçador de pipas, de Khaled Hosseini. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, v. 3, p. 9, 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/1801>. Acesso em: 04 fev. 2024.

¹³⁰ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 132**. Relator: Min. Ayres Britto. Julgado em: 5 maio 2011. Tribunal Pleno. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹³¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 477.554-AgR**. Relator: Min. Celso de Mello. Diário da Justiça Eletrônico, 26 ago. 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências. Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro¹³².

Por conseguinte, inclusão e integração não significam a mesma coisa. Integração é a inserção de uma pessoa com necessidades especiais preparada para conviver na sociedade, ou seja, uma pessoa deverá ser instruída para se adaptar ao movimento da sociedade, enquanto a inclusão é entendida como a modificação da sociedade como pré-requisito para que essas mesmas pessoas possam buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania¹³³.

Obviamente, isso não ocorre de um dia para outro, sendo a inclusão social, como todo processo social, uma interação de forças sociais que contribuem para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, que podem ocorrer nos espaços físicos das cidades, meios de transporte, no interior das políticas públicas e na mentalidade de todas as pessoas, a fim de promover acessibilidade.

Com relação à acessibilidade, é preciso entender que não se trata só de uma barreira física. Existem diversas questões que, se não tratadas da maneira adequada, podem limitar o acesso de uma pessoa com autismo. É essencial tornar conhecidas as medidas que fazem os ambientes mais fáceis às pessoas com autismo, de forma a transformar os lugares e os recursos mais acessíveis.

A inacessibilidade ainda é bastante considerável em todas as suas dimensões, sobretudo, na chamada barreira atitudinal, que se relaciona ao preconceito e ao estigma nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com autismo, não sendo diferente esta realidade no âmbito escolar. São noticiadas com frequência situações em que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são vítimas de práticas de *bullying*, por encontrarem-se mais vulneráveis, devido aos seus padrões comportamentais peculiares e aos seus déficits de habilidades sociais, sendo, provavelmente, mais vitimizados que estudantes com outros tipos de transtornos ou deficiências, o que gera impactos negativos para o funcionamento e para a saúde mental desses indivíduos, que têm o risco de suicídio aumentado pelas agressões recorrentes¹³⁴.

¹³² SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, p. 85-86.

¹³³ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 16.

¹³⁴ FALCÃO, C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e217359, 2021, p. 3.

A Lei nº 14.811/2024, atualizou a legislação brasileira (altera o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente), tipificando como crimes as práticas de *bullying* e *cyberbullying*. De acordo com a nova lei, os municípios deverão estabelecer protocolos de proteção às crianças e adolescentes contra todas as formas de violência no ambiente escolar, bem como viabilizar a capacitação de profissionais docentes. As medidas deverão ser executadas em parceria com os estados e a União. A nova lei também prevê a possibilidade de responsabilização dos pais quando a prática do *bullying* é exercida por crianças.

A chamada Lei do *Bullying*, como foi nominada, para ser efetivamente aplicada, assim como a educação inclusiva, necessita de políticas públicas de investimento, tempo e metodologias, com coordenação, para executar programas que valorizem a convivência pacífica e democrática nas escolas, de acordo com suas demandas e particularidades específicas, bem como instituir protocolos para prevenir e reagir a casos de violência, mediante treinamento de empregados, professores da instituição de ensino, para que possam identificar os riscos e realizarem intervenções assertivas para impedir as práticas de *Bullying* e *Cyberbullying*.

Além das medidas preventivas, é fundamental lembrar que o *bullying* pode gerar responsabilidade civil e indenizações. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as escolas têm o dever de proteger os direitos fundamentais de seus alunos, incluindo o direito à dignidade e à convivência saudável. Quando a instituição é negligente, permitindo ou ignorando práticas de *bullying*, pode ser responsabilizada judicialmente por danos morais. As indenizações nesse contexto buscam reparar o sofrimento causado à vítima, além de atuar como um mecanismo de conscientização e incentivo para que as escolas aprimorem suas práticas de inclusão e proteção.

O *bullying* contra autistas nas escolas é um reflexo de barreiras atitudinais e da falta de compromisso com a inclusão plena. Sob o viés da Metateoria do Direito Fraterno, a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora deve ocorrer em todos os espaços comunitários, inclusive nas escolas. As instituições de ensino têm a responsabilidade não apenas de evitar o *bullying*, mas também de promover a convivência solidária, garantindo que nenhum aluno tenha seus direitos fundamentais, como o acesso à educação, comprometidos por preconceitos ou exclusões.

A inclusão escolar e a cidadania podem ser consideradas como processos utópicos por alguns autores, mas, por outro lado, também são considerados como processos que tentam de alguma forma reverter ou atenuar os efeitos provocados pelos processos de exclusão social,

que na verdade representam a negação da cidadania. Para reverter esses processos é preciso pensar na redução da desigualdade, na efetivação de direitos, em justiça social e no acesso a bens e serviços.

A legislação que se refere a educação especial e a política de inclusão escolar de pessoas com deficiências ou transtornos psíquicos vigente no País é utilizada como base para a constituição das políticas públicas e para a organização dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, no que se refere ao atendimento dos estudantes com autismo.

Apesar de toda sua importância legal, essas normas possuem implementação insuficiente. Entre a proteção legal e a efetividade do direito à educação das pessoas com autismo se perpetua a inefetividade de políticas públicas de uma inclusão escolar digna, que segue acobertada pela invisibilidade do preconceito, de uma distância histórica entre o processo de exclusão e o exercício pleno da cidadania das pessoas com autismo.

A inclusão escolar da pessoa com autismo é um desafio científico, escolar, social e humano. As dificuldades em diversas esferas deste processo devem ser enfrentadas utilizando as melhores evidências científicas disponíveis, otimizando os recursos do Estado e sobretudo maximizando o desenvolvimento humano dos estudantes com as estratégias mais eficientes.

4 O PROBLEMA DA INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS ESCOLAS REGULARES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento global, caracterizado por déficits comunicativos, interacionais e por comportamentos repetitivos e restritos, que demanda estratégias de comunicação e interação, vez que estes domínios podem ser absolutamente diferentes nestas pessoas. Autistas, em razão de questões sensoriais, muitas vezes, podem apresentar comportamentos que dificultam os processos de aprendizagem, podendo ser autolesivos, heterolesivos, ou apresentar condutas ou atitudes que concorrem com as atividades de estudo, que exigem concentração e que devem ser identificadas e planejadas, visando maximizar a aprendizagem.

Imprescindível a constatação de que tais peculiaridades, associadas às possíveis barreiras ou obstáculos para a oportunidade de igualdade para a pessoa com autismo, como aquelas comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas, são alguns dos principais desafios para os sistemas de ensino.

É fundamental se levar em consideração que o TEA pode manifestar-se em conjuntos particulares de características, onde cada pessoa é única e pode diferir das outras pessoas com o mesmo diagnóstico, da mesma escola e, ainda que, teoricamente, estejam no mesmo nível de suporte, segundo a perspectiva da neurodiversidade, cuja formação conceitual é atribuída à socióloga australiana Judy Singer¹³⁵.

Singer ao analisar uma categoria de pessoas que apresentam divergência de conexões neurológicas, não considerou essa condição como um déficit ou patologia, mas como uma potencialidade de outras habilidades, que precisam ser incluídas socialmente nesta diferença de funcionamento singular, a partir de uma análise que aponta que não tiveram um desenvolvimento neurológico típico¹³⁶.

Apesar da legislação avançada, estudantes com Transtorno do Espectro Autista ainda enfrentam obstáculos como dificuldades de matrícula, preconceito de colegas, professores sem formação adequada, falta de uma perspectiva mais inclusiva por parte dos gestores, ausência de um planejamento educacional individualizado, entre outros barreiras, que impactam no acesso, permanência, participação e aprendizagem. Devem ser considerados como pessoas capazes de aprender, ativos, criativos, reflexivos e interativos, sendo imprescindível considerar suas singularidades no processo de aprendizagem, em aspectos como motivação,

¹³⁵ SINGER, J. **Neurodiversity**: the birth of an idea. Nova York: Amazon Digital Services, 2017.

¹³⁶ *Ibidem*.

interesse, emoções vivenciadas, significado das atividades realizadas e outros aspectos. Portanto, é essencial considerar suas necessidades, mas também suas habilidades e potencialidades.

Assim, precisa-se reforçar que a garantia da educação inclusiva perpassa pela perspectiva de que o estudante alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

É necessário exercitar um olhar mais acurado para o estudante de Educação Especial, que nesse trabalho coloca o atendimento dos estudantes com TEA em evidência. Não se pode fragilizar a função social da escola de garantir acesso ao conhecimento e sua responsabilidade pela formação das novas gerações para a vida cidadã e sua qualificação para o trabalho. A oferta igualitária e o atendimento adequado do aluno com autismo promoverão o respeito e o direito à vida com dignidade, acolhendo a todos, sem distinção.

4.1 O acesso à educação das pessoas com autismo e as Rejeições de Matrícula

Com o advento da Lei nº 12.764/12, ficou assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, como direito fundamental das pessoas com autismo¹³⁷. O acesso à educação também é garantido no artigo 8º da Lei nº 7.583/1989, que do mesmo modo é mencionado na Lei nº 13.146/2015, nominada Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, que dispõe que:

Artigo 8º (Lei nº 7.583/1989): Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência¹³⁸.

Portanto, pela legislação, não só a negativa de matrícula constitui crime, como também a cobrança de valores adicionais. Além disso, a procrastinação, ou seja, a demora na

¹³⁷ “Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: (...) IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante”. 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 estabelece diretrizes para sua consecução. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹³⁸ BRASIL. **Lei nº 7.583, de 6 de janeiro de 1989**. Dispõe sobre a segurança do tráfego aéreo e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7583.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

efetivação da matrícula – muitas vezes efetuada com propostas de entrevistas, testes, avaliações, documentos exigidos, entre outros – também se constitui crime.

A Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012 igualmente prevê punição neste sentido ao afirmar:

Artigo 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo¹³⁹.

Referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, que determina como deve ser a apuração da infração prevista no artigo 7º acima citado, da Lei Berenice Piana:

Artigo 5º Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o caput do artigo 7º da Lei nº 12.764, de 2012.

§ 1º Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

§ 2º O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade.

§ 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência.

Artigo 6º Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente.

Artigo 7º O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público¹⁴⁰.

A Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE preceitua as orientações aos sistemas de ensino, visando o cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, no que concerne à negativa de matrícula a estudante com deficiência, estipulando quais são as autoridades responsáveis pela apuração da negativa, podendo haver na hipótese sujeição a multa.

¹³⁹ 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 estabelece diretrizes para sua consecução. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁴⁰ 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

O acesso de alunos com Transtorno do Espectro Autista à escola regular é, portanto, um direito e um dever, tanto de escolas privadas, quanto públicas e sua negativa, além de ser crime, também pode se sujeitar a multas administrativas e demandas judiciais por danos morais individuais e coletivos.

A partir da promulgação da Lei nº 13.146/2015, regras que antes não estavam claras para os estabelecimentos de ensino privados passaram a ser positivadas, motivo pelo qual a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 para declarar a referida lei inconstitucional, destacando na parte que trata do direito à educação, os dispositivos que afetariam a categoria econômica¹⁴¹. A resposta do STF foi no sentido de que a Lei nº 13.146/2015 é aplicável para as escolas abertas pela iniciativa privadas.

Outra questão muito levantada por gestores da educação, professores, estudiosos, famílias e pessoas com Transtorno do Espectro Autista diz respeito à formação das turmas. Catarina Iavelberg expõe que o estabelecimento de critérios para a formação das turmas deve favorecer a sua dinâmica e, por consequência, a qualidade da aprendizagem coletiva, criticando a existência de escolas que insistem em colocar todos os reprovados em uma mesma classe, segregando-os dos que têm mais rapidez para aprender com autonomia, ofertando aos professores bem avaliados as salas com os melhores, o que só reforça as supostas diferenças¹⁴².

Muitos Municípios e Estados Brasileiros possuem regulamentações sobre a formação das turmas, limitando em percentuais o número de alunos com deficiência nas salas de aula, como o Estado de São Paulo¹⁴³.

Aludidas resoluções, contudo, devem ser interpretadas em conjunto com as demais normas internacionais, constitucionais e legais existentes acerca da temática da educação de pessoas com deficiência e pessoas com autismo.

O Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) nº 50 (Brasil, 2023), apresenta novas diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuindo natureza de recomendação

¹⁴¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5357-DF**. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Julgado em: 5 dez. 2024. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁴² IAVELBERG, Catarina. A importância dos critérios para formar turmas. **Revista Gestão Escolar**, 01 de maio de 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas>. Acesso em: 16 jan. 2025.

¹⁴³ SÃO PAULO. Limite de alunos especiais em salas de aula. **Portal Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 15 jul. 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=358100>. Acesso em: 22 jan. 2025.

para as instituições públicas e privadas, expondo que ao realizar o processo de formação de turmas:

O gestor educacional deve considerar os níveis de suporte necessário e a organização das turmas, podendo optar por melhor distribuir os educandos de forma que não haja sobrecarga ao professor e que este possa ofertar as melhores condições de aprendizado a todos, e que, a depender da avaliação dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (nos termos do artigo 27 da Lei nº 13.146/2015), os estudantes possam ser distribuídos de forma a melhor aproveitar o ambiente da sala de aula. Isto evita, inclusive, que todos os alunos com deficiência sejam colocados, por exemplo, em uma única sala, situação que se caracterizaria como exclusão (ou segregação). Nesse sentido, o gestor educacional deve envidar esforços para contemplar as habilidades, potencialidades e necessidades dos educandos, promovendo a formação de turmas de forma distribuída entre as salas¹⁴⁴.

É essencial destacar que esta distribuição de alunos por turma, não pode significar a negativa de matrícula, ou seja, a distribuição de alunos por sala de aula deve servir como um referencial que, por seu turno, deve se concretizar após a avaliação pedagógica do perfil do educando (considerando o grau de suporte que o estudante e o professor poderão necessitar).

Assim, o processo de formação de turmas deve considerar habilidades, potencialidade e necessidades do estudante, porém nunca de forma a restringir direitos ou negar matrículas, mas sempre com foco nos mecanismos que podem ser utilizados para garantir a efetividade do direito humano à educação. Em caso de interpretação equivocada da norma, os responsáveis pela negativa podem responder de forma criminal, administrativa e civil. A Jurisprudência, no que concerne ao tema, tem decidido com vistas a garantir o direito básico de todos à educação, não existindo lei que limite número de estudantes com deficiência por sala de aula¹⁴⁵.

¹⁴⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024. p. 9.

¹⁴⁵ APELAÇÃO – AÇÃO INDENIZATÓRIA – RECUSA NA MATRÍCULA DE CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAL (SIC) – NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR SALA – DANOS MORAIS VERIFICADOS – O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) estabelece que a matrícula de pessoas com deficiência é obrigatória pelas escolas particulares e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula; As provas dos autos denotam que havia vaga na turma de interesse da autora, mas não para uma criança especial, pois já teriam atingido o número máximo de 2 alunos por turma; Em que pese a discricionariedade administrativa que a escola tem para pautar os seus trabalhos, a recusa em matricular a criança especial na sua turma não pode se pautar por um critério que não está previsto legalmente. A Constituição Federal e as leis de proteção à pessoa com deficiência são claras no sentido de inclusão para garantir o direito básico de todos, a educação; Não há na lei em vigor qualquer limitação do número de crianças com deficiência por sala de aula, a Escola ré sequer comprovou nos autos que na turma de interesse da autora havia outras duas crianças com deficiência – e também o grau e tipo de deficiência – já matriculadas, Dano Moral configurado – R\$ 20.000,00. RECURSO PROVIDO (TJSP – 30ª Câmara de Direito Privado. Processo: Apelação 1016037-91.2014.8.26.0100. Relatora: Maria Lúcia Pizzotti. Julgado em 8/11/2017) SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. **Apelação 1016037-91.2014.8.26.0100**. Recusa na matrícula de criança com necessidades especiais – número máximo de alunos por

Por conseguinte, independente da condição que apresentem, não se tem uma legislação nacional que trate sobre o tema de modo a uniformizar o número de alunos por turma, em todas as escolas públicas e privadas no Brasil. Contudo, o artigo 4º da Lei nº 12.764/2012 estabelece que a pessoa com TEA não sofrerá discriminação em razão da deficiência e a limitação do número de vagas com base na deficiência é claramente discriminatória e contrária ao bloco legislativo que promovem um sistema educacional inclusivo¹⁴⁶.

O processo de formação de turmas é um momento significativo na gestão educacional e necessita de especial atenção dos sistemas educacionais, pois pode ser o primeiro passo para garantir um ambiente potencialmente favorável ao desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência. Neste sentido, Catarina Iavelberg completa que o educador precisa ficar atento às dinâmicas construídas por cada grupo no que se refere à convivência e à aprendizagem, observando a sala de aula e os intervalos, conversando regularmente com a equipe de professores e de monitores, sendo aludidas ações imprescindíveis para identificar problemas, aprimorar o trabalho pedagógico e facilitar o mapeamento da qualidade dessas interações, sinalizando lideranças e casos de isolamento, formando grupos onde todos se sintam capazes, seguros e respeitados¹⁴⁷.

Embora a Lei nº 12.764/12 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) tragam previsão de sanção em caso de negativa de matrícula (art. 7º e 98, respectivamente, das leis mencionadas), demandas desta natureza batem às portas do Poder Judiciário. O Tribunal de Justiça do Ceará, que tem se posicionado no sentido de assegurar a matrícula, quando presentes elementos que demonstrem que a não realização do ingresso do aluno com autismo ocorreu em razão da sua condição autista¹⁴⁸.

sala – danos morais verificados. Relatora: Maria Lúcia Pizzotti. 30ª Câmara de Direito Privado, julgado em 8 nov. 2017. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁴⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024. p. 9.

¹⁴⁷ IAVELBERG, Catarina. A importância dos critérios para formar turmas. **Revista Gestão Escolar**, 01 de maio de 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas>. Acesso em: 16 jan. 2025.

¹⁴⁸ AGRAVO DE INSTRUMENTO. OBRIGAÇÃO DE FAZER COM PEDIDO DE TUTELA PROVISÓRIA DE URGÊNCIA. INSTITUIÇÃO DE ENSINO. BOLSA OFERTADA EM PROGRAMA EDUCACIONAL. ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. TUTELA DE URGÊNCIA CONCEDIDA. RECURSO CONHECIDO E PROVIDO. 1. Trata-se de pedido de antecipação de tutela, em sede de Agravo de Instrumento interposto por João Davi Pereira Queiroz dos Santos, brasileiro, menor impúbere, representado por sua genitora a Sra. Daiane Mires Pereira Queiroz, nos autos da ação de obrigação de fazer c/c indenização por danos morais, proposta em desfavor de Maria do Carmo Luna Machado – ME (Colégio Objetivo - Barbalha) e Instituto Educar Brasil Programas Educacionais LTDA, objurgando decisão interlocutória proferida pelo juízo da 2ª Vara Cível da Comarca de Barbalha. 2. No presente caso, mostram-se razoáveis e relevantes as alegações do agravante, pois a decisão guerreada foi, de modo geral, de encontro ao entendimento deste Tribunal de Justiça. 3.

Outra questão pertinente, no que concerne ao acesso de autistas em escolas regulares, é o que consta no artigo 9º da Lei Brasileira de Inclusão, que traz o Direito à Prioridade:

Artigo 9. A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências¹⁴⁹.

Objeto de muitos questionamentos por parte de gestores, famílias e pessoas com Transtorno do espectro autista tem sido a matrícula desse público nos estabelecimentos de ensino, quanto ao questionamento acerca da legalidade ou não da prioridade de matrículas de pessoas com deficiência, nelas incluídas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, antes dos demais educandos da rede.

Neste sentido, é essencial destacar o artigo 9º citado acima, que oferece dois caminhos para solução da pergunta acima. O primeiro caminho compreende o existente no inciso II do artigo 9º, que indica a prioridade de atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público. Aqui podem ser incluídas as instituições de ensino, que prestam relevante serviço público educacional. Além disso, pode-se utilizar também o artigo 9º, inciso VII, que prevê a tramitação prioritária processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências. Neste sentido, por se caracterizar a matrícula um ato administrativo decorrente de um procedimento, deverá ser garantida a prioridade na matrícula de alunos com deficiência, podendo ser aberto período de matrículas que contemple esse público de forma anterior aos demais educandos.

Cabe ressaltar que o autor apresenta, consoante relatório médico, quadro clínico compatível com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), CID 10: F84.0, e obteve bolsa de 50% (cinquenta por cento) em programa ofertado para uma vaga no colégio agravado. 4. Em análise ao caso, nota-se a probabilidade do direito do autor, e o perigo de dano, pela ulterior negativa da instituição de ensino em efetivar a disponibilidade de vaga ao promovente. 7. Recurso conhecido e provido. ACÓRDÃO Vistos, relatados e discutidos os presentes autos do Agravo de instrumento nº. 0626198-17.2022.8.06.0000, ACORDAM os Desembargadores membros da 4ª Câmara de Direito Privado do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Ceará, por unanimidade, em conhecer e dar provimento ao Agravo de Instrumento interposto, nos termos do voto do Eminentíssimo Relator, parte integrante deste. (TJCE., **AGRAVO DE INSTRUMENTO 0626198-17.2022.8.06.0000**, Rel. Desembargador(a) DESEMBARGADOR JOSÉ EVANDRO NOGUEIRA LIMA FILHO, DJe 13.09.2022).

¹⁴⁹ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

Esta decisão, além de garantir de forma efetiva o que determina a legislação, como visto acima, certamente possibilita ainda melhor organização dos sistemas de ensino e das escolas, vez que possibilita saber com antecedência o número e níveis de deficiência, possibilitando a melhor organização em turmas e em escolas, além da designação de professores, escolhas de salas, entre outros fatores que são essenciais para que o direito à educação se efetive.

4.2 Adaptação e acessibilidade escolar como garantia da permanência, participação e aprendizagem do estudante com transtorno do espectro autista

Contam nos Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica¹⁵⁰ em relação à meta nº 4¹⁵¹ do Plano Nacional de Educação, que a taxa de matrícula, nas escolas comuns, de pessoas com deficiência passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2022. No entanto, para compreender o contexto da Educação Especial, faz-se necessário ir além dos dados referentes ao acesso e garantir, também, a permanência, a participação e a aprendizagem efetiva.

Este é um grande desafio para o atendimento educacional às pessoas com autismo, pois, envolve um conjunto de ações, para promoção das diversas dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal), com vistas a promover o direito fundamental à educação inclusiva.¹⁵²

É importante para o desenvolvimento e inclusão de estudantes com TEA, o envolvimento com outras crianças e professores, para que ocorra uma relação de respeito e solidariedade, acarretando o crescimento sem preconceitos e distinção de pessoas, propiciando a acessibilidade atitudinal, assim como é imprescindível a adoção de ações já previstas em lei, para promoção das demais acessibilidades, no âmbito das dimensões arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

A acessibilidade apresentada como caractere de um sistema educacional garante que este seja acessível como um todo, incluindo edifícios, ferramentas de informação e

¹⁵⁰ TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

¹⁵¹ “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

¹⁵² SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, ano 1, n. 1, p. 19, out. 2005.

comunicação, currículos, materiais educacionais, métodos de ensino e serviços de avaliação, linguagem e suporte¹⁵³.

A maioria dos textos jurídicos reconhece a acessibilidade como um princípio, embora possua conceituação multifacetária, podendo ser construída segundo diferentes significados, traduzindo-se em: uma exigência de atuação dos poderes públicos e um parâmetro de validade de qualquer atuação jurídica, configurando-se como o princípio jurídico da acessibilidade universal; uma exigência suscetível de traçar um fio de defesa de qualquer direito fundamental, qualificando-se como parte do conteúdo essencial de todo direito fundamental; uma exigência de não discriminação, consistindo no direito à igual acessibilidade; e um direito singular, diferenciado, consubstanciado na prerrogativa à acessibilidade de bens, produtos e serviços não relacionados com direitos humanos, que põe como situação correlativa a obrigação do desenho para todos, tendo sua justificação na igualdade de oportunidades, fixando o entendimento de que referida desigualdade tem raízes estruturais e não individuais, o que demanda uma análise ampliada do conceito de oportunidade¹⁵⁴.

Referente a um sistema educacional acessível, é necessário um novo olhar para as práticas da escola, pois os educandos com autismo, em razão de suas manifestações e estilos de aprendizagem peculiares, propiciam uma nova visão sobre os processos curriculares, o planejamento das atividades, a disposição dos espaços escolares, as abordagens metodológicas e os métodos de avaliação.

Os desafios para os educadores no quesito aprendizagem são vultosos, que vão desde variações no desenvolvimento da linguagem, resultando em dificuldade em expressar necessidades, comportamento repetitivos, sensibilidade sensorial, crises emocionais, heterogeneidade do espectro e dificuldades de interações sociais. São comuns reclamações de docentes que afirmam não saber lidar com autistas na sala de aula, em momentos em que eles se desregulam ou quando têm dificuldades de aprendizagem, assim como das famílias que denunciam desde a recusa da matrícula, o despreparo e o descaso dos profissionais das escolas com as crianças com autismo.

¹⁵³ ONU. **Observación General n° 4:** Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁵⁴ ASIS ROIG, Rafael de. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMON, Elizabeth. BREGAGLIO, Renata. (Coord). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Lima: IDEHPUCP. 2015.p. 102.

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece a obrigação de oferecer atendimento especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular¹⁵⁵.

A mesma norma também prevê a forma de realização das ações de acesso, permanência, participação e aprendizagem, em seu art. 28, indicando o projeto pedagógico, como instrumento de estabelecimento das políticas de inclusão:

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

(...)

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia¹⁵⁶.

Portanto, é necessário estabelecer as fases para implementação do projeto pedagógico, mencionado na Lei Brasileira de Inclusão, para que não represente uma mera operação burocrática e formal, a ser cumprida por exigência legal.

¹⁵⁵ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

Esclarece Veiga e Rezende que “o projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade”¹⁵⁷. Por conseguinte, precisa ser coerente com uma proposta de educação para todos.

Para que as escolas alcancem níveis de qualidade, é imprescindível um diagnóstico da situação pedagógica da escola, sobretudo, com foco na gestão de processos inclusivos, com a presença de um olhar sensível de todos os profissionais envolvidos na promoção do paradigma da inclusão, de forma que estes estejam aptos a identificar as questões contextuais carentes de uma requalificação, além de possuírem o instrumental adequado para viabilizar referida requalificação, não apenas professores e profissionais diretamente envolvidos com o ensino, mas também a própria gestão educacional, a qual deve apresentar-se capacitada para identificar os fatores de vulnerabilidade e precariedade e direcioná-los¹⁵⁸. Nesse sentido: “A organização aprende quando tem capacidade de ser sensível às necessidades do contexto, quando é capaz de utilizar o saber adquirido para melhorar as possibilidades de respostas e de responder ‘criativamente’ quando estas são detectadas”¹⁵⁹.

A Proposta Pedagógica serve como guia para selecionar estratégias que promovam desenvolvimento com qualidade e participação. O planejamento deve incluir ações e estruturas que assegurem a inclusão efetiva de estudantes com deficiência, dentre os quais os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em todos os espaços escolares, além das salas de recursos, como aulas regulares, educação física e atividades externas. Referidas diretrizes estão presentes na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do ano de 2008 (PNEEPEI, 2008):

O atendimento educacional especializado 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

¹⁵⁷ VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003, p. 11-12.

¹⁵⁸ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito (Direito e Desenvolvimento)) - Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33034/3/2018_dis_laaraujo.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.

¹⁵⁹ JESUS, Denise Meyrelles de. JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa Ação colaborativa. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 98.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela¹⁶⁰.

Tratam-se de direitos humanos à educação inclusiva, que estão previstos também na, Lei nº 13.146/2015, que traz, entre outros, as seguintes estratégias de educação inclusiva: a) o planejamento de estudo de caso; b) o material didático, as tecnologias assistidas ou ajuda técnica; c) a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência e; d) a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, conforme se infere dos seguintes dispositivos:

Artigo 3º (..)

III - Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (...)

Artigo 28 (...)

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

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva¹⁶¹;

Assim, um Projeto Político Pedagógico, além de avaliar todas as perspectivas acima, deverá institucionalizar também o Atendimento Educacional Especializado – AEE, conferindo organização e planejamento que vislumbre os processos de acesso, permanência, participação e aprendizagem¹⁶².

Para assegurar a efetiva implementação dos direitos previstos no artigo 28, incisos V e VII, da Lei nº 13.146/2015¹⁶³, é fundamental realizar reflexões que possam orientar de

¹⁶⁰ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁶¹ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁶² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2024. p. 11.

¹⁶³ “V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

forma adequada o processo de planejamento pedagógico, a fim de efetivar os direitos previstos na legislação educacional inclusiva.

Em face destas dificuldades, é que o Ministério da Educação, expôs no relatório do Parecer 50¹⁶⁴, que nos últimos anos, observou um aumento na demanda por orientações e informações encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação, relacionadas aos estudantes com autismo.

O primeiro Parecer aprovado no ano de 2023¹⁶⁵, não homologado pelo Ministro da Educação, recebeu críticas por parte de alguns especialistas e entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como a nota pública da Abraça¹⁶⁶, que apontaram um retrocesso nas políticas de inclusão, ao enfatizar práticas clínicas, baseadas em evidências para pessoas com TEA, cujos resultados foram obtidos nos Estados Unidos e nações europeias, que na visão destes especialistas contrariariam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), expondo que o parecer foca na mudança de comportamento dos alunos(as) com TEA, sugerindo a inclusão de acompanhantes especializados, planos individualizados especializados, desconsiderando arcabouço legal vigente, assim como o fato que não teria ocorrido ampla participação democrática e que impactaria negativamente na formação pedagógica de professores.

Referidas críticas levaram a redução substancial deste documento, o texto foi reduzido de 69 para 22 páginas e redigido novamente para retirada de trechos que criaram polêmica, tendo sido homologado em novembro de 2024. Para sua homologação, foram necessárias revisão em tópicos referentes: 1) Às práticas baseadas em evidência na análise do

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁶⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024, p. 2.

¹⁶⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, aprovado em 5 de dezembro de 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em: 25 novembro 2024.

¹⁶⁶ ABRAÇA. **Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas**. Nota pública sobre o Parecer CNE/CP nº 50. Brasília: ABRAÇA, 2024. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/20240423_6627b100a6492.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

comportamento; 2) A retirada do acompanhante especializado, figurando apenas o profissional de apoio, apesar da previsão expressa da Lei Berenice Piana acerca do acompanhante especializado, em caso de comprovada a necessidade. Permaneceu, entretanto, no parecer homologado: o estudo de caso, o plano de atendimento educacional e o plano educacional individualizado.

Os debates sobre o Parecer nº 50, envolvendo às práticas baseadas em evidência, sofreram críticas, por argumentar que o documento se baseava no modelo médico da deficiência. Contudo, estas questões não foram abordadas no Parecer homologado, tendo o Ministério da Educação orientado que a realização do estudo de caso/avaliação é o que afasta de um modelo médico e aproxima das potencialidades de aprendizagem do indivíduo, pois não está condicionado à existência de laudo médico do aluno, considerando seu caráter educacional, com foco na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE¹⁶⁷.

As práticas baseadas em evidências consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos de pesquisa para facilitar a comparação dos diferentes achados, de modo a possibilitar a identificação entre seus resultados. A educação iniciou esse movimento criando o redundante termo pesquisa embasada cientificamente (*scientifically based research*), cunhado pelo governo americano. Esse novo paradigma já vem impactando as práticas escolares em diversos países, como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra. Os estadunidenses, por exemplo, por meio da Lei Federal *No Child Left Behind Act*, passaram a exigir que as escolas que recebiam recursos financeiros federais selecionassem e implementassem apenas práticas interventivas que apresentassem evidências de efetividade¹⁶⁸.

Existem muitas destas pesquisas, mas a mais forte delas, a Metanálise do *National Autism Center*, dos EUA, denominada *National Standard Project*, publicada em 2015, a qual analisou e integrou estatisticamente mais de 2.700 estudos, que se inicia com uma avaliação do educando, a fim de averiguar quais comportamentos estão em déficit e quais estão em excesso no repertório da criança ou do adolescente. Déficits são todas as habilidades/comportamentos que uma pessoa deveria fazer e não faz, ou faz menos do que o adequado. Como referência,

¹⁶⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024, p. 5.

¹⁶⁸ NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt#>. Acesso em 04 dez. 2024, p. 4.

utilizam os marcos do desenvolvimento humano e os comportamentos necessários para cada fase escolar. Após esta avaliação elabora-se um Plano de Ensino Individualizado, adequado às necessidades individuais do educando, com definição de metas. O Plano de Ensino Individualizado encontra-se abarcado pelo direito à adoção de medidas individualizadas e coletivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes¹⁶⁹.

O planejamento de estudo de caso, de elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva, estão todos previstos no artigo 28, inciso VII da LBI¹⁷⁰. A partir do estudo de caso e da intervenção visando a aquisição de habilidades, é possível alcançar a efetiva inclusão dos alunos autistas¹⁷¹, em todas as suas vertentes (acesso, permanência, aprendizagem e participação), constituindo a efetividade da implementação desses direitos verdadeira supressão de barreiras para esses estudantes.

O cenário educacional brasileiro mostra-se pouco favorável à adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, guiadas por questões ideológicas em vez de critérios científicos, o que é observado no campo das estratégias interventivas de leitura, pois as práticas pedagógicas disseminadas por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, e universidades brasileiras falham em considerar modelos interventivos contemporâneos, respaldados em pesquisas científicas. Além disso, a substituição do paradigma da racionalidade técnica pelo conceito de professor reflexivo, influenciado por Donald Schön, prioriza estratégias derivadas da ação-reflexão-ação, sendo o professor protagonista de sua prática, sem integrar o uso de práticas baseadas em evidências (PBE). Considerando a precária formação docente dos professores para lidar com educandos com autismo, é questionável a qualidade dessa “ação” para posterior “reflexão”. Embora a pretensão de Schön não fosse depreciar o conhecimento científico, observa-se, no contexto nacional, a radicalização dessa proposta no campo da educação especial inclusiva, particularmente na escolarização de alunos com autismo. No modelo pragmático de transposição de conhecimento atualmente dominante, o saber gerado na prática docente é considerado válido, mesmo sem respaldo científico.

¹⁶⁹ MARÇAL, Flávia; LACERDA, Lucelmo. A inclusão escolar como direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: para além da socialização. In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro (org.). **Coletânea ANEC: Inclusão**. 1. ed. Brasília: ANEC, 2020. p. 93-99.

¹⁷⁰ *Idem*, p. 103.

¹⁷¹ *Idem*, p. 103.

Revisões indicam que professores frequentemente adaptam práticas baseadas em evidências de forma inconsistente, sem assegurar fidelidade ou validação no contexto nacional. Isso compromete a efetividade das estratégias interventivas e a qualidade da educação especial inclusiva do educando com autismo¹⁷².

Voltando à análise da implementação das diretrizes dos incisos V e VII, do art. 28, da Lei nº 13.146/2015, o Parecer 50 aprovado em 2023 e não homologado, formulou uma série de questionamentos, visando a efetividade destes direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão, no que concerne: a) Ao estudo de caso do inciso VII, do art. 28, da Lei - Como deve ser elaborado? A família participa? Há um modelo? Existe prazo para realização? Há tempo de validade deste planejamento? b) No que concerne à elaboração de plano de atendimento educacional especializado, também do inciso VII - Como, onde, por quem e em qual prazo é realizado? Como será a relação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula regular? Qual tempo de validade deste plano? c) Relativo à organização de recursos e serviços de acessibilidade, constante inciso VII - Que recursos a escola dispõe? Que recursos a rede dispõe? Quais recursos são necessários para atender a demanda dos alunos? Quais os instrumentos para solicitar a aquisição destes recursos? Quem fica responsável pela sua guarda e utilização? d) Quanto à disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva, mencionada no inciso VII - Que recursos a escola dispõe? Que recursos a rede dispõe? Quais recursos são necessários para atender à demanda dos alunos? Quais os instrumentos para solicitar a aquisição destes recursos? Qual capacitação necessária para que professores de Atendimento Educacional Especializado e sala de aula comum possa utilizar este recurso? e) Referente à adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com autismo, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, referido no inciso V - Que ações estão sendo previstas no projeto político pedagógico? As ações coletivas, como festas, feiras, jogos etc., estão sendo pensadas para inclusão? As ações individuais (como adaptações curriculares, de materiais, de horários de

¹⁷² NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt#>. Acesso em: 04 dez. 2024, p. 9 e 10.

aulas) estão sendo pensadas considerando o acesso, permanência, participação e aprendizagem?¹⁷³.

O Parecer nº 50 do Conselho Nacional de Educação apesar de possuir caráter orientador, reflete a realidade jurídica atual acerca das normas que garantem à inclusão escolar de autistas, trazendo também diretriz sobre o Projeto Político Pedagógico já citado, que contempla o atendimento educacional especializado, informando que deve não só priorizar a participação do estudante com autismo, como também estimular a autonomia dentro e fora da escola.¹⁷⁴ O objetivo é garantir uma educação inclusiva ao longo da vida, conforme previsto no artigo 27 da LBI, respeitando as necessidades e talentos de cada estudante.

Para tanto, o Parecer nº 50 apresenta o estudo de caso como um requisito essencial para orientar o planejamento educacional individualizado, tendo permanecido no texto do Parecer nº 50 homologado pelo Ministério da Educação, apesar de também ter sido objeto de divergências, no sentido de que referido estudo descreve o contexto educacional do estudante, abordando suas habilidades, preferências, desejos e outros aspectos relacionados ao seu cotidiano escolar. A coleta de dados para a descrição do caso pode ser realizada por meio de observações diretas, entrevistas, diálogos com a família, análise de documentos e pareceres pedagógicos. Além disso, poderão ser ouvidos profissionais de outros serviços setoriais, como assistência social e saúde, de forma complementar, quando considerado necessário pela equipe pedagógica¹⁷⁵.

¹⁷³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2024. p. 11.

¹⁷⁴ *Idem*, p. 10.

¹⁷⁵ “Algumas categorias de análise, como as sugeridas a seguir, podem contribuir para seu aprofundamento: A – Informações referentes ao aluno: idade, série, escolaridade, deficiência, outros. B – Informações coletados do/sobre o aluno: O aluno gosta da escola? Tem amigos? Tem um colega predileto? Quais as atividades que ele mais gosta de fazer? Para ele, que tarefas são mais difíceis? Por quê? O aluno expressa suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira? O aluno costuma pedir ajuda aos professores? Por quê? Qual é a opinião do aluno sobre seus professores? Por que ele acha importante vir à escola e estudar nela? Está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento? Desejaria ter outros? Quais? C – Informações coletadas da/sobre a escola: O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Se não participa, por quê? Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldades? Por quê? Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa? Quais são as necessidades específicas do aluno? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar? Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos? O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar? Como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros? Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno? Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma? Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma? Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno? Quais são as principais habilidades

Ressalta-se que o Parecer nº 50 do Conselho Nacional de Educação, orienta acerca da implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, fator de promoção da igualdade de oportunidades entre os estudantes, previsto na Lei nº 9.394/1996 – LDB, no Decreto nº 7.611/2011 e na Lei nº 13.146/2015 – LBI, dentre outros instrumentos normativos, que é obrigatório nas escolas públicas e privadas e visa a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena aprendizagem dos educandos, considerando suas necessidades específicas.

A avaliação do estudante com TEA deve ser biopsicossocial, como determina a Lei nº 13.146/2015 (LBI), realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Até a regulamentação dessa avaliação, utiliza-se o estudo de caso, baseado em três fontes: relatos dos responsáveis, participação do próprio estudante (quando possível) e aplicação de protocolos cientificamente validados. A avaliação deve considerar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, etc.), habilidades de aprendiz, habilidades desenvolvimentais e acadêmicas, adaptando o ensino às características individuais para promover o máximo potencial do aluno.

Com o fim de promover a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, este estudo propõe a realização de convênios com Centros de Atendimento Educacional Especializados públicos ou privados, cuja regulamentação acerca dos procedimentos jurídicos, poderá ser realizada pelos respectivos conselhos estaduais e municipais.

Nos termos do art. 9º, da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, deverá estar envolvido na organização prevista para o AEE, professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. O planejamento do AEE é multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

e potencialidades do aluno, segundo os professores? Qual é o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno? A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno? Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno? Quem avaliou os recursos utilizados por esse aluno? Eles atendem às suas necessidades? Como é o envolvimento afetivo e social da turma com o aluno? Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar? D – Informações coletadas da/sobre a família: Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno? A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações, entre outras atividades da escola? Tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos? A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais? Quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho? [...]”. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024. p. 12-13.

Embora exista vasto arcabouço legal, há variados empecilhos para implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Planejamento Educacional Individualizado – PEI, que vão desde a falta de planejamento conjunto, passando pela não disponibilização de muitos dos profissionais necessários, até a ausência de compreensão do que é o AEE em si, apesar dos vários documentos sobre o tema, a exemplo da Resolução nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

Por conseguinte, uma escola inclusiva é uma escola que possui estes serviços devidamente implementados, articulados e efetivos, sendo tamanha sua importância, que consta da Constituição Federal, no artigo 208, inciso II, o dever do Estado na oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, devendo estar previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado é um documento obrigatório, que deve ser continuamente atualizado, devendo conter registro do estudo de caso; definição de materiais e recursos para eliminar ou minimizar as barreiras no contexto educacional; avaliação da necessidade e disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa; avaliação da necessidade de oferta de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras e guias-intérpretes; e demandas para a rede de proteção social e articulação intersetorial¹⁷⁶.

¹⁷⁶ “Quanto às atribuições do profissional de AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, bem como formação específica em Educação Especial, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade em todos os ambientes da escola, além de estabelecer articulação com a família e os professores da sala de aula comum. Já o PEI deve conter 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas. É fundamental destacar que a realização do estudo de caso/avaliação não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, considerando seu caráter educacional, com foco na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE: [...] Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024. p. 14.

O Planejamento Educacional Individualizado – PEI tem sido descrito em diversos artigos científicos, bem como no comentário geral nº 4 de 2016, elaborado pelo Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, como instrumento que organiza o plano educacional do estudante, com todas as adaptações que se façam necessárias, medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico, conforme disposto no artigo 1º, inciso VI, do Decreto nº 7.611/2011.¹⁷⁷ A implementação do PEI se dá por todos os ambientes da escola.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE encontra-se previsto também nas legislações, como a Lei nº 13.146/2015¹⁷⁸ e a Resolução nº 4/2009 do CNE¹⁷⁹, e prevê a definição das necessidades, recursos e atividades a serem desenvolvidas no âmbito salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em ambos, PEI e o PAEE, a elaboração deve ser colaborativa entre equipe multiprofissional, professor de sala comum, coordenação pedagógica e professor do AEE, que por sua expertise deverá capitanear este processo de articulação e família. Esta concepção colaborativa é a perspectiva defendida no Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)¹⁸⁰, que reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir, pensar.

No que concerne à “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”¹⁸¹, o artigo 28, inciso VIII, da Lei

¹⁷⁷ BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

¹⁷⁸ BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

¹⁷⁹ 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁸⁰ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

¹⁸¹ BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 fev. 2024.

nº 13.146/2015 – LBI traduz a importância deste envolvimento, o que guarda conexão com o princípio da gestão democrática da educação, previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, como também com a luta histórica dos movimentos a favor dos direitos das pessoas com deficiência¹⁸².

A participação de pessoas com autismo e suas famílias na formulação de políticas educacionais envolve dois aspectos principais: a colaboração em políticas públicas, considerando as barreiras enfrentadas e utilizando instrumentos como conselhos e fóruns; e a atuação no ambiente escolar, por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de planejamentos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Planejamento Educacional Individualizado – PEI, para garantir inclusão efetiva. Esses planos, ao abordarem atividades e adaptações, promovem igualdade de oportunidades. Em casos de dificuldades comunicacionais, especialmente em pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a participação das famílias é indispensável para assegurar representatividade e eficácia na gestão educacional¹⁸³.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) traz ainda conceitos fundamentais para o planejamento educacional inclusivo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O Desenho Universal (DU), por exemplo, refere-se à criação de ambientes, produtos e serviços acessíveis a todos, independentemente de suas condições, permitindo que todos possam usar os produtos, espaços e serviços de forma autônoma, segura e confortável, sem a necessidade de adaptações específicas, sendo um princípio geral para políticas públicas e projetos de acessibilidade. É também conhecido como desenho inclusivo, baseando-se na ideia de que os recursos de acessibilidade não beneficiam apenas pessoas com deficiência. Por exemplo, uma rampa facilita a locomoção de pessoas com cadeira de rodas, mas também de quem transporta um bebê no carrinho ou tem mobilidade reduzida¹⁸⁴. Na educação, o conceito é adaptado para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que busca práticas pedagógicas acessíveis a todos os estudantes, respeitando suas especificidades. O DUA baseia-

¹⁸² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024. p. 11.

¹⁸³ *Idem*, p. 25.

¹⁸⁴ NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

se em três pilares: 1. Múltiplos meios de engajamento; 2. Múltiplos meios de representação; e 3. Múltiplos meios de ação e expressão¹⁸⁵.

A abordagem do desenho universal para a aprendizagem é um marco fundamental ao tratarmos de educação inclusiva, e sua aplicação, sobretudo no contexto da sala de aula regular, promovendo mudanças relevantes nas práticas escolares e nas percepções da equipe pedagógica envolvida, ao reconhecer que todos são incentivados a refletir sobre as oportunidades de inclusão dos variados públicos atendidos pela Educação Inclusiva.

No contexto das adaptações razoáveis, é possível destacar os parâmetros descritos no parecer (comentário geral nº 4) de 2016, desenvolvido pelo Comitê de acompanhamento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU (United Nations, 2016), que especifica as condições necessárias para a implementação do direito à educação inclusiva, assegurado pelo artigo 24 da Convenção, em nível global, que destaca, entre os aspectos essenciais da educação inclusiva, a abordagem pessoal integrada. Esta abordagem consiste em reconhecer a capacidade de cada pessoa de aprender, estabelecendo, expectativas elevadas para todos os estudantes, incluindo os que têm deficiência.

Desta forma, o ensino inclusive deve oferecer currículos flexíveis, métodos de ensino e aprendizagem adaptados aos diferentes pontos fortes, necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante, o que requer a prestação de apoio, adaptações razoáveis e intervenção precoce para que todos os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial e planejamento das atividades pedagógicas mais focado nas habilidades e aspirações do estudante, do que no conteúdo, com o fim de acabar com a segregação no espaço educativo através da garantia de educação inclusiva em sala de aula num ambiente de aprendizagem acessível e com o apoio apropriado, para garantir ao estudante uma resposta personalizada, ao invés de esperar que o estudante se encaixe no sistema¹⁸⁶.

¹⁸⁵ MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and Practice** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

¹⁸⁶ “(...) Em conformidade com o parágrafo 2 (c) do artigo 24 da Convenção os Estados Partes devem oferecer adaptações razoáveis que permitam que cada estudante, individualmente, tenha acesso à educação em igualdade de condições com outras pessoas. A “razoabilidade” é entendida como resultado do exame do contexto, que envolve uma análise da relevância e da efetividade das adaptações e o objetivo esperado de combater a discriminação. A disponibilidade de recursos e implicações financeiras devem ser levadas em conta no caso de adaptações muito dispendiosas. O dever de fornecer adaptações razoáveis é obrigatório a partir do momento em que são solicitadas. Políticas de adaptação razoável devem ser adotadas nas instituições de educação da esfera nacional e local e em todos os níveis de educação. A oferta de uma adaptação razoável deve ser considerada à luz da obrigação geral de desenvolver um sistema educacional inclusivo, maximizando o uso dos recursos existentes e desenvolvendo novos. O uso da falta de recursos e crises financeiras como justificativas para a falta de avanço em direção à educação inclusiva viola o artigo 24. (...) A definição de proporcionalidade variará necessariamente de acordo com o contexto. A disponibilidade de adaptações deve ser considerada com relação a um conjunto maior

Asis Roig compreende que a demanda por acessibilidade, a despeito de passível de ser alcançada por meio de diferentes vias, é habitualmente realizada no desenho universal. É o ponto de início da educação inclusiva, sendo que, uma vez que as escolas e as instalações são tornadas acessíveis, os sistemas de ensino devem adaptar-se às demandas individuais dos alunos, em face do que adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas devem ser garantidas¹⁸⁷.

As Adaptações Razoáveis, por conseguinte, são modificações específicas, individuais, que garantem a igualdade de acesso ao ensino. São obrigatórias quando solicitadas, variando de acordo com as necessidades individuais, como mudanças em materiais, métodos de avaliação, uso de tecnologias assistivas ou ajustes no ambiente físico e pedagógico.

Ambos os conceitos visam uma educação inclusiva, eliminando barreiras e maximizando o desenvolvimento educacional e social de todos os estudantes, em conformidade com o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Além disso, políticas públicas, como o Decreto nº 7.611/2011¹⁸⁸, reforçam a adoção de medidas individualizadas e eficazes para promover a inclusão plena.

A acessibilidade e a adaptabilidade representam não uma mera adequação da estrutura organizacional escolar, mas sim uma verdadeira transformação na concepção de escola e de práticas educacionais, que devem se iniciar a partir do preparo dos profissionais da educação para lidar com as demandas do paradigma da inclusão¹⁸⁹, vez que “todo esse processo

de recursos educacionais disponíveis no sistema educacional, e não limitada aos recursos disponíveis na instituição acadêmica em questão; a transferência de recursos dentro do sistema deve ser possibilitada. Não existe uma fórmula única para adaptação razoável, e diferentes estudantes com a mesma deficiência podem exigir adaptações diferentes. As adaptações podem incluir a alteração da localização de uma sala de aula, fornecer diferentes formas de comunicação na classe, ampliar impressões, materiais e/ou conteúdos em sinais, ou oferecer material em um formato alternativo, oferecer aos estudantes um alguém que tome notas ou um intérprete de língua de sinais ou outra língua, ou ainda permitir que os estudantes usem tecnologia assistiva para situações de aprendizagem e avaliação. A oferta de adaptações não-materiais, tais como dar mais tempo a um estudante, reduzir os níveis de ruído no ambiente (sensibilidade à sobrecarga sensorial), usar métodos de avaliação alternativos ou substituir um elemento do currículo por um elemento alternativo, também devem ser considerados”. UNITED NATIONS. (2016). **General Comment nº 4: General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education**º Geneva: Office of The High Commissioner for Human Rights. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 22 jan. 2025.

¹⁸⁷ ASIS ROIG, Rafael de. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMON, Elizabeth. BREGAGLIO, Renata. (Coord). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Lima: IDEHPUCP, 2015, p. 102.

¹⁸⁸ BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

¹⁸⁹ FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de**

de ajuste advindo de uma exigência legal não será bem sucedido se a mudança não partir da própria postura docente”¹⁹⁰.

Com relação acompanhante especializado ao estudante com transtorno do espectro autista, tanto a LBI, quanto à Lei Berenice Piana¹⁹¹ garantem a oferta de profissionais do apoio escolar. Está no artigo 3º, inciso XIII, da LBI¹⁹²:

XIII - profissional de apoio escolar: 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, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Importante salientar que este acompanhante especializado mencionado na Lei Berenice Piana não guarda relação com o acompanhante terapêutico da Terapia ABA, como querem indicar alguns teóricos da educação e até mesmo alguns membros do Poder Judiciário. Este tema tem acarretado inúmeras discussões, sobretudo, quanto ao papel do profissional de Apoio escolar e a previsão do Acompanhante especializado, constante no artigo 3º da Lei nº 12.764/2012¹⁹³, que prevê:

Artigo 3º São direitos da pessoa com Transtorno do espectro autista: (...) Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado.

O Decreto nº 8.368 de 2014¹⁹⁴, que regulamentou a Lei nº 12.764/2012, prevê, em seu artigo 4º:

Artigo 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em

professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 68.

¹⁹⁰ MENEZES, Joyceane Bezerra de; VACCARI, Fernanda Cláudia Araújo da Silva. O saber transdisciplinar no terceiro milênio e a auto-educação do professor. **Revista de Ciências Jurídicas Pensar**, Fortaleza, v. 10, n. 1, 02-11, 2005. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/762>. Acesso em 13 jan. 2024.

¹⁹¹ BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

¹⁹² BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

¹⁹³ BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

¹⁹⁴ 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. Brasília, DF, 2014.

sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior. (...).

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

A descrição de “comprovada necessidade” deverá ser avaliada a partir da perspectiva pedagógica, tendo por base o estudo de caso/avaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista que deverá estar presente, especialmente, no Plano de Atendimento Especializado – PAEE e, também, no Plano Educacional Individualizado-PEI, conforme descrito no item “Sobre o estudo de caso/avaliação do estudante com transtorno do espectro autista” deste relatório técnico. Referida orientação tem como premissa o disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, que não considera imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico¹⁹⁵.

Igualmente, a Comissão Permanente de Educação – COPEDUC, que integra o Grupo Nacional de Direitos Humanos – GNDH, aprovou, ao final do mês de novembro de 2022, o Enunciado nº 22, posteriormente homologado pelo Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça – CNPG e publicado em janeiro de 2023, referente à Educação Especial e à disponibilização de profissional de apoio ou acompanhante especializado:

A análise sobre a necessidade de oferta de profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado deve se dar na perspectiva do conceito social de deficiência, preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e no bojo da elaboração de plano individual de atendimento educacional especializado, não sendo laudo ou prescrição médica fundamento para tal fim, pois essa análise é de cunho estritamente educacional. Assim, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade deverão ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem, conforme Notas Técnicas nº 19, de 8 de setembro de 2010, e nº 24, de 21 de março de 2013, do Ministério da Educação¹⁹⁶.

¹⁹⁵ “Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”. BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto ao atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

¹⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: https://cnpg.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Enunciado_-_COPEDUC.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos: a) Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência; b) 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; c) Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional; d) Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno¹⁹⁷.

Com base nos atos legislativos apresentados, é possível identificar diferenças entre o profissional de Apoio Escolar e o Acompanhante Especializado. O primeiro é responsável por atividades como higiene, locomoção e alimentação, enquanto o segundo tem como funções principais o suporte em comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais. Vale destacar que o Acompanhante Especializado possui atribuições específicas previstas em legislação própria, como a Lei nº 12.764/2012 e o Decreto nº 8.368/2014, que incluem o apoio às atividades de comunicação, interação social e cuidados pessoais.

Outro ponto relevante é a possibilidade de o Acompanhante Especializado contribuir no ensino de habilidades pedagógicas. Diferentemente do profissional de Apoio Escolar, cuja atuação em atividades educacionais é limitada, conforme indicado na Nota Técnica 19/2010 do MEC/SEESP/GAB, o Acompanhante Especializado pode auxiliar em questões pedagógicas, desde que sob orientação e supervisão do Professor do AEE e do Professor regente da classe comum. Isso se torna ainda mais significativo no caso de crianças e adolescentes, considerando a aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabelece o Princípio da Proteção Integral e o Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, conferindo a essas normas caráter internacional, constitucional e especializado.

¹⁹⁷BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.

É fundamental também reconhecer a diversidade dentro do espectro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as diferentes possibilidades de desenvolvimento. Algumas pessoas com TEA, com o apoio adequado de equipes multidisciplinares e educacionais, podem alcançar elevados níveis educacionais e integrar-se, de forma autônoma, ao mercado de trabalho.

Por fim, o Acompanhante Especializado faz parte da equipe pedagógica que atua na educação de estudantes com TEA, sempre em articulação com o Professor regente da sala comum, o Professor do atendimento educacional especializado e a equipe multidisciplinar. A atuação desse profissional deve ser adaptada às necessidades e características individuais de cada estudante, considerando a garantia de atendimento multidisciplinar, indispensável para desenvolvimento do estudante com Transtorno do espectro autista, que se encontra presente no artigo 3º da Lei nº 12.764/2012:

Artigo 3º São direitos da pessoa com Transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional¹⁹⁸.

Apesar das considerações apresentadas, é importante ressaltar que a definição do papel e dos requisitos para a atuação do Acompanhante Especializado, do profissional de Apoio Escolar e de outros agentes, como mediadores pedagógicos e atendentes terapêuticos, ainda se encontra em um campo de debate teórico e prático pelo próprio Ministério da Educação. Parte dessas questões tem sido submetidas ao Poder Judiciário e, embora, não exista jurisprudência sedimentada, há vários entendimentos no sentido de garantir Proteção Integral a aplicação do Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, com fundamento no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei n. 12764/12 e no Decreto n. 8.368/2014:

APELAÇÃO CÍVEL. Ação de obrigação de fazer. Autor, adolescente de 13 anos de idade, com diagnóstico de transtorno do espectro autista. Necessidade de mediador para acompanhá-lo durante o horário escolar, no estabelecimento de ensino municipal onde se encontra matriculado. Sentença de procedência do pedido. Apelo do Município réu. A parte autora fez prova do fato constitutivo de seu direito, ao colacionar aos autos os laudos médicos. O direito à educação é garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de

¹⁹⁸ BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a reconhece como um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Além de fomentar em todos os níveis do sistema educacional atitudes de respeito. Com o objetivo do máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade. A Lei n.º 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, preconiza o acesso à educação e o direito a acompanhante especializado, nos termos do artigo 3.º, inciso IV, alínea a, e parágrafo único. Condenação dos réus ao pagamento da taxa judiciária, nos termos das Súmulas n.º 76 e 145, deste Tribunal de Justiça e do Enunciado Administrativo n.º 42, do FETJ. Sentença mantida. NEGADO PROVIMENTO AO RECURSO¹⁹⁹.

A este teor, em face de uma comprovada necessidade, com vistas a promover a aprendizagem, deve-se fazer adaptações no contexto do estudante, com enfoque naquilo que lhe falta, o acompanhante especializado uma adaptação relacionada com a possibilidade de permanência e êxito do estudante com autismo na instituição escolar.

APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. NECESSIDADE DE MEDIADOR EM ESCOLA PÚBLICA. Sentença de procedência para determinar que o réu disponibilize mediador apto a acompanhar a criança nas aulas da instituição de ensino em que está matriculada. Recurso exclusivo da parte ré. A parte autora fez prova do fato constitutivo de seu direito ao apresentar os laudos médico e pedagogo, apontando a necessidade de apoio pedagógico diferenciado, adaptações pedagógicas curriculares e presença de fiscalização em todas as atividades escolares, fazendo-se necessária a inclusão escolar com apoio para acompanhamento das disciplinas ministradas em sala de aula. É dever do Estado garantir a inclusão social do menor com deficiência física ou mental através da educação especial com profissionais especializados para auxiliar o desenvolvimento escolar, nos termos do art. 27 da Lei 13.146/2015. Em reexame necessário, registra-se que a isenção legal em favor da Municipalidade, nos moldes do art. 17, inciso IX, da Lei 3.350/99, se dá tão somente em relação às custas judiciais. A isenção da taxa judiciária estabelecida no art. 115 do CTE só tem aplicação na hipótese de o ente público postular no feito na condição de autor, o que não é o caso. Em reexame necessário, sentença reformada para condenar a parte ré ao pagamento da taxa judiciária²⁰⁰.

Outro ponto crucial é a ausência de regulamentação, especialmente no que se refere ao nível de formação exigido para o Acompanhante Especializado. Por isso, recomenda-se que a organização do atendimento aos estudantes seja adaptada às responsabilidades legais de cada município e estado dentro de seus sistemas educacionais. Nesse contexto, além da discussão sobre o nível de formação, é fundamental que o Acompanhante Especializado receba uma

¹⁹⁹ RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça. **Apelação 0024057-12.2021.8.19.0206**. Relatora: Des. Maria Aglaé Tedesco Vilardo. Julgado em: 9 fev. 2023. Vigésima Sétima Câmara Cível. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

²⁰⁰ MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. **Apelação 0007868-93.2018.8.19.0066**. Desprovisionamento do recurso. Em reexame necessário, reforma parcial da sentença. Relatora: Des. Sônia de Fátima Dias. Julgado em: 19 fev. 2020. Vigésima Terceira Câmara Cível. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

formação específica voltada para o atendimento de estudantes com TEA. Essa formação deve abranger não apenas as características próprias desses alunos, mas também os aspectos organizacionais e pedagógicos já mencionados.

A inclusão plena implica revisitar constantemente sistemas de ensino, políticas, conceitos e práticas, a fim de transformar as escolas para que sejam mais acessíveis a todas as pessoas, identificando as barreiras que prejudicam a escolarização e construindo um plano de enfrentamento, sendo compreendidos como essenciais para a efetividade de uma educação inclusiva, os fatores acesso, permanência, participação e aprendizagem, visando auxiliar famílias, estudantes, profissionais, pesquisadores e sistemas educacionais sobre a inclusão escolar de pessoas com autismo.

Sem as devidas adaptações, suportes, acessibilidades, planos de atendimento educacional individualizado e estudos de casos, as pessoas com autismo terão seus direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem escolar, em condições dignas e de qualidade comprometidos, enfrentando discriminação tanto para ingressar quanto para permanecer no ambiente escolar.

Para a execução das ações e diretrizes da Educação Inclusiva, as políticas públicas devem ser efetivas, sendo essencial a formação de professores, de forma inicial e continuada (art. 28, X, da LBI), assim como a existência de Projeto Político Pedagógico que implemente o Atendimento Educacional Especializado, definindo sua forma de atuação e organização administrativa, por exemplo, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, como a designação de apoio escolar e/ou acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade²⁰¹, para atender às características dos estudantes com autismo e garantir seu acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, nos termos do art.28, III da Lei Brasileira de Inclusão.

A escolarização de alunos com autismo em classes regulares apresenta desafios significativos, exigindo dos professores o domínio de estratégias interventivas eficazes. Apesar do avanço de práticas baseadas em evidências (PBE) validadas por agências internacionais, sua aplicação ainda é limitada nas escolas, especialmente devido à formação docente insuficiente e à falta de apoio das políticas educacionais. Para enfrentar essa lacuna, é necessário a proposição de modelo dinâmico de transposição de conhecimento que valoriza o protagonismo docente e

²⁰¹ MARÇAL, Flávia; LACERDA, Lucelmo. A inclusão escolar como direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: para além da socialização. In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro (org.). **Coletânea ANEC: Inclusão**. 1. ed. Brasília: ANEC e-Book, 2020. p. 103.

a contextualização pedagógica, integrando variáveis situacionais e especificidades do autismo, facilitando tanto a adoção de estratégias validadas quanto a criação de práticas inovadoras adaptadas às demandas da sala de aula. Esse cenário apresenta desafios à pesquisa e à prática pedagógica: pesquisadores devem comunicar suas descobertas de forma mais acessível e aplicável, enquanto professores necessitam de formação que lhes permita avaliar e implementar intervenções eficazes. Ademais, destaca-se a carência de políticas públicas e ações governamentais para promover a escolarização desses educandos, apontando para a necessidade de maior envolvimento de universidades e agências governamentais nesse processo.²⁰²

4.3 O silêncio eloquente da legislação na hermenêutica jurídica sob o viés da metateoria do direito fraterno

A metateoria do direito fraterno faz alusão ao princípio da solidariedade, visto que presente no texto constitucional brasileiro, em seu artigo 3º, I: “A fraternidade refere-se ao bom e harmônico convívio com os outros, à união de ideias e de ações, ao viver em comunidade”²⁰³. Nesse sentido, o direito fraterno consiste em um direito para todos e aceito/proposto por todos²⁰⁴.

Associando a fraternidade com a dignidade da pessoa humana, depreende-se a existência da ideia originária da dignidade no princípio da fraternidade, visto estar integrada ao reconhecimento da condição humana²⁰⁵. Desta forma, para Resta, Machado Jaborandy e Martini²⁰⁶ a dignidade compreende-se como unidade estruturadora da fraternidade, esta ressignificando a noção de dignidade no inconsciente coletivo. Assim, o “Direito Fraterno recoloca o lugar da autoresponsabilização, desde que liberada da rivalidade do modelo ‘irmãos inimigos’”.

É o que se busca evidenciar em relação às pessoas com autismo, com o objetivo de incluir no debate sobre as responsabilidades de toda a sociedade, a plena e efetiva inclusão,

²⁰² NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt#>. Acesso em: 04 dez. 2024, p.16-17.

²⁰³ STURZA, Janaína Machado; MARTINI, Sandra Regina. As dimensões da sociedade através da metateoria do direito fraterno: um espaço para a análise do direito à saúde. **Revista de sociologia, antropologia e cultura jurídica**, [S.l], v. 2m n. 1, Jul/dez. 2016, p. 990-1008. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/1506/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024, p. 995.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ MARTINI, S.; MACHADO JABORANDY, C. C.; RESTA, E. Direito e fraternidade: a dignidade humana como fundamento. **Revista do Direito**, [S.l], v.1, n. 53, p. 92-103, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/11364>. Acesso em: 20 nov. 2024, p. 100.

²⁰⁶ *Idem*, p. 101.

evitando atitudes discriminatórias e práticas que restrinjam suas liberdades e direitos essenciais, especialmente, no que pertine ao foco da presente pesquisa, o direito à educação.

A inclusão de pessoas com autismo ou com deficiência no ambiente escolar, representa, no contexto social contemporâneo, uma maneira de corrigir ou reparar injustiças sociais, acarretadas pelo longo processo histórico de exclusão e discriminação. A inclusão escolar é vista atualmente como uma conduta social indispensável para uma sociedade democrática que defende a igualdade de direitos para todos os indivíduos.

Ainda há muito o que ser discutido sobre educação de pessoas autistas no país. Referida situação pode ser explicada, inclusive, pelo fato de que os anos 2010 foram considerados como a década da primeira onda de ativistas autistas no Brasil, tendo em vista a expansão do acesso ao diagnóstico de autismo, ampliação de políticas públicas específicas e maior acesso à internet²⁰⁷.

O direito à educação, na Constituição Federal brasileira de 1988, possui menção expressa como direito social no artigo 6º. É um direito-meio, ou seja, direito que possui como principal função assegurar que todas as pessoas tenham condições de gozar dos direitos individuais de primeira dimensão²⁰⁸. Luís Roberto Barroso²⁰⁹ explica que as normas constitucionais definidoras de direitos subjetivos conferem aos “seus beneficiários situações jurídicas imediatamente desfrutáveis, a serem efetivadas por prestações positivas ou negativas, exigíveis do Estado ou de outro eventual destinatário da norma”.

O comando constitucional do art. 205 da Constituição Federal deixa claro que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, pois visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Art. 208 da Constituição Federal diz ser direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, através da implementação de políticas públicas, a promoção do direito à educação.

As Políticas públicas possuem um estudo estreito a partir da existência de um Estado Social^{210,211}, chancelado pelo constitucionalismo social desde a Constituição Mexicana,

²⁰⁷ ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Cãnone Editorial, 2021, p. 54.

²⁰⁸ BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 3.

²⁰⁹ BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 222.

²¹⁰ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003, p. 245.

²¹¹ NOVAIS, Jorde Reis. **Os principais constitucionais estruturantes da república portuguesa**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004, p. 30-46.

de 1917 (fruto da Revolução Mexicana de 1910) e da Constituição de Weimar, de 1919, na Alemanha²¹². São as políticas públicas destinadas à concretização desses direitos fundamentais sociais.

Para Diogo de Figueiredo Moreira Neto, políticas públicas traduzem “um complexo de processos juspolíticos, destinado à efetivação dos direitos fundamentais”²¹³. Nas palavras de Maria Paula Dallari Bucci, políticas públicas constituem “programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”²¹⁴, constituindo-se em “metas coletivas conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato”²¹⁵.

Marta Maria Assumpção Rodrigues expõe que há ciclos ou processos de gestão na elaboração das políticas públicas, que são concebidas como um “processo, composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade”, mas em consonância com a lei, os quais são: a) Preparação da decisão política – O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação, necessidade ou não satisfação. O problema existe? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira? b) Agenda setting – A formação da agenda. Nesse momento, o problema torna-se uma questão política, isto é, adquire status de problema público e as decisões sobre esse problema resultarão, efetivamente no desenho de políticas ou programas que deverão ser implementados. c) Formulação – na formulação das políticas públicas, a discussão passa a girar em torno do desenvolvimento de cursos de ações aceitáveis e pertinentes para lidar com um determinado problema público. A construção da solução para um determinado problema implica, em primeiro lugar, a realização de um diagnóstico. Para que o programa/político saia do papel, é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as ações, decidir sobre quais os benefícios/serviços que se pretende implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação. d) Implementação - em resumo significa a aplicação da política pela máquina burocrática do Governo. Trata-se do momento de preparação para colocar as ações de Governo em prática. e) Monitoramento – Como as agências administrativas afetam e conferem conteúdo às políticas adotadas, há necessidade de se realizar

²¹² MARQUES JÚNIOR, William Paiva. A função instrumental da democracia participativa como garantia de efetividade do Constitucionalismo Social. **Revista NOMOS**, Fortaleza, v. 43, p. 235-260, 2023.

²¹³ MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Quatro paradigmas do Direito Administrativo pós-moderno**: legitimidade, finalidade, eficiência, resultados. Belo Horizonte: Fórum, 2008. p. 124.

²¹⁴ BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 241

²¹⁵ *Ibidem*.

comunitárias e promoção de materiais e metodologias inclusivas; 6. Monitoramento e Combate à Discriminação: Acompanhamento da permanência escolar, combate ao preconceito e fortalecimento da articulação entre saúde, educação e assistência social; 7. Políticas e Indicadores: Definição de indicadores de qualidade e promoção de políticas públicas para atendimento especializado ao longo da vida. O objetivo geral é criar condições para uma educação inclusiva, acessível e de qualidade, articulando diferentes setores e garantindo o direito à aprendizagem²¹⁹.

Pertinente às problemáticas relacionadas, deve-se mencionar a possibilidade de cumprimento das metas previstas no Programa Nacional de Educação, Clarice Duarte²²⁰ expõe que a EC nº 95/2016 interditou o debate federativo durante 20 anos. Nesse sentido: “A proposta de enxugamento do papel distributivo do Estado ataca o que constitui a essência de um PNE, qual seja, projetar mudanças estruturais para o futuro”, visto que esvazia os mecanismos de financiamento, os quais poderiam promover a redução de desigualdades existentes no país.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 28 refere ser incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar cerca de dezoito itens que visam assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência, o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, além do aprendizado ao longo de toda a vida, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que visam eliminar as barreiras e promover a plena inclusão e adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, favorecendo seu acesso, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino.

A avaliação da efetividade de política pública pressupõe, portanto, além da realização do direito fundamental, a necessária conexão com o planejamento, com a existência de planos, programas e projetos, os quais devem conter metas, como por exemplo, indicadores²²¹. A partir da avaliação é possível efetuar o melhoramento das políticas públicas,

²¹⁹ No Anexo, constam as estratégias relacionadas à Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

²²⁰ DUARTE, C. S. O sistema nacional de educação (SNE) e os entraves à sua institucionalização: uma análise a partir da abordagem direito e políticas públicas. **REI - Revista Estudos Institucionais**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 942–976, 2019. DOI: 10.21783/rei.v5i3.436. Disponível em: <https://estudosinstitucionais.com/REI/article/view/436>. Acesso em: 28 maio 2024.

²²¹ RECK, Janriê Rodrigues. **O direito das políticas públicas**: regime jurídico, agendamento, formulação, implementação, avaliação, judicialização e critérios de justiça. Belo Horizonte: Fórum, 2023.

através de novos agendamentos e remodelação. A avaliação das políticas públicas consta expressamente na Constituição Federal, no parágrafo 16 do artigo 37:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)

§ 16. Os órgãos e entidades da administração pública, individual ou conjuntamente, devem realizar avaliação das políticas públicas, inclusive com divulgação do objeto a ser avaliado e dos resultados alcançados, na forma da lei.

Há vasto arcabouço legislativo protetivo da inclusão escolar de pessoas com autismo. Contudo, para uma inclusão escolar efetiva de pessoas com autismo em escolas regulares é necessária a implementação de políticas públicas, que ainda precisam de um maior alcance na sociedade, proporcionando maior participação de pessoas autistas, de suas famílias e dos profissionais que cuidam dessas pessoas em processos decisórios, para a formulação de políticas públicas, além da promoção de campanhas de conscientização sobre o transtorno, para que a sociedade tenha uma visão mais empática, combatendo o estigma, que ainda é muito forte em relação ao autismo.

Martini e Sturza entendem que os aspectos levantados no Direito Fraterno observam uma contínua reflexão sobre o novo papel dos sistemas sociais em uma sociedade globalizada, propondo uma “nova/velha” análise dos rumos, dos limites e das possibilidades do sistema do direito, “onde o ciúme deve ser imediatamente substituído por colaboração, pelo pacto entre iguais, pois somente por meio deste será possível construir novas formas constitucionais que sejam, efetivamente, fraternas e inclusivas”²²², seguindo-se uma abordagem que propõe uma nova forma de análise do direito atual e uma reestruturação das políticas públicas que pretendam uma inclusão de fato universal²²³.

Analisando o Plano Nacional da Educação de 2015, em mapa de monitoramento, na página do Ministério Nacional da Educação, depreende-se que os dois recortes referentes a Meta 4, indicador 4A- percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola e indicador 4B - percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade

²²² STURZA, Janaína Machado; MARTINI, Sandra Regina. As dimensões da sociedade através da metateoria do direito fraterno: um espaço para a análise do direito à saúde. **Revista de sociologia, antropologia e cultura jurídica**, [S.l.], v. 2. Jul/dez. 2016, p. 990-1008. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/1506/pdf>. Acesso em: 20 maio 2024, p. 1001.

²²³ *Idem*, p. 994.

com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação que estudam em classes comuns da educação não apresentam resultado de monitoramento ou avaliação, em ambos os casos²²⁴.

No ano de 2023, consta na página do Governo Federal, referente ao Ministério da Educação, notícia relacionada ao lançamento do Plano de Ampliação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)²²⁵. Na referida notícia há menção de ações e investimentos em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, metas de matrículas de estudantes do público da educação especial em classes comuns, metas de matrículas na educação infantil deste público, ampliação de recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são destinadas aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular das escolas públicas, a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência, além da formação em educação inclusiva para todos os professores da educação básica do atendimento educacional especializado, gestores escolares e professores de classes comuns, que atuam com o público da educação especial.

A fim de garantir a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, o MEC busca aumentar em 100% o número de escolas contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²²⁶, destinado à aquisição de material didático voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando eliminar os obstáculos para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação na escola.

Nesse contexto, compreende-se que as políticas públicas por vezes tratam a inclusão de maneira generalista, sem considerar as particularidades de cada deficiência, incluindo o autismo. Isso cria uma inclusão pouco efetiva, onde se cumpre uma obrigação legal, mas sem um entendimento profundo das necessidades reais dos estudantes com autismo.

Do mesmo modo, não acarreta efetividade na inclusão escolar, políticas públicas que não explicitam a necessidade de uma formação continuada e específica para lidar com as diferentes nuances do espectro autista, gerando falta de apoio adequado para educadores e demais profissionais envolvidos na educação, no que pertine às práticas pedagógicas inclusivas

²²⁴ BRASIL. Plano Nacional de Educação: **Lei nº 13.005, de 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 nov. 2024.

²²⁵ *Ibidem*.

²²⁶ BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>. Acesso em: 26 nov. 2024.

e a alocação de recursos financeiros e humanos para a educação inclusiva. Se os investimentos forem mal distribuídos ou insuficientes, a inclusão torna-se uma política aparente.

Outro aspecto importante é a desconsideração nas políticas de fatores como preconceito, estigma (barreiras institucionais, sociais ou atitudinais). Quando não são diretamente abordados, impactam profundamente na qualidade da inclusão, por não combater práticas como *bullying* e *ciberbullying* escolar, afetando estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um dos grupos mais vulneráveis. Esse comportamento pode se manifestar de diversas formas, como exclusão, ofensas verbais, intimidações físicas ou digitais, e tende a ser agravado por barreiras atitudinais – preconceitos e estereótipos que dificultam a aceitação e o acolhimento no ambiente escolar.

As barreiras atitudinais refletem a resistência de colegas, professores e até gestores escolares em compreender e respeitar as diferenças dos estudantes com autismo. Essas barreiras não apenas perpetuam práticas excludentes, mas também contribuem para o isolamento e o sofrimento desses alunos, que frequentemente enfrentam desafios adicionais em sua comunicação e interação social. Esse cenário expõe a necessidade de um esforço coletivo para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Neste sentido, a Metateoria do Direito Fraternal, ao reconhecer a interdependência entre as pessoas e a fraternidade como princípio essencial para a convivência humana e a dignidade humana requisita às instituições educativas não apenas espaços de aprendizado, mas comunidades onde todos, especialmente os mais vulneráveis, sejam acolhidos e valorizados, ressaltando a importância de uma responsabilidade compartilhada na proteção e inclusão dos autistas, fortalecendo o senso de pertencimento e inclusão nas diferenças.

Assim, se faz necessário “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”²²⁷, pois a reforma do ensino deve levar para a reforma do pensamento e, a reforma do pensamento, da mesma forma, deve levar à reforma do ensino²²⁸.

Por isso, sugere-se que as políticas públicas sejam: a) claras e preventivas, com regras específicas contra o bullying, com enfoque na conscientização sobre o TEA e na promoção de respeito às diferenças; b) professores e funcionários devem ser capacitados para identificar e intervir em casos de bullying, além de atuar como mediadores para resolver

²²⁷ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2013, p. 89.

²²⁸ *Ibidem*.

conflitos; c) o currículo escolar deve incluir atividades e discussões sobre empatia, diversidade e direitos humanos, incentivando os alunos a desenvolverem atitudes inclusivas; d) garantir que os estudantes autistas tenham acesso a suporte emocional e psicológico, promovendo sua autoestima e integração.

Percebe-se a existência de políticas públicas tencionadas a garantir o direito à educação das pessoas com autismo, contudo, tais políticas falham, sobretudo, nas etapas pertinentes ao monitoramento e à avaliação, impactando negativamente na efetivação dos direitos garantidos legalmente, visto que não foi possível analisar dados qualitativos relacionados com o ingresso, permanência, participação e aprendizagem de pessoas autistas nas escolas comuns na Política Nacional de Educação de 2015, o que prejudica a análise qualitativa em relação a aplicação da metateoria do Direito Fraterno, havendo desconexão entre a teoria (políticas públicas) e a prática (efetividade e mudança, para assegurar a efetiva garantia de direitos), pois embora muitas políticas públicas promovam a inclusão escolar, na prática, os desafios enfrentados pelas escolas, professores e estudantes com autismo nem sempre são abordados adequadamente, havendo, lacunas, entre o que é proposto nas políticas e o que realmente ocorre nas salas de aula.

4.4 Caminhos para a efetivação de políticas públicas em tempos de complexidade e as lides estruturais com vistas à promoção da efetividade de políticas públicas na educação inclusiva de pessoas com autismo

Ao se deparar com os processos de aprendizagem dos alunos com autismo, é necessário considerar as diferentes formas como esses processos se desenrolam e as nuances que os caracterizam, especialmente quando se trata das crianças, que possuem abordagens únicas para adquirir conhecimento. Ao planejar o ensino, é crucial levar em conta as diversas maneiras pelas quais cada criança aprende, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso leva à questão central da importância de desenvolver estratégias educacionais específicas para atender às necessidades de aprendizagem dessas crianças.

São necessárias abordagens, estratégias e desafios para garantir que as políticas públicas de inclusão realmente funcionem no contexto atual e deixem de ser subliminares. O sistema de educação, por si só, é um desafio estrutural, sendo um contexto complexo a educação de pessoas com autismo, que envolve: a) diversidade do espectro autista: A complexidade está ligada à natureza variada do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demanda políticas flexíveis, adaptadas para uma gama diversa de necessidades. A dificuldade em traduzir essa

diversidade em políticas públicas efetivas é um ponto crítico; b) complexidade socioeconômica: Em tempos de desigualdade crescente e disparidades regionais, a implementação de políticas de inclusão deve considerar essas variações, que impactam diretamente a capacidade das escolas e das famílias de acessar os recursos necessário; c) avanços científicos e tecnológicos: os rápidos avanços na compreensão do autismo e nas práticas pedagógicas inclusivas também impõem desafios para políticas públicas que precisam se manter atualizadas, promovendo formações contínuas para educadores e adaptações curriculares.

Muitos educadores relatam não saber lidar com alunos com autismo, em momentos de crise ou mesmo a maneira como devem ministrar os conteúdos e as famílias, por sua vez, reclamam de recusas de matrículas, despreparo e descaso de professores e equipe escolar.

Por óbvio a tutela do direito à educação inclusiva de pessoas autistas desafia o Poder Público, e, por consequência, há possibilidade de controle jurisdicional sobre a rubrica destas políticas públicas ao visar a efetivação destes direitos reconhecidos na Constituição, ante a não efetivação de políticas públicas no que concerne a concretização de uma educação inclusiva plena para essas pessoas²²⁹.

Considerando a quantidade de crianças autistas nas escolas públicas e privadas, conforme dados do Censo Escolar 2022, o volume de processos judiciais visando resguardar os direitos à educação inclusiva, os diversos textos normativos garantidores, as políticas públicas não efetivas, pode-se concluir que esta problemática é bastante complexa, configurando-se em um problema estrutural, a desafiar a solução por intermédio de um processo estrutural.

Os primeiros fundamentos do que hoje é conhecido como processo estrutural surgiu nos Estados Unidos, a partir do ativismo judicial que marcou a atuação do Poder Judiciário norte-americano entre 1950 e 1970²³⁰, especificamente com o caso *Brown vs. Board of Education of Topeka*, quando a Suprema Corte Estadunidense decidiu que era inconstitucional a admissão de estudantes em escolas públicas americanas com base num sistema de segregação racial, determinando a aceitação da matrícula de estudantes negros numa escola pública até então exclusiva à educação de pessoas brancas, dando início a um processo amplo de mudança do sistema público de educação, surgindo o que se chamou de *structural reform*, cujo modelo de decisão proferida expandiu-se e foi adotado em outros casos, de modo que o Poder Judiciário dos Estados Unidos, por meio de suas decisões, passou a impor amplas reformas estruturais em

²²⁹ MEDAUAR, Odete. **Controle da administração pública**. 3. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: RT, 2014. p. 232.

²³⁰ JOBIM, Marco Félix. **Medidas estruturantes: da Suprema Corte Estadunidense ao Supremo Tribunal Federal**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013, p. 93.

determinadas instituições²³¹. Para Fredie Didier Jr., Hermes Zaneti Jr. e Rafael Alexandria de Oliveira:

O problema estrutural se define pela existência de um estado de desconformidade estruturada – uma situação de ilicitude contínua e permanente ou uma situação de desconformidade, ainda que não propriamente ilícita, no sentido de ser uma situação que não corresponde ao estado de coisas considerado ideal. Como quer que seja, o problema estrutural se configura a partir de um estado de coisas que necessita de reorganização (ou de reestruturação). (...) O processo estrutural é aquele em que se veicula um litígio estrutural, pautado num problema estrutural, e em que se pretende alterar esse estado de desconformidade, substituindo-o por um estado de coisas ideal. O melhor caminho para chegar à definição de processo estrutural é a adoção de um raciocínio tipológico: o processo estrutural apresenta certas características típicas, mas, para que seja definido como processo estrutural, não há necessidade de que todas essas características estejam presentes. (...) O processo estrutural se caracteriza por: (i) pautar-se na discussão sobre um problema estrutural, um estado de coisas ilícito, um estado de desconformidade, ou qualquer outro nome que se queira utilizar para designar uma situação de desconformidade estruturada; (ii) buscar uma transição desse estado de desconformidade para um estado ideal de coisas (uma reestruturação, pois), removendo a situação de desconformidade, mediante decisão de implementação escalonada; (iii) desenvolver-se num procedimento bifásico, que inclua o reconhecimento e a definição do problema estrutural e estabeleça o programa ou projeto de reestruturação que será seguido; (iv) desenvolver-se num procedimento marcado por sua flexibilidade intrínseca, com a possibilidade de adoção de formas atípicas de intervenção de terceiros e de medidas executivas, de alteração do objeto litigioso, de utilização de mecanismos de cooperação judiciária; (v) e, pela consensualidade, que abranja inclusive a adaptação do processo (art. 190, CPC). O processo estrutural também apresenta algumas características típicas, mas não essenciais: a multipolaridade, a coletividade e a complexidade²³².

Logo, considerando referidos padrões, que caracterizam um processo estrutural, é evidente que diante da ineficiência de políticas públicas efetivas voltadas à educação inclusiva de pessoas com autismo, observa-se um estado de desconformidade distante do estado ideal, que impacta toda uma coletividade. Isso culmina, portanto, em um litígio estrutural, que tem como pressuposto a insuficiência das políticas públicas ou privadas para garantir determinados direitos dos cidadãos e que, por sua natureza, é permeado por conflitos e por uma estrutura burocrática que compromete direitos fundamentais de um conjunto significativo de pessoas. Além disso, não se trata de um litígio com uma dinâmica meramente bipolar, mas sim multipolar, uma vez que diversas partes são prejudicadas por essa deficiência na estrutura do sistema educacional inclusivo brasileiro, de matriz constitucional.

²³¹ DIDIER JUNIOR, Fredie; ZANETI JUNIOR, Hermes; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. Elemento para uma teoria do processo estrutural aplicada ao processo civil brasileiro. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 75, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1606558/Fredie_Didier_jr_%26_Hermes_Zaneti_Jr_p.101-136%26_Rafael_Alexandria_de_Oliveira.pdf. Acesso em: nov. 2023.

²³² *Ibidem*.

Nesse sentido, o processo estrutural tem como objetivo reformular a estrutura burocrática (problema estrutural), que viola direitos fundamentais, fincados em normas constitucionais, promovendo mudanças em sua organização, funcionamento, mentalidade. Envolve uma transição entre o estado de coisas atual e o estado de coisas ideal. Refere ainda Galdino acerca desta transição que marca a atuação do Poder Judiciário nos processos estruturais:

Há certas situações de direito material onde se apresenta necessária uma relação processual teleológica (prospectiva), que tome determinado estado fático pretendido como fim e articule meios para seu alcance. Tal relação teleológica é o que identifica o processo estrutural. A relação teleológica dos processos estruturais, exige uma racionalidade que delibera entre meios e fins e, especialmente neste estudo, sobre os fins pretendidos como uma plataforma que possibilita o alcance de fins adicionais. A racionalidade entre meios e fins se concretiza em uma relação entre ação e uma transição entre estados de coisa (pTq), a qual é definida como expressão geral do objeto dos processos estruturais. A conclusão de referida transição possibilita a tutela de direitos. Assim, em um processo estrutural, se distinguem duas espécies de direitos: o direito ao alcance do estado ideal de coisas e o direito que daquele depende para sua efetivação. O processo estrutural tutela de modo imediato, o alcance do estado ideal de coisas, mas o faz enquanto meio para possibilitar a tutela de outros direitos, estes plenamente efetiváveis antes do alcance daquele. Os direitos tutelados pelos processos estruturais têm por características exigirem uma realização no mundo material e voltado aos casos em que se exige uma tutela específica. Há situações onde a tutela específica não pode realizar-se em um ato único, nem previamente definido e tão pouco de modo imediato. Por questões de fato (estado de coisas atual), a tutela específica é impossível de se efetivar imediatamente, o processo estrutural se apresenta, nestes casos, como ponte para um estado de coisas futuro onde a tutela específica se torne possível²³³.

Por conseguinte, se a demanda versa sobre um problema complexo, o tratamento jurídico bipolar ofertado ao assunto pode piorar esse sistema, diante de determinações judiciais fragmentadas de alocação de recursos. Nestes casos, a instauração de uma demanda estruturante deve produzir efeitos coletivos muito mais satisfatórios, que não são viabilizados em demandas individuais, que observam o problema numa perspectiva individual e imediatista²³⁴.

Como explica Matheus Souza Galdino “[...] é possível citar a teoria do estado de coisas inconstitucional, em que se certifica uma inconstitucionalidade previamente ao início da execução dos atos que buscam reestruturar o estado de coisas para que este se torne

²³³ GALDINO, Matheus. Processos Estruturais: uma transição entre estados de coisa para a tutela dos direitos. **Revista Eletrônica de Direito Processual**, [S. l.], v. 20, n. 3, 2019. DOI: 10.12957/redp.2019.41950. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redp/article/view/41950>. Acesso em: 28 nov. 2024.

²³⁴ TOSTA, André Ribeiro; MARÇAL, Felipe Barreto. Gerenciamento processual adequado de demandas formalmente individuais a partir de uma visão estruturante: o reforço proporcionado pelo art. 21 da LINDB. In: ARENHART, Sérgio Cruz; JOBIM, Marco Félix; OSNA, Gustavo (coord.). **Processos Estruturais**. São Paulo: Juspodivm, 2022, p. 193-220.

constitucional”²³⁵, podendo se concluir que sempre que houver declaração de um estado de coisas inconstitucional se estará a falar de um litígio de interesse público ou estrutural, não sendo a recíproca verdadeira, sendo o estado de coisas inconstitucional espécie do gênero processo estrutural²³⁶.

Nesse sentido, há de se sinalar a teoria do estado de coisas inconstitucional que surge da atuação da Corte Constitucional da Colômbia que, em casos de violação de direitos fundamentais pelo Estado e decorrente de falhas estruturais, atendidos determinados pressupostos, entendeu pela necessidade de se voltar contra um estado de coisas vigente e inconstitucional, inclusive interferindo na dinâmica de atuação dos outros poderes²³⁷, combatendo graves situações de violações sistêmicas dos direitos fundamentais, cujas raízes tem natureza estrutural, frutos de falhas nas políticas públicas adotadas pelo Estado, sendo nesse contexto de uma sociedade multifacetária, que envolvem litígios complexos, que se avulta a necessidade de se pleitear perante o Poder Judiciário, meios adequados da prestação judicial, sendo as medidas estruturantes ou processos estruturais possível solução jurídica de efetividade²³⁸.

No Brasil, há a decisão unânime no STF, que reconheceu o estado de coisas inconstitucional no sistema penitenciário brasileiro, objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF 347. Embora não seja o foco desta pesquisa abordar a situação prisional brasileira, depreende-se dos votos proferidos nesta ação, segundo ponderações do Ministro Gilmar Mendes, que “na doutrina constitucional, caracteriza-se como um mecanismo para correção de falhas estruturais de políticas públicas que violam direitos e garantias fundamentais de um número significativo de indivíduos”²³⁹. Prosseguindo-se na análise,

²³⁵ GALDINO, Matheus Souza. **Elementos para uma compreensão tipológica dos processos estruturais**. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30432/1/MATHEUS%20SOUZA%20GALDINO.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024, p. 99.

²³⁶ GRINOVER, Ada Pellegrini. WATANABE, Kazuo. COSTA, Susana Henriques da (Coord.). **O Processo Para Solução de Conflitos de Interesse Público**. Salvador: Juspodivm, 2017. p. 261-286, p. 276.

²³⁷ COLÔMBIA. Corte Constitucional. **Sentença T-025/04**. Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>. Acesso em: 25 nov. 2024.

²³⁸ MARQUES JÚNIOR, William Paiva. A imprescritibilidade dos bens públicos e o reconhecimento de demandas estruturantes em sede de invasões coletivas. In: IOCOHAMA, Celso Hiroshi; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (org.). **Processo, jurisdição e efetividade da justiça II**. 1. ed. Florianópolis: CONPEDI, 2022. v. 1, p. 7-27.

²³⁹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 347 MC**. Relator: Min. Marco Aurélio. Tribunal Pleno, julgado em 9 set. 2015. Processo eletrônico. Diário da Justiça Eletrônico, n. 31, divulgado em 18 fev. 2016, publicado em 19 fev. 2016. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&pesquisa_inteiro_teor=false&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true&classeNumeroIncidente=%22ADPF%20347%22. Acesso em: 28 nov. 2024.

Mendes também afirmou que essas violações são consequência da falha de atuação do poder público, e que por isso, vai se exigir soluções complexas e que devem ser testadas de forma progressiva e gradual, em um processo contínuo envolvendo a atuação coordenada de vários atores sociais, trazendo sugestões de políticas públicas para solucionar o quadro, exigindo prazos de ações que necessitam de 90 dias, 6 meses e até 3 anos para a implementação,²⁴⁰ o que reforça o nível de complexidade das soluções e a exigência de períodos diferentes de tempos para se efetivarem.

Na visão de William Paiva Marques Júnior²⁴¹, uma das causas da inefetividade dos direitos fundamentais está relacionada às chamadas omissões políticas inconstitucionais, bem como às reiteradas violações perpetradas pelos Poderes Públicos, que encontram solução na adoção dos processos estruturais.

Não restam dúvidas de que há uma grande distância entre a efetivação do direito fundamental à educação inclusiva de autistas e o estado de coisas atual (realidade), que enfrenta o desafio de melhorar a aprendizagem das pessoas com autismo, com professores que trabalham em vários turnos, em salas superlotadas, estrutura insuficiente, sem a devida capacitação para lidar com as suas peculiaridades de permanência, aprendizagem e participação no âmbito escolar, estando devidamente caracterizados na situação em espécie elementos constitutivos dos Litígios Estruturais.

Uma vez realizado o reconhecimento, torna-se viável exigir dos poderes responsáveis pela estrutura deficiente do Estado a imediata implementação de medidas destinadas a superar a grave violação de direitos fundamentais, sendo o Poder Judiciário chamado a intervir em questões complexas, que envolvem relevantes políticas públicas. Em virtude da complexidade dos conflitos e da necessidade de concretização de valores fundamentais para sociedade, surge uma categoria de processo coletivo voltada para o enfrentamento de graves problemas sociais, oriundos do mau funcionamento de estruturas públicas, que impactam significativamente na vida e nos direitos dos cidadãos²⁴². No que

²⁴⁰ *Ibidem*.

²⁴¹ MARQUES JÚNIOR, William Paiva. A imprescritibilidade dos bens públicos e o reconhecimento de demandas estruturantes em sede de invasões coletivas. In: IOCOHAMA, Celso Hiroshi; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (org.). **Processo, jurisdição e efetividade da justiça II**. 1. ed. Florianópolis: CONPEDI, 2022. v. 1, p. 7-27.

²⁴² MOREIRA, Camila Peixoto do Amaral Botelho. **Entre o processo civil tradicional e os processos estruturais no Brasil**: caminho para efetivação de políticas públicas pelo Poder Judiciário em tempos de complexidade. 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_bcebf7e4aa4a709dd03f60fd0c74cb4d. Acesso em: 4 dez. 2024. p. 27.

concerne à decisão estrutural, Fredie Didier Jr., Hermes Zaneti Jr. e Rafael Alexandria de Oliveira, comentam:

A decisão estrutural é aquela que, partindo da constatação de um estado de desconformidade, estabelece o estado ideal de coisas que se pretende seja implementado (fim) e o modo pelo qual esse resultado deve ser alcançado (meios). Em essência, a decisão estrutural não estrutura, mas sim reestrutura o que estava desorganizado. Essa decisão tem conteúdo complexo. Primeiro, ela prescreve uma norma jurídica de conteúdo aberto; o seu preceito indica um resultado a ser alcançado – uma meta, um objetivo – assumindo, por isso, e nessa parte, a estrutura deôntica de uma norma-princípio. Segundo ela estrutura o modo como se deve alcançar esse resultado, determinando condutas que precisam ser observadas ou evitadas para que o preceito seja atendido e o resultado, alcançado – assumindo, por isso, e nessa parte, a estrutura deôntica de uma norma-regra²⁴³.

Dessa forma, compreende-se como plenamente viável e pertinente o reconhecimento do processo estrutural no contexto da garantia do direito à educação efetiva das pessoas com autismo, sendo imperativa a atuação conjunta de diferentes entes governamentais, promovendo ações coordenadas que concretizem o direito fundamental à educação inclusiva para autistas, em face da falência do Estado para assegurar os direitos fundamentais, sendo necessária atuação do Direito, sobretudo, com base nas premissas do direito fraterno e processo estrutural para implementação de políticas públicas eficazes na educação inclusiva.

Quanto aos caminhos para a Efetivação, faz-se imprescindível o necessário acompanhamento dos meios que viabilizem sua solução prática, com o teor do que poderia ser pleiteado em ações constitucionais, e o que essas ações poderiam levantar como medidas para se alcançar o estado de coisas ideal. Para isso, reflete-se acerca de quais estratégias e estruturas estatais precisam se mobilizar para que o direito fundamental à educação inclusiva para estudantes no espectro autista seja efetivado.

Por meio de um processo estrutural que reconheça o estado de desconformidade, deve-se buscar a viabilização de soluções em conjunto com o poder público, por meio da implementação de políticas e ações que promovam a educação inclusiva. Pois, é fundamental garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições.

Algumas sugestões para o alcance do estado de coisas ideal dentro do cenário da educação inclusiva no Brasil: (I) implementação das orientações constantes no Parecer nº 50,

²⁴³ DIDIER JUNIOR, Fredie; ZANETI JUNIOR, Hermes; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. Elemento para uma teoria do processo estrutural aplicada ao processo civil brasileiro. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 75, n. 1, p. 101-136. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1606558/Fredie_Didier_jr_%26_Hermes_Zaneti_Jr_p.101-136_%26_Rafael_Alexandria_de_Oliveira.pdf. Acesso em: nov. 2023.

do ano de 2024, do Ministério da Educação, que é um compliance inclusivo, por estar em consonância com a legislação que regula a escolarização de educandos autistas (CDPD, LBI e Lei Berenice Piana); (II) regulamentação das práticas baseadas em evidências para educação a serem aplicadas no contexto da educação inclusiva de autistas; (III) fornecimento de cursos e capacitações especializadas, fundamentados em práticas baseadas em evidências, para complementar a formação de professores e profissionais de educação - já atuantes - para que estejam preparados(as) para atender às necessidades educacionais específicas de educandos no espectro autista, inclusive com acréscimo remuneratório; (IV) exigência de formação especializada e continuada para professores e acompanhantes especializados, fundamentados em práticas baseadas em evidências, que trabalham com crianças autistas, no que concerne a realização do estudo de caso, programa de atendimento educacional, programa educacional individualizado, os quais devem ser exigidos para os que trabalham com AEE; (V) atualização de Notas Técnicas das Secretarias de Educação dos estados sobre educação inclusiva de alunos autistas, devendo trazer regulamentação no que concerne a prioridade de matrículas de alunos autistas; (VI) implementação de política pública específica do acompanhante especializado para aluno autista que o necessite, constante na Lei Berenice Piana, fiscalização das escolas para verificação do trabalho de acompanhamento do(a) professor(a) auxiliar ou acompanhante especializado, se está sendo oferecido e se este está capacitado, além de incentivos fiscais para as escolas que implementem esse direito; (VII) investimento em recursos e materiais didáticos adaptados para crianças com deficiência ou TEA; (VIII) promover a conscientização de toda comunidade escolar acerca da importância da educação inclusiva e qual o papel de cada pessoa (sejam alunos ou colaboradores da escola) nisso; (IX) engajamento político: para que essas políticas se tornem efetivas, também é necessário que haja um envolvimento político sério e constante, tanto no nível local quanto nacional, garantindo que a inclusão seja uma prioridade nos debates sobre educação e orçamento público (separação de verba significativa dentro do Plano Nacional de Educação); (X) participação da comunidade e das famílias: A inclusão não pode ser apenas uma responsabilidade da escola, mas deve envolver também a comunidade e as famílias, que precisam ser parceiras no processo de desenvolvimento das políticas e práticas inclusivas; (XI) avaliação contínua e dados: um ponto essencial é a criação de mecanismos de avaliação contínua, baseados em dados concretos sobre a inclusão. Isso permitiria ajustar e corrigir as políticas em tempo real, promovendo uma resposta mais eficiente e ágil aos desafios encontrados; (XII) gestão escolar: a liderança escolar é uma parte crucial para a efetivação das

políticas de inclusão. Gestores precisam estar comprometidos com a inclusão e preparados para liderar mudanças estruturais e culturais dentro das escolas.

Referidas medidas se tratam apenas de alguns caminhos e sugestões, para compor o processo e decisão estruturante, formulada conjuntamente com o poder público, unindo forças, para que os entes governamentais, junto dos representantes do autistas e seus familiares, possam construir o caminho do efetivo direito fundamental à educação inclusiva com todos os suportes, acessibilidades, adaptações, garantindo não só o acesso, mas igualmente a permanência, a aprendizagem e a participação de todos, possibilitando a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar de estudantes com autismo e o respeito à dignidade humana, pois o Poder Judiciário, em conjunto com os demais Poderes, Executivo e Legislativo, têm papel fundamental na inclusão e na garantia de direitos das pessoas com autismo, colaborando na construção e promoção de uma educação plenamente inclusiva e fraterna.

Sem esse movimento de fraternidade, como princípio essencial para a convivência humana e a dignidade humana, de predisposição de uma educação inclusiva e de consenso entre todos os poderes, que o processo estrutural pode acarretar, nada acontece.

4.5 A Escola como porta de entrada para o mundo e a concepção terapêutica para as pessoas com TEA

Há, em meio aos diversos autores, pesquisadores e estudiosos da educação em várias linhas e teorias, a existência de um consenso no entendimento de que a escola se caracteriza, na sociedade contemporânea, como espaço culturalmente importante ao convívio e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Essa concepção da escola como espaço central também é considerada na vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto do ponto de vista educacional, quanto terapêutico.

Muitas vezes, entretanto, essas pessoas encontram nos espaços escolares ambientes não inclusivos, cada vez menos destinado a “todas” as crianças, uma vez que, são guiados pela premissa da homogeneização e da negação das diferenças produzindo, desta forma, práticas que levam à exclusão escolar, reforçam o preconceito e a supervalorização do diagnóstico e do déficit (estigmas).

Apesar dos aspectos legais, que garantem às pessoas com autismo o direito à educação inclusiva, em todas as suas vertentes (acesso, permanência, aprendizagem e participação), a realidade nos indica que as diferenças não são respeitadas.

Refere Mena que o direito que deve ser garantido de fato, a todos nós, é o direito de “ser diferente – livre de qualquer qualificação, se melhor ou pior, mas ser diferente e só – e assumir a diferença é o primeiro passo para acabar com o preconceito”²⁴⁴.

A inclusão escolar atualmente praticada, quase sempre consiste em inserir no ambiente escolar pessoas com autismo em classes comuns, classes estas que geralmente não possuem as condições pedagógicas necessárias para o atendimento desses educandos. Isso obviamente não significa incluir, da mesma maneira que não é inclusão, os estudantes de classes especiais, vez que “por meio da separação do espaço físico, pela divisão das classes em normais e especiais, a escola já pré-instala uma separação simbólica mediada pela classificação: essa é a classe dos normais, essa é a classe dos outros”²⁴⁵.

Maria Eugênia Capraro de Toledo revela que a realidade escolar contemporânea se mostra baseada em uma igualdade imaginária, em que os professores se deparam com a exigência democrática de ensinar a todos, e a “inclusão” preconiza uma extensão total: todos incluídos pela força da lei²⁴⁶. Essa concepção de inclusão, segundo Toledo, pode chegar às bordas da negação dos direitos dos educandos com transtornos globais, chegando ao ponto de se revelar um verdadeiro fracasso²⁴⁷.

A escola é o primeiro grande espaço de socialização fora do ambiente familiar, e para estudantes com autismo, ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais. A inclusão escolar é, portanto, uma forma de preparar esses estudantes para interagir com o mundo, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade. Deve ser um espaço onde as particularidades do espectro autista sejam respeitadas, promovendo a autonomia, a aprendizagem e a participação ativa na vida comunitária e nas atividades escolares.

Para as pessoas com autismo, estar na escola é um tripé daquilo que Kupfer cunhou e nomeou como Educação Terapêutica, é uma chance de subjetivação, de ler, de escrever e de

²⁴⁴ MENA, L. F. B. Inclusão Simbólica e Inclusão Delirante. In: KUPFER, M. C. M (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. São Paulo: Ágalma, 2000. p. 120.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ TOLEDO, Maria Eugenia Capraro de. A (re) invenção da infância em casos de inclusão: entre traços e travessias. In: **Proceedings of the 6th psicanálise, educação e transmissão**, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100051&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2024. p. 1.

²⁴⁷ TOLEDO, Maria Eugênia Capraro de. Clara nos labirintos da creche. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2006. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=GN_y8e--X4EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em 29 nov. 2024, p. 65.

circular na cultura, submetidas às suas leis, o que podem significar uma possibilidade de enlace com o Outro²⁴⁸. A escola pode ser fundamental na construção de uma identidade que não se restrinja apenas ao diagnóstico, mas que ultrapasse a condição e inclua um senso de pertencimento a uma comunidade maior. A inclusão digna garante que esses estudantes se vejam como membros valiosos da sociedade, fortalecendo sua autoestima e sua capacidade de contribuir em diferentes esferas sociais.

Ao promover uma inclusão centrada nas possibilidades do sujeito, a escola auxilia também na construção do sentimento de pertencimento da criança e do adolescente à comunidade dos homens e à garantia de encontro de seu lugar no mundo²⁴⁹, constituindo-se em supressão de barreiras, pois passa a fazer parte não somente da escola, mas da comunidade e do mundo.

Ademais a inclusão vista sob este enfoque possibilita uma nova visão educacional, permitindo que o sistema de ensino descubra “um saber que nada sabe de si, e que por isso se modifica continuamente rompendo com os estereótipos de professor que tudo sabe, e de aluno que tudo deve aprender, num tempo e método previamente estipulado”²⁵⁰.

A concepção terapêutica não deve ser vista apenas como tratamento clínico, mas como uma maneira de garantir que os estudantes com autismo possam participar da vida escolar e, mais adiante, da sociedade e do mercado de trabalho, promovendo uma maior interação com os colegas, professores e o ambiente escolar, sendo esse convívio essencial para a criança com autismo, ao contribuir para a definição de uma imagem própria, tendo assim, acesso ao conhecimento sobre si²⁵¹.

Envolve também a importância de que as atividades pedagógicas realizadas no interior da escola sejam pensadas de forma a contemplar a participação das crianças com autismo²⁵², o que também promoverá a eliminação das barreiras atitudinais existentes no

²⁴⁸ TOLEDO, Maria Eugenia Capraro de. A (re) invenção da infância em casos de inclusão: entre traços e travessias. In: **Proceedings of the 6th psicanálise, educação e transmissão**, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100051&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2024. p. 2.

²⁴⁹ KUPFER, M. C. M. *et al.* Princípios orientadores das práticas. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas**. São Paulo: Escuta: FAPESP 2017. p. 17-33.

²⁵⁰ MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusão Simbólica e Inclusão Delirante. In: KUPFER, M. C. M (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. São Paulo: Ágalma, 2000. p. 125.

²⁵¹ KUPFER, M. C. M. *et al.* Princípios orientadores das práticas. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas**. São Paulo: Escuta: FAPESP 2017. p. 17-33.

²⁵² KUPFER, M. C. M.; GAVIOLI C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C. KUPFER, M. C. M. (orgs.). **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

interior das relações entre os sujeitos envolvidos no processo escolar, gestores, professores, funcionários da escola e estudantes. No que concerne à aprendizagem, Kupfer esclarece que:

Deve-se ainda dizer à professora que pergunta pela capacidade de aprender dessas crianças algo sobre suas condições intelectuais. Evidentemente, essas crianças aprendem. Aliás, todas as crianças aprendem muito mais do que sonha a nossa vã pedagogia. A preocupação com os problemas de aprendizagem de leitura e da escrita na escola moderna é tão grande, que muitos educadores acabam por reduzir a imensa capacidade de aprender de uma criança ao seu repertório de habilidades para ler e escrever ²⁵³.

Prossegue ainda a autora sobre o papel da escola para o desenvolvimento e conservação do que os teóricos chamam de ilhas de inteligência:

Autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem - por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro - desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas.²⁵⁴

Certamente a inclusão escolar não encontra sua defesa apenas no fundamento da cidadania, que toda criança tem por direito ou para cumprir uma obrigação legal. Possui também efeitos terapêuticos para a criança com autismo, na medida em que promove a “retomada e reordenação da estruturação perdida do sujeito. Este alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão”²⁵⁵.

Assim, incluir na escola uma criança com TEA é trazê-la à trama social. É mais do que uma ação terapêutica ou pedagógica, é um gesto de reconhecimento, ao mesmo tempo de sua singularidade e de sua pertença ao coletivo. É nesse entrelaçamento com o outro que ela encontra os fios para tecer sua subjetividade, redescobrando-se como parte ativa da vida social, seja no brincar na rua, seja nas trocas escolares ou nos pequenos encontros do cotidiano. Afinal, é no vínculo fraterno que a humanidade se faz e se renova.

²⁵³ KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2024, p. 116.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ KUPFER, M.C.M; LAJOUNQUIÈRE, L. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. In: MEDEIROS, C. P.; ALMEIDA, S. F. C. (orgs.) **Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 96.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pessoas com autismo pertencem as minorias sociais, pois ao longo da história passaram por inúmeras exclusões e preconceitos, não eram consideradas, até recentemente, capazes para exercerem os atos da vida civil. Por isso, esta pesquisa inicia-se pela análise histórica, delimitação conceitual e aspectos jurídicos do transtorno do espectro autista, expondo acerca da origem do diagnóstico, definição, características do espectro autista, classificações, causas do aumento da quantidade de diagnósticos, constando-se a ausência de dados oficiais no Brasil sobre a prevalência de autismo, o que indica falta de atenção prioritária, impactando negativamente na implementação de políticas públicas, apesar de se haver passado da era da institucionalização de crianças com autismo à escolarização.

A investigação histórica-normativa da deficiência realizada, desde a antiguidade até os dias atuais, contribui para a compreensão das razões pelas quais ainda há muitas dificuldades e desvantagens sociais e educacionais, vez que durante um longo período, a discriminação e a exclusão era algo não apenas aceito pela ordem social, mas construído nas diversas formas organizacionais e estruturais da sociedade, ferindo a dignidade humana e o postulado da igualdade, que são vertentes de juridicidade para a inclusão escolar da pessoa com autismo.

Analisa-se o direito à inclusão e à educação de autistas em escolas regulares, sob o viés da Metateoria do Direito Fraternal, tendo em vista sua correlação com a dignidade da pessoa humana, epicentro do nosso ordenamento jurídico, assim como com os princípios da igualdade e da fraternidade, reconhecendo a relevância do direito fraternal como superação da rivalidade no modelo irmãos inimigos e a importância da auto-responsabilização (direito jurado em conjunto por irmãos, homens e mulheres), em pacto em que se decida compartilhar regras de convivência, em uma vida que não apenas torna todos iguais e livres, mas uma vida codividida, ligada à solidariedade, a tolerância e a fraternidade, esta entendida como princípio da ordem constitucional Brasileira.

A análise esposada na presente pesquisa acerca de conceitos pertinentes ao direito inclusivo e ao direito à educação de autistas, presentes em institutos normativos, nacionais e internacionais, com exposição das compreensões, a partir de pesquisadores e doutrinadores, revela que o direito à educação de autistas, vai além da inserção nas escolas, necessitando de acessibilidade, sobretudo, nas dimensões programáticas e atitudinais, de mudanças socioculturais da sociedade como um todo, de conscientização de atitudes inclusivas, eliminação de estigmas e de comportamentos preconceituosos, tais como *bullying*, para que os

estudantes autistas apreendam com cooperação e felicidade, esta entendida como direito e expansão dos direitos fundamentais, possibilitando autodeterminação, autossuficiência e cidadania.

O olhar da pesquisa se centra no seu problema, que é o direito à educação e inclusão escolar de pessoas com autismo em escolas regulares, na perspectiva de que não deve se limitar ao cumprimento de normas legais que determinam a inserção do educando com autismo no contexto escolar, mas deve garantir também sua permanência, seu desenvolvimento e sua participação, numa concepção de isonomia e acessibilidade em todas as suas dimensões, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia desses educandos, abordando a questão das rejeições de matrículas, falta de atendimento educacional especializado, de estudo de casos, de programa educacional individualizado, os quais se encontram presentes na legislação educacional inclusiva, em notas e orientações do Ministério da Educação, mas que não são implementados, em razão de lacunas em políticas públicas, destacando o subliminar dos programas existentes, persistindo um estado de desconformidade de matriz constitucional.

Depreende-se que os debates em torno do direito inclusivo e do direito à educação de pessoas com autismo, em uma abordagem metateórica e intradisciplinar, está em ebulição entre os educadores, professores, teóricos da educação, da psicologia, da área médica e da seara jurídica, esta última objeto desta dissertação, havendo opiniões favoráveis e contrárias, apesar da existência de robusta legislação no ordenamento jurídico brasileiro, qual seja, marcos como a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei Berenice Piana e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que garantem o direito à educação de pessoas com autismo, mas que ainda padecem de políticas públicas que permitem o seu adequado cumprimento.

A pesquisa também incorpora a perspectiva de que o direito à educação inclusiva de autistas, demanda um compromisso coletivo na promoção da igualdade material, com enfoque na adaptação das estruturas educacionais para atender às necessidades individuais, sem perder de vista o impacto positivo da convivência com a diversidade na formação cidadã de toda a comunidade escolar, caracterizando-se como um problema estrutural.

Nesse contexto, demonstra que os processos estruturais desempenham um papel central, pois permitem que o Poder Judiciário atue de maneira articulada com os demais poderes e com a sociedade civil, para transformar a realidade de exclusão e discriminação vivenciada pelas pessoas com TEA. A aplicação de lides estruturais, como forma de exigir mudanças institucionais e políticas concretas e efetivas, representa um caminho necessário para assegurar o direito à educação de pessoas com autismo.

Ao longo do trabalho, fica evidente que a ausência de políticas públicas adequadas compromete o direito à educação de pessoa com autismo, na medida que impossibilita o desenvolvimento integral, em desrespeito aos princípios da dignidade da pessoa humana e da isonomia. Políticas públicas efetivas contemplam, entre outros pontos, a capacitação continuada de educadores, a oferta de recursos multifuncionais, a adaptação curricular e o fortalecimento da articulação entre educação e outras áreas do conhecimento, tendo em vista o fato de que a escolarização de pessoas com TEA é fenômeno mais recente que as práticas baseadas em evidência científica, já promovidas por áreas do conhecimento direcionadas aos autistas. Com vistas ao preenchimento dessas lacunas, apresentam-se sugestões para implementação de políticas públicas visando assegurar o direito à educação de autistas no item 4.4.

A escola é destacada como um espaço central de transformação social, capaz de romper barreiras para os educandos autistas, destacando sua função terapêutica para esse público, mas depende, essencialmente, de um engajamento coletivo que envolva o Estado, sociedade, instituições de ensino e famílias na implementação de políticas públicas inclusivas e eficazes, para assegurar o direito à educação de pessoas com autismo.

Desse modo, alinham-se os objetivos da pesquisa, que consistem em: a) refletir sobre o direito à inclusão escolar de pessoas com autismo em escolas regulares e sobre o atual estágio em que se encontra esse processo; b) promover conscientização acerca dos preceitos legislativos referente ao direito à educação de pessoas autistas; c) demonstrar a necessidade de políticas públicas efetivas para implementar o direito à educação de pessoas com autismo, uma vez que a mera existência dos preceitos legais não se mostram suficientes a garantir referido direito; d) apresentar a necessidade de caminhos para a efetivação de políticas públicas para uma inclusão escolar digna, segundo a perspectiva da metateoria do direito fraterno e por meio de uma atuação provocada da função jurisdicional por intermédio de lide estrutural.

O método dedutivo, fundado em uma análise normativa, doutrinária e jurisprudencial, demonstra, com base em dados dos últimos censos escolares, que o acesso dos educandos autistas ultrapassou mais de 80%, comparados a anos anteriores, apesar das resistências de concretização de matrículas, sobretudo, por parte das escolas particulares, que resistem em promover as acessibilidades necessárias por questões financeiras, apesar de sua autorização de funcionamento pelo poder público e de sua imunidade tributária, indicando ausência de tratamento acessível e inclusivo escolar. Para esse problema, apontam-se soluções, de forma pós-crítica e propositiva.

Os resultados na apreensão do direito inclusivo e do direito à educação de pessoas com autismo indicam amplas lacunas para a sua efetivação, apesar da legislação, desde a maneira em que estes estudantes são recepcionados no ambiente escolar, até a forma como são ministrados os conteúdos educacionais, sendo necessário dar condições para que esse estudante de fato seja incluído, pois os professores, educadores e todos os envolvidos, embora tenham boa-vontade no processo, não possuem, muitas vezes, capacitação e instrumentos de acessibilidade para efetivar tal inclusão.

Essa realidade reflete a ausência de estratégias sistemáticas e coordenadas para assegurar que as escolas estejam preparadas para receber e educar estudantes com TEA. O estudo evidencia que a educação inclusiva não pode ser reduzida a um ideal abstrato ou à mera aplicação de dispositivos legais, mas deve ser alicerçada em políticas públicas eficazes, com objetivos claros, cronogramas definidos e mecanismos de monitoramento e avaliação, ressignificando a efetividade dessas políticas públicas de inclusão escolar de autistas, influenciadas pelo impacto da dignidade da pessoa humana e da fraternidade, afigurando-se imprescindível o papel do Poder Judiciário, nas omissões políticas em sede de direitos fundamentais e litígios complexos, em que as medidas estruturantes ou processos estruturais podem ser enfrentados como possível solução jurídica de efetividade.

A escolarização de educandos com autismo em classes regulares tem se mostrado desafiadora, demandando do professor o conhecimento e a incorporação de estratégias interventivas de outras áreas do conhecimento, quais sejam, da psicologia, da psiquiatria, que se mostram eficientes, baseadas em evidências científicas, tendo os estudos indicado que essas estratégias ainda são pouco conhecidas pelos docentes nos contextos escolares, o que revela distância entre o desenvolvimento de pesquisas e sua apropriação pelo professor, sendo necessária a realização de diálogo intradisciplinar, para promoção do direito inclusivo e do direito à educação de pessoas com autismo.

Espera-se que este trabalho contribua para a ampliação do debate acadêmico e político sobre o direito à educação de pessoas com TEA, apontando caminhos para a construção de uma educação inclusiva que valorize as singularidades de cada indivíduo, promova o respeito à diversidade e fortaleça a dignidade e a cidadania de todos, sendo fundamental a toda a sociedade, para aprender a convivência fraterna, a partir da oportunidade de um convívio que desperta a solidariedade.

Uma sociedade só pode ser verdadeiramente inclusiva quando assegura dignidade a todos. Colocar uma pessoa com autismo ou qualquer outra necessidade específica em uma

sala de aula sem o suporte necessário, professores preparados e adaptações adequadas não representa inclusão. O direito à educação inclusiva exige condições que possibilitem o aprendizado e o desenvolvimento de todos; do contrário, em vez de inclusão, o que ocorre é exclusão.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇA. **Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas**. Nota pública sobre o Parecer CNE/CP nº 50. Brasília: ABRAÇA, 2024. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/20240423_6627b100a6492.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.
- ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Câne Editorial, 2021.
- AFFONSO, Deborah Kelly. Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes Ribeiro; COSTA FILHO, Waldir Macieira da (Org.) **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015**. 2. ed. p. 236-258. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. 364 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/807532>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ALBUQUERQUE, Felipe Braga *et al.* Diálogos sanitários interinstitucionais e a experiência de implantação do NAT-JUS. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 5, n. 1, jan. 2018.
- ALMEIDA, Vitor. **A capacidade civil das pessoas com deficiência e os perfis da curatela**. Belo Horizonte: Fórum, 2019.
- ALVES, Cândida Beatriz. Direito à educação inclusiva do estudante autista: disputas em torno de modelos. **Tramas y Redes**, n. 6, p. 153-169, 2024. Disponível em: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2024/06/6-15-PB.pdf#page=155>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- ALVES, José Carlos Moreira. **Direito Romano**. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANATALINO, João. **O deficiente na cultura greco-romana**: a óptica espartana. São Paulo: Recanto das Letras, 2017. Código do texto: T6141362. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigosde-educacao/6141362>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito (Direito e Desenvolvimento)) - Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33034/3/2018_dis_laaraujo.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. São Paulo: Vega, 1996.

ASIS ROIG, Rafael de. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. *In*: SALMON, Elizabeth. BREGAGLIO, Renata. (Coord). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Lima: IDEHPUCP, 2015.

BAGGIO, Antônio Maria. A redescoberta da fraternidade na época do “terceiro 1789”. *In*: BAGGIO, Antônio Maria (Org.). **O Princípio Esquecido**. Tradução de Durval Cordas, Iolanda Gaspar, José Maria de Almeida. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2008.

BARBOZA, Heloisa Helena. Desafios para a efetividade da Lei Brasileira de Inclusão. Direito, vulnerabilidade e pessoa com deficiência. *In*: SALES, Raquel Bellini; PASSOS, Aline Araújo; LAGE, Juliana Gomes. (org.) **Direito, vulnerabilidade e pessoa com deficiência**. Rio de Janeiro: Processo, 2019.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. São Paulo: Saraiva, 2006.

BEVERVANÇO, Rosana Beraldi. **Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (da Exclusão à Igualdade)**. Curitiba: MPE, 2001.

BITTAR, Eduardo. **Direito e ensino jurídico**, São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. **História constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BRASIL, **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília. DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (de 1º de janeiro de 1916)**. Decreto nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Decreto Imperial nº 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

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. Brasília, DF, 2014.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2025**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.854, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019.** Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir informações específicas sobre pessoas com transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.583, de 6 de janeiro de 1989.** Dispõe sobre a segurança do tráfego aéreo e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7583.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.** Orientação quanto ao atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: https://cnpq.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Enunciado_-_COPEduc.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: **Lei nº 13.005, de 2014.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE.** 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoia0Y5NWUyMDMtYzc0Mi00Y2Y5LTk3MmEtNTljMjY2NjNWExIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 5357-DF**. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Julgado em: 5 dez. 2024. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 132**. Relator: Min. Ayres Britto. Julgado em: 5 maio 2011. Tribunal Pleno. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 477.554-AgR**. Relator: Min. Celso de Mello. Diário da Justiça Eletrônico, 26 ago. 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 347 MC**. Relator: Min. Marco Aurélio. Tribunal Pleno, julgado em 9 set. 2015. Processo eletrônico. Diário da Justiça Eletrônico, n. 31, divulgado em 18 fev. 2016, publicado em 19 fev. 2016. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&pesquisa_inteiro_teor=false&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true&classeNumeroIncidente=%22ADPF%20347%22. Acesso em: 28 nov. 2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARVALHO, André Ramos. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **An official website of the United States government**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.cdc.gov>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CIPTEA. **Carteira digital de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista**. [S.d.]. Disponível em: <https://ciptea.com.br/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

COLÔMBIA. Corte Constitucional. **Sentença T-025/04**. Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CUNHA, Danilo Fontenele Sampaio. **A Justiça Sensível**. Perspectivas incomuns e possibilidades utópicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

CUNHA, Felipe Hotz de Macedo. Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração e contra tratamentos desumanos ou degradantes. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO,

Maria Eloisa Famá. (Org.). **Direitos das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. 1. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DIDIER JUNIOR, Fredie; ZANETI JUNIOR, Hermes; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. Elemento para uma teoria do processo estrutural aplicada ao processo civil brasileiro. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 75, n. 1, 2018.

Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1606558/Fredie_Didier_jr_%26_Hermes_Zaneti_Jr_p.101-136%26_Rafael_Alexandria_de_Oliveira.pdf. Acesso em: nov. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maia. **Educação especial no Brasil**: uma análise histórica. Revista Científica Eletrônica de Psicologia - ISSN: 1806-0625, Ano V – Número 8, Maio de 2007.

DUARTE, C. S. O sistema nacional de educação (SNE) e os entraves à sua institucionalização: uma análise a partir da abordagem direito e políticas públicas. **REI - Revista Estudos Institucionais**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 942–976, 2019. DOI: 10.21783/rei.v5i3.436. Disponível em: <https://estudosinstitucionais.com/REI/article/view/436>. Acesso em: 28 maio 2024.

DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

FALCÃO, C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e217359, 2021.

FARIAS, Cristiano Chaves de, CUNHA, Rogério Chaves e PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo**. 2. rev., ampl. e atual. - Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**: ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la Folie à l'Âge Classique**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREITAS, Priscila de. **O sistema educacional inclusivo ressignificando a dignidade de pessoas neurodivergentes e/ou com deficiência:** políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior a partir do princípio da solidariedade no processo de intersecções jurídicas entre o público e o privado. 2024. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3779/1/Priscila%20de%20Freitas.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

GALDINO, Matheus Souza. **Elementos para uma compreensão tipológica dos processos estruturais.** Salvador: UFBA, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30432/1/MATHEUS%20SOUZA%20GALDINO.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GALDINO, Matheus. Processos Estruturais: uma transição entre estados de coisa para a tutela dos direitos. **Revista Eletrônica de Direito Processual**, [S. l.], v. 20, n. 3, 2019. DOI: 10.12957/redp.2019.41950. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redp/article/view/41950>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Rio de Janeiro: Deficiente Ciente, 2025. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/as-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-mundo.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GAUDERER, Ernest C. **Autismo e outros atrasos de desenvolvimento.** 2 ed. São Paulo: REVINTER, 1997.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 562, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista:** pensando através do espectro. Trad. Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRINOVER, Ada Pellegrini. WATANABE, Kazuo. COSTA, Susana Henriques da (Coord.). **O Processo Para Solução de Conflitos de Interesse Público.** Salvador: Juspodivm, 2017. p. 261-286.

IABELBERG, Catarina. A importância dos critérios para formar turmas. **Revista Gestão Escolar**, 01 de maio de 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas>. Acesso em: 16 jan. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023. p. 31.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/primeiros-resultados-populacao-e-domicilios>. Acesso em: 04 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota sobre o questionário Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/32272-nota-sobre-o-questionario-do-censo-2022.html>. Acesso em: 04 dez. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **ODS 4 - Educação de Qualidade: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 22 jan. 2025.

JESUS, Denise Meyrelles de. JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa Ação colaborativa. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

JOBIM, Marco Félix. **Medidas estruturantes: da Suprema Corte Estadunidense ao Supremo Tribunal Federal**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

KUPFER, M. C. M; GAVIOLI C. A. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C. KUPFER, M. C. M. (orgs.). **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

KUPFER, M. C. M. *et al.* Princípios orientadores das práticas. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas**. São Paulo: Escuta: FAPESP 2017.

KUPFER, M.C.M; LAJOUNQUIÈRE, L. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. In: MEDEIROS, C. P.; ALMEIDA, S. F. C. (orgs.) **Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito**. Curitiba: Juruá, 2016.

KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2024.

MACHADO, Clara. **O Princípio Jurídico da Fraternidade: um instrumento para proteção de direitos fundamentais transindividuais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MARÇAL, Flávia; LACERDA, Lucelmo. A inclusão escolar como direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: para além da socialização. In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro (org.). **Coletânea ANEC: Inclusão**. 1. ed. Brasília: ANEC e-Book, 2020.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. **Análise da experiência brasileira na primazia do Poder Judiciário na execução de políticas públicas de acesso ao direito social à saúde**. Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais, v. 17, p. 459-478, 2015.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. A imprescritibilidade dos bens públicos e o reconhecimento de demandas estruturantes em sede de invasões coletivas. In: IOCOHAMA,

Celso Hiroshi; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (org.). **Processo, jurisdição e efetividade da justiça II**. 1. ed. Florianópolis: CONPEDI, 2022. v. 1.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. A função instrumental da democracia participativa como garantia de efetividade do Constitucionalismo Social. **Revista NOMOS**, Fortaleza, v. 43, 2023.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. Influxos do Neoconstitucionalismo inclusivo na realização dos Direitos Fundamentais Sociais: análise da primazia do Poder Judiciário na perspectiva das Teorias da Reserva do Possível, do Mínimo Existencial e da Máxima Efetividade. In: DOMINGOS, Terezinha de Oliveira; MIELKE, Jaqueline; FERRI, Caroline. (Org.). **Direitos sociais e políticas públicas**. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 01. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=96b8ee525c85be84>. Acesso em: 04 dez. 2024.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. O direito existencial à busca da felicidade na análise literária da obra o caçador de pipas, de Khaled Hosseini. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, v. 3, 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/1801>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MARQUES, Lilia Pinto. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

MARTINI, Sandra.; MACHADO JABORANDY, Clara Cardoso; RESTA, Eligio. Direito e fraternidade: a dignidade humana como fundamento. **Revista do Direito**, n. 53, p. 92-103, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/11364>. Acesso em: 17 maio 2024.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 2002.

MEDAUAR, Odete. **Controle da administração pública**. 3. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: RT, 2014.

MENA, L. F. B. Inclusão Simbólica e Inclusão Delirante. In: KUPFER, M. C. M (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. São Paulo: Ágalma, 2000.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusão Simbólica e Inclusão Delirante. In: KUPFER, M. C. M (org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. São Paulo: Ágalma, 2000.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade**. 2. ed. São Paulo: Celso Bastos, 1999.

MENEZES, Joyceane Bezerra de; VACCARI, Fernanda Cláudia Araújo da Silva. O saber transdisciplinar no terceiro milênio e a auto-educação do professor. **Revista de Ciências Jurídicas Pensar**, Fortaleza, v. 10, n. 1, 02-11, 2005. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/762>. Acesso em 13 jan. 2024.

MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. **Universal design for learning**: Theory and Practice Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.2014.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. **Apelação 0007868-93.2018.8.19.0066**. Desprovido do recurso. Em reexame necessário, reforma parcial da sentença. Relatora: Des. Sônia de Fátima Dias. Julgado em: 19 fev. 2020. Vigésima Terceira Câmara Cível. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MOISES, R. R.; STOCKMANN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 3, 2020.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Quatro paradigmas do Direito Administrativo pós-moderno**: legitimidade, finalidade, eficiência, resultados. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

MOREIRA, Camila Peixoto do Amaral Botelho. **Entre o processo civil tradicional e os processos estruturais no Brasil**: caminho para efetivação de políticas públicas pelo Poder Judiciário em tempos de complexidade. 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_bcebf7e4aa4a709dd03f60fd0c74cb4d. Acesso em: 4 dez. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2013.

NELSON, L. L. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

NOVAIS, Jorde Reis. **Os principais constitucionais estruturantes da república portuguesa**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

NOVAIS, Jorge Reis. **A Dignidade da Pessoa Humana**: Dignidade e Inconstitucionalidade. Lisboa: Almedina, 2018.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt#>. Acesso em 04 dez. 2024.

OLEDO, Maria Eugenia Capraro de. A (re) invenção da infância em casos de inclusão: entre traços e travessias. *In: Proceedings of the 6th psicanálise, educação e transmissão*, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100051&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2024.

ONU. **Observación General nº 4**: Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: [s.n.], 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

PLETSCH, Márcia D.; DE SOUZA, Flávia F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta, Lenita M. r. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RECK, Janriê Rodrigues. **O direito das políticas públicas**: regime jurídico, agendamento, formulação, implementação, avaliação, judicialização e critérios de justiça. Belo Horizonte: Fórum, 2023.

RESTA, Eligio. **Direito Fraterno**. São Paulo: Edunisc, 2004.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça. **Apelação 0024057-12.2021.8.19.0206**. Relatora: Des. Maria Aglaé Tedesco Vilardo. Julgado em: 9 fev. 2023. Vigésima Sétima Câmara Cível. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS**. Legislação Internacional. Rio Grande do Sul, [S.d]. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes Rocha. **O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social**. Porto Alegre: Notadez, 1998.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SÃO PAULO. Limite de alunos especiais em salas de aula. **Portal Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 15 jul. 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=358100>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. **Apelação 1016037-91.2014.8.26.0100**. Recusa na matrícula de criança com necessidades especiais – número máximo de alunos por sala – danos morais verificados. Relatora: Maria Lúcia Pizzotti. 30ª Câmara de Direito Privado, julgado em 8 nov. 2017. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006, p. 89.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, ano 1, n. 1, p. 19, out. 2005.

SCHWARTZMAN, José Salomão; BRUNONI, Décio. Saúde. In: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá (Org.). **Direitos das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12**. 1 ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

SHEFFER, Edith. **Asperger's Children: the origins of autism in Nazi Vienna**. Tradução de Alessandra Bonrruquer. Editora Record, 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Nova York: Amazon Digital Services, 2017.

SOUSA, Caio Silva de. **O direito à educação de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras e o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 pelo Supremo Tribunal Federal**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

SPENGLER, Fabiana Marion; MARTINI, Sandra Regina. O terceiro fraterno na composição triádica dos conflitos sociais. **Nomos**, v. 40, n. 2 (2020), jul/dez/2020. P. 17-31. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/60069/165846> Acesso em: 17 maio 2024.

STURZA, Janaína Machado; MARTINI, Sandra Regina. As dimensões da sociedade através da metateoria do direito fraterno: um espaço para a análise do direito à saúde. **Revista de sociologia, antropologia e cultura jurídica**. [S.l.], v. 2. Jul/dez. 2016, p. 990-1008. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/1506/pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

TABOSA, Agerson. **Sociologia Geral e Jurídica**. Fortaleza: Qualygrf Editora e Gráfica, 2005.

TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **G1**, 02 de abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

TOLEDO, Maria Eugenia Capraro de. A (re) invenção da infância em casos de inclusão: entre traços e travessias. In: **Proceedings of the 6th psicanálise, educação e transmissão**, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100051&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 nov. 2024.

TOLEDO, Maria Eugênia Capraro de. Clara nos labirintos da creche. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2006. Disponível em

https://books.google.com.br/books?id=GN_y8e--X4EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso em 29 nov. 2024.

TOSTA, André Ribeiro; MARÇAL, Felipe Barreto. Gerenciamento processual adequado de demandas formalmente individuais a partir de uma visão estruturante: o reforço proporcionado pelo art. 21 da LINDB. *In*: ARENHART, Sérgio Cruz; JOBIM, Marco Félix; OSNA, Gustavo (coord.). **Processos Estruturais**. São Paulo: Juspodivm, 2022.

UNITED NATIONS. **General Comment n° 4**: General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education° Geneva: Office of The High Commissioner for Human Rights. 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 22 jan. 2025.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VIAL, Sandra Regina Martini. Direito fraterno na sociedade cosmopolita. **Contribuciones desde Coatepec**, [S.l.], v. 12, p. 123-138, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101207>. Acesso em: 21 fev. 2024.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; IKEDA, Walter Lucas. **Direito à educação da pessoa com deficiência**: um guia topográfico da legislação nacional e internacional [livro eletrônico] / Maiquel Ângelo Dzordi Wermuth e Walter Lucas Ikeda. – Porto Alegre : Paixão, 2025.

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychol Med**, [S.L.], v. 11, n.1, p. 115-129, 1981.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO releases new International Classification of Diseases (ICD-11)**. 2018. Disponível em: [https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11)). Acesso em: 25 nov. 2024.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ANEXO 1 – Plano Nacional de Educação

Presidência da República

Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

(Vide Lei nº 14.934, de 2024)
e dá outras providências.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do [Anexo](#), com vistas ao cumprimento do disposto no [art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; ([Vide ADI 5668](#))
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no [Anexo desta Lei](#) serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no [Anexo desta Lei](#) deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput :

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no [Anexo desta Lei](#), com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#) e a [meta 20 do Anexo desta Lei](#) engloba os recursos aplicados na forma do [art. 212 da Constituição Federal](#) e do [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#), bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do [art. 213 da Constituição Federal](#).

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do [art. 212 da Constituição Federal](#), além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no [inciso VI do art. 214 da Constituição Federal](#).

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput :

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no [Anexo desta Lei](#) não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser

complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º .

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico- educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

- I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

- I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
- II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da

educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

(...)

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

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#);

- 4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
- 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
- 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
- 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
- 4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

- 4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
- 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
- 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
- 4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
- 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
- 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

- 4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.