



ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS À INCLUSÃO

SCHOOLING OF STUDENTS WITH ASD IN BRAZIL: PUBLIC POLICIES, LEGAL FRAMEWORKS, AND CHALLENGES TO INCLUSION

Regina Oliveira Tiradentes¹

Maria Almerinda de Souza Matos²

Resumo: A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ocupado lugar central nos debates sobre educação inclusiva no Brasil, especialmente diante das tensões entre os avanços normativos e os desafios relacionados à efetivação do direito à educação. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os marcos legais e políticos que sustentam a escolarização de estudantes com TEA no Brasil, evidenciando avanços, tensões e desafios no campo das políticas públicas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa teórico-documental, de abordagem qualitativa e analítica, fundamentada em legislação, documentos oficiais e produções acadêmicas. A análise problematiza os sentidos políticos, pedagógicos e institucionais que atravessam a escolarização de estudantes com TEA, destacando os limites entre o reconhecimento normativo e a materialização de práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Transtorno do Espectro Autista; Escolarização; Cidadania.

Abstract: The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) has occupied a central place in debates on inclusive education in Brazil, especially given the tensions between normative advances and the challenges related to the effective realization of the right to education. In this context, this article aims to analyze the legal and political frameworks that support the schooling of students with ASD in Brazil, highlighting advances, tensions, and challenges in the field of inclusive public policies. This is a theoretical-documentary research, with a qualitative and analytical approach, based on legislation, official documents, and academic productions. The analysis problematizes the political, pedagogical, and institutional meanings that permeate the schooling of students with ASD, highlighting the limits between normative recognition and the materialization of inclusive educational practices.

Keywords: Inclusive education; Public policies; Autism Spectrum Disorder; Schooling; Citizenship.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos princípios estruturantes das políticas públicas brasileiras, especialmente após a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito social inalienável e condição essencial de

¹Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: regina.oliveira@educacao.am.gov.br

²Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: profalmerinda@ufam.edu.br

cidadania (Miranda, 2019). Entretanto, quando se trata da escolarização das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observam-se tensões entre os avanços normativos e os desafios amplamente debatidos na literatura quanto à efetivação da educação inclusiva. A ampliação do número de diagnósticos, aliada ao crescimento da visibilidade social do autismo, tem intensificado debates acerca dos desafios que atravessam o campo da formação docente, da gestão educacional e da efetivação das políticas de inclusão (Freitas *et al.*, 2025). No cenário contemporâneo, as escolas se veem diante da tarefa complexa de reconhecer a singularidade dos sujeitos autistas, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem em condições equitativas (Soares, 2022).

O autismo é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por diferenças na comunicação, na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023). Trata-se de uma condição que se manifesta de forma heterogênea, de modo que cada sujeito apresenta maneiras singulares de sentir, perceber e se relacionar com o mundo (Soares, 2022). Nas discussões contemporâneas, contudo, a compreensão do autismo tem progressivamente ultrapassado perspectivas centradas exclusivamente no déficit e na classificação diagnóstica, incorporando abordagens que reconhecem as dimensões sociais, educacionais e relacionais que atravessam a experiência autista (Felisbino; Graff, 2024; Soares, 2022).

Sob essa perspectiva, o foco desloca-se da suposta insuficiência individual para a análise das barreiras sociais, pedagógicas e institucionais que podem limitar a participação plena desses sujeitos nos espaços educacionais (Felisbino; Graff, 2024). Assim, compreender o autismo no campo da educação exige superar leituras estritamente clínicas ou patologizantes, reconhecendo que a escolarização de estudantes com TEA envolve não apenas características individuais, mas também condições contextuais, relacionais e pedagógicas que influenciam diretamente seus processos de aprendizagem e inclusão (Miranda, 2019; Soares, 2022).

Estima-se que, em 2021, cerca de uma em cada 127 pessoas no mundo apresentava transtorno do espectro autista (WHO, 2025). No Brasil, o Censo de 2025 identificou cerca de 2,4 milhões de pessoas que declararam possuir diagnóstico do transtorno, o equivalente a 1,2% da população com dois anos ou mais (IBGE, 2025). Entre os estudantes, foram registradas aproximadamente 760 mil matrículas de pessoas autistas, representando 1,7% do total de alunos (IBGE, 2022). Embora esse levantamento seja o primeiro de alcance



nacional, sua base autodeclaratória revela limitações metodológicas, como a ausência de confirmação médica e a possível subnotificação de casos. Considerando estimativas internacionais, especialistas projetam que o Brasil possa ter até 6,9 milhões de pessoas no espectro autista (Paiva Junior, 2025). A distância entre os números oficiais e as projeções estimadas evidencia não apenas a carência de dados epidemiológicos consistentes, mas também a fragilidade das políticas de identificação e acompanhamento educacional das pessoas com TEA.

Embora dados epidemiológicos sejam relevantes para o planejamento de políticas públicas e para a formulação de estratégias institucionais de atendimento, a compreensão do autismo não deve ser reduzida à lógica diagnóstica, sob risco de reforçar perspectivas patologizantes que invisibilizam a dimensão social, educacional e relacional da experiência autista (Felisbino; Graff, 2024; Orrú, 2012). A ausência de informações precisas pode comprometer o planejamento de ações públicas e a formulação de estratégias educacionais mais consistentes, revelando que o reconhecimento estatístico ainda não se converteu em reconhecimento pedagógico e social.

Paralelamente, ao se ampliar o olhar para o conjunto das pessoas com deficiência, o cenário torna-se ainda mais preocupante. Dados do Censo Demográfico 2022 indicam que 63,1% das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental. Além disso, entre as pessoas com deficiência de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo alcançava 21,3%, valor aproximadamente quatro vezes superior ao observado entre pessoas sem deficiência, cuja taxa era de 5,2% (Sinicesp, 2025). Tais indicadores revelam que, embora o país tenha alcançado avanços expressivos na ampliação das matrículas com mais de 90% das crianças e adolescentes com deficiência inseridos no sistema de ensino, a permanência e a aprendizagem seguem fortemente ameaçadas por barreiras estruturais e atitudinais. Esse paradoxo entre presença e pertencimento reforça que a inclusão escolar, quando não acompanhada de transformações pedagógicas, corre o risco de se limitar ao cumprimento formal de metas, sem garantir o direito real de aprender em um ambiente que acolha as singularidades de cada sujeito.

No plano normativo, o Brasil avançou significativamente na construção de um arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), a Lei nº 12.764

(Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) configuram um conjunto de dispositivos que buscam garantir a equidade de oportunidades e o atendimento às especificidades das pessoas com deficiência (Santos *et al.*, 2025). Contudo, a efetividade dessas políticas ainda encontra entraves significativos.

Estudos recentes no campo da educação inclusiva apontam a formação docente como uma das dimensões frequentemente associadas aos desafios da inclusão escolar, ao lado da disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis, das condições institucionais e da consolidação de uma cultura escolar efetivamente inclusiva (Soares, 2022). A inclusão, em muitos contextos, permanece restrita ao campo da normatividade, sem que haja transformação real nas práticas pedagógicas e nas estruturas institucionais (Felisbino; Graff, 2024).

Pesquisas recentes reforçam essa contradição. Felisbino e Graff (2024) demonstram que o modo como o autismo é nomeado e representado nas políticas públicas brasileiras ainda está fortemente marcado por discursos biomédicos e patologizantes, que tendem a enquadrar o sujeito autista como portador de déficit, e não como sujeito de direitos. Essa forma de nomear e conceituar reverbera na escola, produzindo tensões entre a inclusão formal e a exclusão simbólica. Do mesmo modo, estudos como o de Soares (2022) e o de Santos *et al.* (2025) indicam que a formação docente figura entre os elementos debatidos na implementação das políticas inclusivas, ao lado de fatores institucionais, estruturais e políticos, que influenciam a efetivação da educação inclusiva. Freitas *et al.* (2025) problematizam a distância entre os dispositivos normativos e os desafios historicamente debatidos no campo da educação inclusiva, evidenciando obstáculos éticos, políticos e formativos que tensionam a efetivação do direito à educação como experiência emancipadora.

Nesse contexto, torna-se imprescindível revisitar os marcos legais e políticos que legitimam a escolarização das pessoas com TEA, compreendendo suas contradições, avanços e potencialidades no interior das políticas públicas de inclusão. É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo consiste em analisar os marcos legais e políticos que sustentam a escolarização de estudantes com TEA no Brasil, evidenciando avanços, tensões e desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva.

A reflexão aqui desenvolvida deriva de um recorte de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto



Amazônico. A pesquisa original, de natureza qualitativa, articulou análise documental, bibliográfica e de campo, com o propósito de compreender as políticas públicas voltadas à escolarização de estudantes com TEA na rede estadual de ensino do Amazonas. Este artigo retoma e aprofunda a dimensão teórico-documental dessa investigação, concentrando-se na análise crítica dos fundamentos legais e políticos que sustentam o direito à educação inclusiva no cenário brasileiro contemporâneo.

Para alcançar tal propósito, o texto adota uma abordagem teórica e documental, que articula discussões sobre o conceito de inclusão, a trajetória histórica das políticas públicas brasileiras e as implicações desses dispositivos para a escolarização das pessoas com TEA. Essa opção metodológica, de natureza qualitativa e interpretativa, apoia-se na análise crítica de documentos legais e produções teóricas, buscando compreender os sentidos, limites e contradições presentes nos dispositivos normativos e nas produções teóricas analisadas. Assim, o estudo assume caráter analítico e reflexivo, voltado à identificação das tensões e potencialidades que marcam a consolidação da cidadania e dos direitos humanos no campo educacional.

2 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-documental de abordagem qualitativa, com análise de documentos normativos e literatura acadêmica pertinente. Fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento científico em Educação pode emergir tanto da análise empírica quanto da problematização crítica de documentos, leis e produções teóricas. De acordo com Gil (2022), a pesquisa documental consiste na investigação de fontes primárias, produzidas dentro de determinado contexto histórico, que permitem ao pesquisador reinterpretar fatos e compreender os sentidos implícitos nas formulações institucionais e políticas.

A opção por esse tipo de estudo justifica-se pela necessidade de examinar, sob uma perspectiva histórico-crítica, as políticas públicas educacionais que legitimam a escolarização das pessoas com TEA no Brasil. Segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa é adequada quando o objetivo da pesquisa é compreender significados, valores e contradições presentes nos discursos sociais e normativos. Assim, a investigação buscou identificar tensões presentes nos discursos normativos e teóricos sobre a educação inclusiva, problematizando como o direito à educação inclusiva tem sido concebido e implementado ao longo do tempo.



O corpus documental analisado foi composto por legislações nacionais e documentos oficiais que estruturam o campo da educação inclusiva, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a PNEEPEI (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Foram igualmente considerados textos internacionais de referência, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948), por sua relevância na consolidação do paradigma da inclusão educacional.

Além das fontes normativas, o estudo dialogou com autores clássicos e contemporâneos que discutem o direito à educação, a cidadania e a inclusão, entre os quais Bobbio (2004), Saviani (2008), Freire (2014), Höfling (2001), Dussel (1993) e Mantoan (2015). Esses aportes teóricos sustentaram a leitura crítica dos documentos, permitindo interpretar a inclusão não apenas como dispositivo legal, mas como processo ético e político. Conforme Gil (2022), a análise documental deve considerar o contexto histórico de produção das fontes, a intencionalidade de seus autores e as condições sociais que orientam sua elaboração.

A análise dos materiais seguiu as etapas propostas por Bardin (2016) para a análise de conteúdo, com ênfase na construção de categorias temáticas relacionadas aos fundamentos teóricos da inclusão e à trajetória normativa das políticas educacionais brasileiras. O processo compreendeu três momentos interdependentes: a leitura inicial e organização dos documentos; a identificação das unidades de sentido e das categorias emergentes; e a interpretação crítica dos achados à luz dos referenciais teóricos adotados.

O estudo não pretendeu realizar uma revisão exaustiva do estado da arte sobre a inclusão ou sobre o Transtorno do Espectro Autista, mas desenvolver uma leitura interpretativa e reflexiva das políticas públicas que legitimam a escolarização da pessoa com TEA. A ênfase recaiu sobre os sentidos políticos e pedagógicos da inclusão, entendida como dimensão constitutiva da cidadania e do direito à diferença. Nessa perspectiva, a pesquisa documental articulou a análise legal, histórica e teórica para compreender como o discurso normativo da inclusão se transforma em referência ética para a educação contemporânea.

3 Pesquisa teórico-documental

3.1 Fundamentos teóricos da inclusão e o direito à educação como princípio de cidadania

A consolidação da educação como direito social e dever do Estado constitui um marco civilizatório na sociedade brasileira contemporânea. A Constituição Federal de 1988, ao inscrever a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, inaugurou um novo horizonte ético e político para a democratização do ensino, vinculando-o à construção de uma sociedade livre, justa e solidária (Brasil, 1988). Nesse contexto, o princípio da cidadania assume centralidade, pois se relaciona diretamente à efetivação dos direitos fundamentais e à promoção da igualdade substantiva (Bobbio, 2004). A cidadania, entendida como processo histórico de ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, transcende o acesso formal a bens públicos, envolvendo a participação ativa dos sujeitos na vida social, o reconhecimento de sua dignidade e a efetivação concreta de direitos fundamentais, entre os quais a educação ocupa lugar central na formação para a vida democrática (Bobbio, 2004; Cury, 2005).

Ao incorporar o paradigma da inclusão educacional, as políticas públicas contemporâneas ampliam a compreensão de cidadania, reconhecendo a diferença como dimensão constitutiva da igualdade (Santos, 2003). O direito à diferença, como afirma Dussel (1993), é condição necessária para uma democracia verdadeiramente emancipatória, capaz de acolher as múltiplas formas de existência humana. Assim, o princípio da equidade desloca a concepção tradicional de igualdade, centrada na homogeneidade, para uma perspectiva plural, que reconhece as diversidades de corpo, cultura e cognição. Essa mudança de paradigma é essencial para compreender a inclusão escolar não como concessão, mas como dever ético do Estado e da escola frente aos sujeitos historicamente marginalizados (Freire, 2014).

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa discussão exige ampliar a compreensão do autismo para além de definições estritamente clínicas ou classificatórias. Embora o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) caracterize o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferenças persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023), autores do campo educacional alertam que a definição diagnóstica,

isoladamente, não explica os processos de escolarização vivenciados por esses estudantes (Bosa, 2006; Orrú, 2012).

A noção de espectro, nesse sentido, é central, pois evidencia a heterogeneidade das manifestações do autismo, reconhecendo que sujeitos autistas apresentam diferentes formas de comunicação, aprendizagem, interação social, processamento sensorial e necessidade de apoio. Conforme Bosa (2006), o autismo não pode ser compreendido como categoria homogênea ou determinista, uma vez que suas manifestações variam significativamente entre os indivíduos. Essa heterogeneidade impõe ao campo educacional o desafio de superar generalizações reducionistas e construir práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos.

No campo da educação inclusiva, Orrú (2012) destaca que a escolarização de estudantes com TEA não pode estar subordinada exclusivamente à lógica diagnóstica, sob pena de reduzir o sujeito à sua condição clínica e obscurecer suas possibilidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Essa crítica dialoga com perspectivas contemporâneas que problematizam concepções deficitárias do autismo, deslocando o foco explicativo das supostas limitações individuais para a análise das barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais que atravessam a experiência escolar (Felisbino; Graff, 2024).

Essa perspectiva aproxima-se do modelo social da deficiência, segundo o qual as restrições à participação não decorrem apenas das características individuais, mas da interação entre impedimentos e barreiras produzidas socialmente. No ordenamento jurídico brasileiro, essa concepção encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que compreende a deficiência como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que restringem a participação plena e efetiva em igualdade de condições (Brasil, 2015). No caso das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) reafirma esse entendimento ao reconhecê-las legalmente como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo acesso a políticas públicas, apoios educacionais e mecanismos de proteção contra práticas discriminatórias (Brasil, 2012).

Desse modo, a crítica à concepção biomédica do autismo não significa negar a importância do diagnóstico, tampouco dos dados epidemiológicos para o planejamento de políticas públicas. O que se questiona é a adoção de perspectivas reducionistas que transformam a categoria diagnóstica em explicação totalizante da experiência humana e escolar dos sujeitos autistas. Como argumenta Schmidt (2014), o diagnóstico pode constituir importante instrumento de acesso a direitos e serviços, mas não deve operar



como marcador de incapacidade pedagógica ou como justificativa para práticas escolares excludentes.

As contribuições dos estudos da deficiência e da crítica anticapacitista também ampliam essa discussão. Gesser, Böck e Lopes (2020) evidenciam que o capacitismo opera por meio da naturalização de padrões normativos de corpo, cognição, comunicação e desempenho, produzindo formas sutis e explícitas de exclusão social. No contexto escolar, essa lógica pode se manifestar quando estudantes autistas são compreendidos prioritariamente a partir da falta, da inadequação ou da incapacidade de corresponder a expectativas normativas de comportamento e aprendizagem. Tal leitura reforça processos de exclusão simbólica e pedagógica incompatíveis com os princípios da educação inclusiva.

Historicamente, a trajetória da educação especial no Brasil revela a transição de um modelo assistencial e segregador, predominante até meados do século XX, para um modelo integrador, a partir da década de 1980, e finalmente para o paradigma inclusivo, consolidado após a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). Essa evolução, marcada por lutas sociais e transformações normativas, redefine o papel da escola pública e o conceito de direito à educação (Mantoan, 2015). A PNEEPEI (Brasil, 2008) representa um marco nesse processo, ao afirmar o compromisso estatal com a escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Nessa perspectiva, a escolarização de estudantes com TEA evidencia desafios importantes às concepções tradicionais de normalidade, aprendizagem e convivência no espaço escolar (Felisbino; Graff, 2024).

A inclusão, portanto, não se limita à presença física do estudante na sala de aula. Ela implica a reconfiguração das práticas pedagógicas e da cultura institucional, de modo que o direito de aprender seja assegurado a partir das singularidades de cada sujeito (Mantoan, 2015). Conforme Höfling (2001), as políticas públicas educacionais expressam o grau de compromisso democrático de um Estado: nelas se materializam as disputas por reconhecimento e justiça social. Nesse sentido, o modo como uma sociedade organiza o atendimento às diferenças é um indicador de sua maturidade política e de seu projeto de cidadania. Para Freire (2014), a escola deve ser um espaço de diálogo, acolhimento e humanização, no qual a alteridade se converta em potência formativa. A educação, quando concebida como prática da liberdade, assume o papel de mediação entre o indivíduo e o mundo, tornando possível a emancipação e a construção de uma consciência crítica.



Como enfatiza Miranda (2019), a inclusão educacional constitui uma das expressões mais legítimas do direito à educação e da consolidação dos direitos humanos no campo pedagógico. A autora ressalta que o reconhecimento da diferença é condição para a legitimidade da escolarização, pois sem ele a escola se mantém aprisionada em modelos excludentes de normalização. Assim, garantir a escolarização da pessoa com autismo não significa apenas cumprir uma meta legal, mas afirmar um compromisso ético com a diversidade humana e com a democratização do conhecimento. A inclusão, nesse sentido, representa o ponto de convergência entre o direito à educação e o princípio da cidadania.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão educacional ultrapassa a dimensão normativa e se converte em instrumento de legitimação democrática. Ao possibilitar a presença e a participação efetiva de todos os sujeitos, a escola pública cumpre seu papel como espaço de construção da cidadania e de afirmação dos direitos humanos (Höfling, 2001; Miranda, 2019). O direito à educação, portanto, deixa de ser apenas um enunciado jurídico e passa a constituir a base de uma cultura democrática, na qual o reconhecimento da diferença se torna o critério essencial de justiça social. É sob essa ótica que se situam os debates apresentados na próxima seção, voltados à análise dos marcos legais e das políticas públicas que legitimam a escolarização das pessoas com TEA.

3.2 A trajetória histórica das políticas inclusivas no Brasil

O avanço das políticas públicas inclusivas no Brasil constitui um processo histórico não linear, atravessado por lutas sociais, transformações jurídicas e tensões ideológicas que colocam em confronto o discurso da igualdade e as práticas institucionais excludentes. A narrativa da inclusão, ao longo das décadas, revela um movimento simultâneo de reconhecimento e negação, no qual o direito é proclamado no plano legal, mas constantemente adiado em sua efetividade.

Internacionalmente, o pós-guerra marca um ponto de inflexão nos debates sobre direitos humanos, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Unesco em 1948. Este documento consagra o princípio de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e, em seu Artigo XXVI, estabelece que “todo homem tem direito à instrução [...] e a instrução elementar será obrigatória” (Unesco, 1948, n.p.). Ao universalizar o direito à educação, a DUDH

inaugura uma concepção ética e política de cidadania que reconhece o valor da diversidade humana e impõe aos Estados signatários o dever de assegurar condições equitativas de aprendizagem a todos os cidadãos. No entanto, o caráter universalista da Declaração também carrega uma contradição: ao propor a igualdade como princípio abstrato, ela silencia as diferenças materiais que condicionam o acesso real à educação, exigindo dos Estados um esforço político de concretização que raramente se realiza de forma plena.

No Brasil, a incorporação desses princípios ao ordenamento jurídico foi gradual e permeada por contradições. Como observa Bobbio (2004), o reconhecimento dos direitos humanos implica necessariamente a criação de deveres prestacionais do Estado, isto é, a passagem do direito formal à sua efetividade material. Essa transição é particularmente complexa no campo educacional, em que a universalização da escolarização exige não apenas leis, mas também políticas públicas sustentáveis, formação docente e recursos adequados. Desse modo, as políticas inclusivas emergem em meio a um campo de tensões entre o ideal normativo da igualdade e a estrutura excludente que sustenta a escola moderna.

As primeiras referências legais à educação de pessoas com deficiência surgem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que assegura aos “excepcionais” o direito à educação “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (Brasil, 1961). Embora o texto legal representasse um avanço em relação à inexistência de normativas anteriores, o tratamento conferido às pessoas com deficiência ainda era permeado por uma perspectiva assistencialista e tutelar, que vinculava o acesso à educação à condição de deficiência e não à cidadania. Essa tendência se acentua na Lei nº 5.692/1971, que altera a LDB de 1961 e prevê “tratamento especial” aos alunos com deficiências físicas, mentais e aos superdotados, mas sem diretrizes que garantissem sua inclusão nas escolas comuns (Brasil, 1971). Como afirma Manzini (2005), ambas as leis consolidaram uma política segregadora, mantendo a educação especial como modalidade paralela e reforçando o modelo de exclusão institucional. Assim, o que se denominava de avanço jurídico representava, na verdade, uma inclusão condicionada, na qual a diferença era reconhecida apenas para ser controlada.

O cenário começa a se modificar em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação. O órgão foi responsável por sistematizar as ações de educação especial no país e por implantar programas voltados ao atendimento educacional especializado. Contudo, suas práticas



estavam orientadas por uma visão integracionista e adaptativa, na qual o aluno com deficiência era inserido no sistema regular apenas após comprovar sua “capacidade de adaptação” (Figueiredo, 2010). Esse modelo, conhecido como paradigma da integração, perdurou por quase três décadas e manteve-se restrito à lógica de compensação das diferenças, sem romper com as bases excludentes da escola tradicional. O sujeito integrado continuava sendo o outro que precisava provar-se apto a participar da normalidade, reforçando, nas entrelinhas, a permanência da exclusão.

A década de 1980 representa um marco de transição entre o regime integracionista e o paradigma inclusivo, impulsionado pelo processo de redemocratização e pela emergência dos movimentos sociais. O fortalecimento das pautas de direitos humanos, amparado pela influência da DUDH (Unesco, 1948) e de outros documentos internacionais, favoreceu a elaboração de políticas mais amplas e participativas. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil consagra a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). No artigo 206, inciso I, estabelece-se o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no artigo 208, inciso III, determina-se a oferta obrigatória do “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Embora represente um marco democrático, a Constituição também inaugura um novo desafio: o de transformar a igualdade formal em equidade substantiva, o que requer a reorganização de práticas e currículos que historicamente excluíram a diferença.

A promulgação da Constituição de 1988 inaugura o reconhecimento da diversidade como valor público e reafirma o papel do Estado como garantidor da equidade. De acordo com Cury (2005), a educação é fundante da cidadania e condição indispensável para o exercício de outros direitos humanos, razão pela qual sua universalização deve se articular à promoção da dignidade e da justiça social. Essa concepção amplia o sentido da inclusão, deslocando-a do campo da assistência para o campo do direito. Contudo, a transposição desse princípio para o cotidiano escolar continua marcada por tensões entre políticas universalistas e práticas seletivas, o que evidencia o descompasso entre os avanços normativos e a efetividade das políticas públicas.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 consolida a estrutura normativa da educação inclusiva ao garantir, em seu artigo 4º, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência,



transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Ao vincular o direito à educação à noção de equidade, a LDB de 1996 inaugura um novo paradigma de política educacional, no qual a diferença é compreendida como parte integrante da escola comum. No entanto, essa lei também carrega ambiguidades. Ao tratar o atendimento especializado como serviço “complementar” e não como princípio estruturante da educação, mantém-se a dualidade entre o ensino comum e o ensino especial. Como analisa Höfling (2001), o desafio da implementação das políticas educacionais inclusivas não se resume à criação de leis, mas à capacidade do Estado de mobilizar diferentes órgãos, agentes e recursos para garantir a efetividade dessas normativas.

Essa articulação institucional se torna visível em documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), fruto da parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O PNEDH reforça o compromisso do governo brasileiro com uma educação de qualidade para todos, compreendida como um direito humano essencial (Brasil, 2007). Entre seus princípios, destaca-se a necessidade de desenvolver uma cultura de direitos humanos nos espaços escolares, reconhecendo a pluralidade, a alteridade e a liberdade como fundamentos do processo educativo. No entanto, a retórica dos direitos humanos, quando não acompanhada por mudanças estruturais e formativas, corre o risco de se converter em discurso performativo, no qual a inclusão é afirmada mais como ideal do que como prática transformadora.

O conjunto dessas normativas, das primeiras LDBs à Constituição de 1988 e ao PNEDH, compõe o alicerce histórico das políticas inclusivas no Brasil, evidenciando um percurso de avanços legais e mudanças de paradigma. Entretanto, como destaca Saviani (2008), a existência de leis não assegura, por si só, a transformação da realidade. A efetivação do direito à educação depende da materialização desses dispositivos em práticas escolares concretas e emancipadoras. Nessa perspectiva, a consolidação da educação inclusiva como política pública exige uma leitura crítica e continuada de seus marcos legais, de modo a compreender não apenas o que eles afirmam, mas o que silenciam. É nesse entrelugar, entre o direito proclamado e o direito vivido, que se constrói a história da inclusão no Brasil, cujos desdobramentos mais recentes, especialmente no que se refere à escolarização das pessoas com TEA, serão aprofundados na próxima subseção.

3.3 A consolidação normativa e os desafios da legitimidade da escolarização (2001–2020)

A partir do início dos anos 2000, o Brasil vivencia um movimento de consolidação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, intensificando o debate sobre o papel do Estado na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Esse período é caracterizado pela elaboração de planos e legislações que reafirmam o compromisso com uma educação democrática e equitativa, fundamentada nos direitos humanos e na justiça social (Lima; David; Mendes, 2024). O discurso inclusivo, entretanto, emerge em meio a disputas ideológicas e políticas, nas quais o avanço normativo nem sempre se converte em transformação concreta do cotidiano escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), representa um marco na ampliação das políticas de atendimento à diversidade. O documento estabelece, entre suas metas, a universalização do acesso à educação básica e a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, configurando a inclusão como princípio orientador da política educacional (Brasil, 2001). Esse direcionamento expressa um avanço conceitual importante, ao compreender a educação como direito humano inalienável e ao reafirmar que o Estado deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos historicamente marginalizados. No entanto, a implementação dessas metas revela as contradições entre o discurso de universalização e as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, especialmente nas redes públicas.

Nesse contexto, a influência internacional da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e de outros acordos multilaterais se fortalece, orientando as políticas brasileiras para o paradigma da inclusão. Como assinala Mantoan (2015), esse paradigma rompe com a lógica da integração centrada na adaptação do indivíduo e propõe a transformação das instituições escolares para acolher a diversidade como princípio pedagógico e social. Essa mudança epistemológica encontra expressão na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação em 2008, que reafirma o direito de todos à educação em classes comuns e reconhece a diferença como valor educativo e social (Brasil, 2008). A PNEEPEI explicita que a inclusão escolar não deve ser interpretada como concessão, mas como dever do Estado e desdobramento da cidadania.

A PNEEPEI marca um divisor de águas nas políticas educacionais brasileiras ao

estabelecer que a inclusão é um princípio transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O documento propõe a reorganização dos sistemas educacionais, de modo a eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Como argumenta Mantoan (2015), a inclusão escolar implica a transformação da escola e das práticas pedagógicas, de modo a romper com modelos homogeneizadores de ensino e assegurar o direito de todos os estudantes à aprendizagem. Todavia, a efetivação dessa política enfrenta resistências políticas, institucionais e epistemológicas. Ademais, a literatura aponta a formação docente como uma dimensão frequentemente debatida no processo de escolarização de estudantes com TEA, articulada a fatores institucionais, estruturais e pedagógicos que influenciam a efetivação da inclusão escolar (Schmidt *et al.*, 2016; Dalanesi; Lopes Junior, 2025; Gesser; Martins, 2019).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), embora anterior à PNEEPEI, reforça essa perspectiva ao propor uma educação voltada à cultura dos direitos humanos, à valorização da diversidade e à superação de toda forma de discriminação (Brasil, 2007). O PNEDH aproxima a educação inclusiva de um horizonte ético-político, no qual a diferença é compreendida como fundamento da convivência democrática. Essa convergência é retomada em 2011 com o Plano Viver sem Limite, coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O plano articula ações intersetoriais entre os ministérios da Educação, Saúde e Assistência Social, priorizando a acessibilidade, o apoio especializado e a formação continuada de professores. Trata-se de uma tentativa de consolidar a inclusão como política pública transversal, ainda que limitada por descontinuidades administrativas e pela fragmentação das ações (Brasil, 2013).

Também em 2011, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) regulamenta a educação especial no âmbito da educação básica, reafirmando a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado (AEE) e instituindo mecanismos específicos de financiamento para o público-alvo da educação especial. O decreto determina que o AEE deve ser complementar e não substitutivo à escolarização em classes comuns, reforçando o compromisso com o ensino inclusivo e a valorização da diferença (Brasil, 2011a). Apesar disso, a prática escolar ainda evidencia contradições entre a prescrição normativa e a realidade cotidiana, marcada por ausência de infraestrutura, precarização do trabalho docente e resistências culturais à diversidade.

O reconhecimento jurídico das pessoas com TEA como sujeitos de direitos ocorre com a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a



Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa legislação representa um avanço expressivo ao equiparar, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA à pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso à educação e ao acompanhamento especializado, incluindo o direito a um profissional de apoio (Brasil, 2012). Contudo, como ressaltava Soares (2022), a efetividade dessa lei depende de políticas públicas articuladas e continuadas, uma vez que a mera previsão legal não assegura a existência de profissionais qualificados, tampouco a superação das barreiras atitudinais e simbólicas no ambiente escolar.

Nesse mesmo horizonte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a centralidade da inclusão e da acessibilidade como dimensões indissociáveis da cidadania. Ao adotar o modelo social de deficiência, a LBI desloca o foco do déficit individual para as barreiras impostas pelo meio, reconhecendo que é o contexto que produz a exclusão. Essa mudança paradigmática, conforme destacam Felisbino e Graff (2024), representa uma ruptura simbólica com os discursos patologizantes que ainda permeiam parte das práticas escolares e das formulações legais sobre o autismo. Entretanto, o desafio reside em converter o modelo social em práticas concretas de ensino que reconheçam as singularidades cognitivas, comunicacionais e sensoriais das pessoas com TEA, sem reduzi-las a categorias médicas ou estatísticas.

Apesar dos avanços normativos, o campo das políticas inclusivas segue atravessado por disputas e contradições. A publicação do Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), que institui a nova Política Nacional de Educação Especial, reacendeu o debate sobre retrocessos na garantia do direito à inclusão, ao propor a revalorização das escolas e classes especializadas. Para diversos estudiosos, essa mudança configura um movimento de descontinuidade em relação aos princípios da PNEEPEI, uma vez que reforça a segregação institucional sob o pretexto da “liberdade de escolha” das famílias. Conforme analisa Freire (2014), nenhuma política educacional pode ser emancipatória se nega o convívio na diversidade, pois é na relação com o outro que se constrói a consciência crítica e o exercício da liberdade.

Esses tensionamentos revelam que a legitimidade da escolarização das pessoas com TEA não se restringe ao acúmulo de legislações, mas depende da capacidade de produzir práticas transformadoras no cotidiano das escolas. A efetividade das políticas públicas está condicionada a fatores materiais, pedagógicos e simbólicos que sustentem o direito à diferença como valor educativo. Para Saviani (2008), a legitimidade das

políticas educacionais decorre da coerência entre sua fundamentação teórica, seus dispositivos normativos e as práticas concretas que delas emergem. Assim, o desafio contemporâneo consiste em deslocar a inclusão de uma perspectiva normativa centrada em leis e decretos para uma dimensão ética e formativa, em que o reconhecimento da diversidade se traduza em experiências reais de pertencimento e aprendizagem.

Como afirma Matos (2017, p. 188)

Para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, a escola assume um papel de exacerbada relevância, precisando assumir uma postura de *locus* construtor de igualdade, visando a incluir na estrutura social daqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos.

Essa reflexão amplia o horizonte ético das políticas públicas inclusivas, evidenciando que a efetividade da inclusão não depende apenas de dispositivos legais, mas da ação concreta das instituições educativas na promoção da equidade. A escola, nesse sentido, emerge como espaço privilegiado de materialização dos direitos humanos, pois é nela que a diversidade se converte em convivência e o princípio da igualdade ganha densidade social e pedagógica (Matos, 2017).

A análise das políticas educacionais de 2001 a 2020 evidencia que, embora o Brasil tenha construído um arcabouço jurídico robusto, a escolarização das pessoas com TEA ainda enfrenta obstáculos estruturais e epistemológicos. Persistem lacunas na formação docente, na oferta de recursos de acessibilidade e no acompanhamento intersetorial. Como afirma Höfling (2001), a efetividade de uma política pública requer a convergência entre formulação e execução, de modo que a inclusão não se restrinja a um ideal político, mas se concretize como prática social. A legitimidade da escolarização das pessoas com TEA somente será plena quando o princípio da equidade, inscrito na Constituição Federal de 1988 e reiterado em sucessivas legislações, se materializar em experiências educativas emancipatórias capazes de reconhecer e valorizar a diferença como condição essencial da humanidade.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto brasileiro, insere-se em um campo de disputas históricas, políticas e conceituais que ultrapassa a mera existência de dispositivos legais. Ao examinar os marcos normativos e os referenciais teóricos que sustentam a educação inclusiva, evidenciou-se que o Brasil consolidou,



especialmente nas últimas décadas, um importante arcabouço jurídico voltado à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, incluindo os estudantes com TEA.

Nesse percurso, documentos como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) representam avanços significativos na institucionalização da inclusão como princípio orientador das políticas educacionais. Contudo, a análise teórico-documental aqui empreendida permite compreender que a existência desses dispositivos normativos não assegura, por si só, sua efetivação concreta nos contextos educacionais, uma vez que a implementação das políticas públicas envolve processos institucionais, administrativos, pedagógicos e sociais mais amplos.

No campo conceitual, a discussão também evidenciou a necessidade de compreender o autismo para além de perspectivas estritamente clínicas ou classificatórias. Embora o diagnóstico e os dados epidemiológicos sejam relevantes para o planejamento de políticas públicas, para a formulação de estratégias institucionais e para a garantia de acesso a direitos, a escolarização de estudantes com TEA exige abordagens que reconheçam a heterogeneidade do espectro e as múltiplas dimensões pedagógicas, comunicacionais, relacionais e sociais que atravessam a experiência educacional desses sujeitos. Assim, a crítica às concepções biomédicas reducionistas não implica a negação da importância do diagnóstico, mas a problematização de leituras que restringem a compreensão do autismo à lógica da deficiência como déficit individual.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao fato de que a efetivação da inclusão escolar não pode ser explicada a partir de um único fator. Embora os referenciais teóricos mobilizados e as discussões contemporâneas sobre educação inclusiva apontem a formação docente como uma dimensão relevante nesse debate, a análise realizada indica que a consolidação de práticas educacionais inclusivas demanda uma abordagem sistêmica, articulando elementos como gestão escolar, acessibilidade física e pedagógica, flexibilização curricular, organização institucional, disponibilidade de recursos e apoios especializados, além da articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

Dessa forma, os resultados desta investigação não autorizam generalizações empíricas acerca das realidades escolares brasileiras, considerando o recorte teórico-documental adotado. Contudo, permitem problematizar criticamente os fundamentos legais, políticos e conceituais que sustentam a escolarização de estudantes com TEA,



contribuindo para a compreensão das tensões, avanços e limites que atravessam a consolidação da educação inclusiva no país.

Conclui-se, portanto, que a escolarização das pessoas com TEA deve ser compreendida como expressão do compromisso democrático com a garantia do direito à educação, com o reconhecimento da diversidade humana e com a construção de políticas públicas comprometidas com a equidade. Mais do que assegurar acesso formal ao sistema educacional, a inclusão escolar demanda a construção contínua de condições institucionais, pedagógicas e sociais que possibilitem participação, aprendizagem e reconhecimento dos sujeitos em sua singularidade.

Por fim, permanecem abertas possibilidades de aprofundamento por meio de estudos empíricos que investiguem como os marcos normativos analisados são apropriados, tensionados e materializados nos cotidianos escolares, bem como pesquisas que explorem as interfaces entre educação, saúde, direitos humanos e políticas públicas no fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023. 1152 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 212 p.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 6.377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.



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, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. 55 p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mj.gov.br/handle/1/10583>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. 34 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 18 nov. 2011.

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, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Plano Viver sem Limite**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2013. <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/viver-sem-limites-plano-nacional-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 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, Seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 1 out. 2020.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n124/v35n124a02.pdf>.

DALANESI, V. T. V.; LOPES JUNIOR, J. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276>.

DUSSEL, E. **1492 – O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução: Jaime A. Clasen. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 196 p.

FELISBINO, C.; GRAFF, P. Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e10617, p. 1-20, 2024. <https://doi.org/10.1590/1980531410617>.

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. (org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-50.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Editora Paz e Terra, 2014. 144 p.

FREITAS, F. A.; SILVA, C. A.; GOMES, V.; GOMES, G.; GOMES, D. Transtorno do espectro autista no Brasil: legislação, políticas públicas e perspectivas de inclusão social. In: **Conhecimento em Rede**: explorando a multidisciplinaridade. 2. ed. Editora Impacto Científico, 2025. p. 295-316. <https://doi.org/10.56238/edimpacto2025.064-020>.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. 1. ed. Curitiba: CRV Editora, 2020. 248 p.

GESSER, M.; MARTINS, R. M. Contribuições de um programa de formação de professores para a educação inclusiva. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, e2907, p. 1-9, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2907>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. 208 p.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, n. 55, p. 30-41, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**. Agência IBGE Notícias, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/22695-censo-2022-7-3-da-populacao-com-2-anos-ou-mais-tinha-alguma-deficiencia.html>

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, v. 8, p. 52-68, 2024. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3472>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015. 96 p.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005. Disponível em: <https://www.unifio.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf>.

MATOS, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação e inclusão**: fundamentos teóricos na textura da globalização. 1. ed. Manaus: EDUA, 2017. 203 p.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MIRANDA, F. D. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 188 p.



PAIVA JUNIOR, F. CDC aponta 1 em 31: prevalência de autismo nos EUA aumenta novamente; Brasil pode ter 6,9 milhões de autistas. **Tismoo**, 24 abr. 2025. Disponível em: <https://tismoo.com.br/saude/diagnostico/cdc-aponta-1-em-31-prevalencia-de-autismo-nos-eua-aumenta-novamente-brasil-pode-ter-69-milhoes-de-autistas/>.

SANTOS, A. N. S.; SOUSA, T. S. R.; NEVES, C. R.; FONSECA, E. F.; LIMA, U. S.; LOPATIUUK, C. *et al.* Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do Estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **Aracê**, v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025. <https://doi.org/10.56238/arev7n2-278>.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 348 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 160 p.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014. 240 p.

SINDICATO DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO PESADA DO ESTADO DE SÃO PAULO (Sinicesp). **Censo 2022 aponta que Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência**. São Paulo: Sinicesp, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://sinicesp.org.br/index.php/2025/06/13/censo-2022-aponta-que-brasil-tem-144-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia/>.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil**: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>.
UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Autism**. Geneva: World Health Organization, 2025. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 7 set. 2026.

Recebido em: 25 de novembro de 2025.

Aceito em: 25 de maio de 2026.