

idp

v. 5 n. 2

167

DEBATES EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

WORKING PAPER

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: IGUALDADE DE
OPORTUNIDADES AO ACESSO, FRUIÇÃO E
PERMANÊNCIA.**

Márcia Cristina de Vasconcellos Araújo

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES AO ACESSO, FRUIÇÃO E PERMANÊNCIA.

Márcia Cristina de Vasconcellos Araújo ¹

¹ Mestre em Administração Pública pelo Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa – IDP – Brasil. E-mail: marciacvaraujo@uol.com.br. ORCID: 0009-0007-2806-5577.

IDP

O IDP é um centro de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão nas áreas da Administração Pública, Direito e Economia. O Instituto tem como um de seus objetivos centrais a profusão e difusão do conhecimento de assuntos estratégicos nas áreas em que atua, constituindo-se um *think tank* independente que visa contribuir para as transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil.

DIREÇÃO E COORDENAÇÃO

Diretor Geral

Francisco Schertel

Coordenador do Mestrado Profissional em Administração Pública

Caio Resende

CONSELHO EDITORIAL

Coordenação

Paulo Castro

Renan Holtermann

Milton Mendonça

Supervisão e Revisão

Emmanuel Brasil

Débora Dossiatti

Apoio Técnico

Igor Silva

Projeto gráfico e diagramação

Juliana Vasconcelos

DEBATES EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Revista Técnica voltada à divulgação de resultados preliminares de estudos e pesquisas aplicados em desenvolvimento por professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação com o objetivo de estimular a produção e a discussão de conhecimentos técnicos relevantes na área de Administração Pública.

Convidamos a comunidade acadêmica e profissional a enviar comentários e críticas aos autores, visando o aprimoramento dos trabalhos para futura publicação. Por seu propósito se concentrar na recepção de comentários e críticas, a Revista Debates em Administração Pública não possui ISSN e não fere o ineditismo dos trabalhos divulgados.

As publicações da Revista estão disponíveis para acesso e download gratuito no formato PDF. Acesse: www.idp.edu.br

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do IDP. **Qualquer citação** aos trabalhos da Revista só é permitida mediante autorização expressa do(s) autor(es).

SUMÁRIO

1. Introdução	6
2. Referencial Teórico	8
2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)	8
2.2 Educação Especial	11
2.3 Igualdade	14
2.3 Direito Público Subjetivo	16
2.4 Princípio da Dignidade Humana	17
3. Metodologia	18
4. Resultados e Discussão	19
4.1 Questionário 1 – Educação Especial	19
4.2 Questionário 2 – Responsáveis	21
4.3 Judicialização de Políticas Públicas	25
5. Considerações finais	27
6. Referências	30

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos e restritivos. O TEA afeta 1 em cada 36 crianças de 08 anos, independentemente de raça, etnia ou status socioeconômico (CDC, 2023).

No Brasil, estima-se que 1% da população tenha TEA (IBGE). A Lei nº. 13.861, de 2019, inclui dados sobre TEA nos censos do IBGE, mas os resultados do censo Demográfico de 2022, ainda não foram divulgados. Estudos indicam que o aumento dos diagnósticos de TEA se deve ao maior acesso à saúde, conscientização, informação e ampliação dos critérios de diagnósticos (aAutismo em dia, 2022).

O TEA é classificado no CID-11 como transtorno do neurodesenvolvimento. A inclusão educacional para este público-alvo, via de regra, ocorre em classes regulares, o que pode desconsiderar suas necessidades específicas, levando muitas famílias a promoverem demandas judiciais para a garantia de acesso, fruição e permanência em modelagens diversas.

O artigo propõe discutir se a política de inclusão educacional está realmente cumprindo seu papel, dadas as necessidades individuais dos alunos com TEA e os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na escola.

O objetivo é responder o seguinte questionamento: se há desigualdade na implementação de políticas públicas para a pessoa com transtorno do espectro autista e, nesse contexto, refletir sobre a garantia do direito de escolha à modelagem que propicie a garantia da dignidade humana.

A proposta aqui apresentada é trabalhar a desigualdade sob a desigualdade, considerando que a Constituição de 1988 e os normativos sobre o tema impõem que o acesso de pessoas com deficiência, enquadramento no qual se insere a pessoa com TEA, será realizado, preferencialmente, em classe regulares, ou seja, de forma igual, desconsiderando as peculiaridades e características apresentadas por cada indivíduo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo aqui proposto é discutir a igualdade de oportunidades ao acesso à educação especial da pessoa com TEA, garantido seu direito de escolha à modelagem que melhor se adeque às suas singularidades, como forma de assegurar sua dignidade humana.

Pois bem. Como será demonstrado nas próximas linhas, cada pessoa com autismo é única e pode apresentar uma ampla gama de habilidades e desafios. Reconhecer essa diversidade é fundamental para oferecer uma educação de qualidade, em igualdade de oportunidades, que atenda às suas necessidades individuais, como forma de assegurar sua dignidade humana. Assim, àquele que não consegue usufruir ou permanecer no modelo preferencialmente proposto devem ser oferecidas alternativas, de modo a proporcionar um ambiente que respeite suas diferenças e promova sua autonomia e participação ativa na comunidade escolar.

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A etiologia do autismo ainda é uma incógnita. Certo tempo já se tentou associá-lo ao uso da vacina tríplice viral (Idoeta, 2017), sem qualquer evidência causal (Jain, 2015).

Atualmente, grande parte da pesquisa caminha a relacioná-los a fatores genéticos (Evêncio et al, 2019), disfunções do sistema nervoso central (SNC) (Steffen, 2019), embora alguns autores também o associem a fatores ambientais (uso de ácido valpróico, idade paterna, exposição materna a toxinas e poluente de ar, parto prematuro, diabetes materna, exposição, infecções graves durante os três primeiros meses de gestação, baixo peso ao nascer, uso de álcool, drogas durante a gestação etc. (Russo & Bandeira, 2022).

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico. As características do transtorno, geralmente, apresentam-se antes dos 36 meses de idade (Serra, 2010) e, consistem em: déficit de comunicação (ausência ou disfunção); comportamento estereotipado, interação social e repertório restrito de interesses.

A literatura também identifica outras características relacionadas ao distúrbio, a exemplo de dificuldades de relacionamento interpessoal, podendo incluir aversão a contato físico, pouco contato visual, pouca expressão facial, dificuldades de aceitar mudanças, desregulação sensorial etc. Seu diagnóstico é essencialmente clínico, a partir de observações do indivíduo, relatos dos pais, aplicação de protocolos e avaliação multidisciplinar (Gonçalves, 2010; Silva & Munick, 2009; Assumpção & Pimentel, 2000; Schwartzman & Assumpção, 1995).

A terminologia “autismo” foi inicialmente utilizada pelo psiquiatra Poullen em 1906, ao observar pacientes com demência. Em 1911, Eugen Bouller o descreveu como um sintoma da esquizofrenia. Já em 1943, Léo Kanner identificou características específicas em 11 crianças, chamando a condição de “autismo infantil precoce”. Paralelamente Hans Asperger descreveu crianças com dificuldades sociais e repertório restrito, diagnosticando “psicopatia autística”.

Na década de 60, o autismo foi associado a um transtorno cerebral na infância e, nos anos 70, Michael Rutter estabeleceu critérios de definição, influenciando sua inclusão no DSM-3 em 1980 como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM, é um compêndio formulado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) que inspira outros documentos, como o CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, no Brasil.

O TEA passou por uma evolução na sua classificação, indo do DSM-4, que o descrevia como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), para o DSM-5, que o categorizou como Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo níveis de gravidades. Esses níveis de gravidades variam de sintomas leves a graves, influenciando nas habilidades sociais e comportamentais dessas pessoas. O diagnóstico atual leva em consideração a intensidade dos sintomas (ausência ou não de deficiência intelectual (DI) e/ou comprometimento ou

não da linguagem funcional) e o nível de suporte que pode ser pouco, moderado ou substancial.

Nesse cenário, vale destacar que esses déficits apresentados por um indivíduo com TEA podem condicionar o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Aliás, parte dos autores afirma que “as habilidades cognitivas do autismo são ilhas de funções, que não são compatíveis com a inteligência” (Freitas et al., 2016). Noutro vértice, há autores que afirmam que os recursos para análise das habilidades cognitivas desses indivíduos ainda se revelam insuficientes (Freitas et al., 2016).

De todo modo, é factível que pessoas com TEA e DI apresentam capacidades cognitivas, comportamentais e habilidades diversas das pessoas que possuem apenas TEA (Boucher et al. 2008).

Além disso, estes graus de intensidade e suporte não só impactam a vida escolar, como também as atividades de vida diária e cotidiana dos indivíduos e de suas famílias.

A Lei nº 12.764, de 2012, reconheceu o TEA como deficiência, garantindo-lhe todos os direitos, dentre os quais o direito à educação, em igualdade de oportunidades para desenvolvimento do máximo de suas capacidades.

No estudo realizado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), estimou-se que entre as crianças com mais de 08 anos com TEA cerca de 37,9% também apresentava deficiência intelectual, 23,5% foram classificadas na faixa limítrofe (QI 71-85) e 38,6% foram classificadas na faixa média ou superior (QI >85).

Por isso, os profissionais que atuam no atendimento dos indivíduos com TEA, frequentemente, utilizam-se de instrumentos de avaliação de linguagem básica e habilidade de aprendizagem como, por exemplo, BRIAAC², CARS³, M-CHAT⁴, VB-MAPP⁵ ABLLS-R⁶,

² Behavior rating instrument for autistic and other atypical children – Escala de avaliação de desenvolvimento de autismo ou crianças com desenvolvimento atípico

³ Childhood Autism Rating Scal - Escala de classificação para autismo na infância.

⁴ Modified Checklist for Autism in Toddlers – Escala de rastreamento utilizada por pediatras em todas as crianças

AFLS⁷, etc., a fim de estipular metas para alcance de resultados de suas intervenções (Evêncio et al., 2019).

Segundo a neurociência, a intervenção precoce deve ser a bandeira dos profissionais que atuam no atendimento com TEA face à plasticidade cerebral, na medida em que estimula a aprendizagem, autonomia, modulação de comportamento, melhorando a qualidade de vida de seus indivíduos e familiares (Marco, 2021).

O distúrbio ainda não apresenta cura, sendo proposto atendimento multidisciplinar para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com TEA. Uma das opções apresentadas e reconhecidas cientificamente é a Terapia ABA (*Applied Behavior Analysis*), cuja proposta é de terapia comportamental fundada em “aprendizagem sem erro” (Bandeira, 2021). Essa terapia, inclusive, já estaria sendo amplamente aplicada no Brasil, em programas de atendimento voltado para o ensino de habilidades, terapia de vida diária, fonoaudiologia etc.

2.2 Educação Especial

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social (art. 6º) e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa para a cidadania e qualificação para o trabalho (art. 205).

Direitos sociais devem ser prestados sem discriminação e com atenção a grupos vulneráveis. Políticas públicas, definidas como arranjos institucionais para atingir objetivos politicamente determinados (Bucci, 2006), são necessárias para implementar esses direitos.

A legislação brasileira, a exemplo da Lei nº 8.69/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB), garante atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de

⁵ Verbal Behavior – Milestones Assessment and Placement Program – Critério de avaliação para pessoas com atraso de desenvolvimento

⁶ Assessment of Basic Language and Learning Skills - Avaliação de Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem. Utilizado em crianças mais velhas

⁷ Avaliação das Habilidades de Vida Funcionais. Utilizado mais em adolescentes/adultos

ensino. A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI) reforça a educação inclusiva e proíbe a discriminação.

A LBI, em seu art. 58, estabelece que a educação especial é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Diferentemente da educação especial, que é uma modalidade de ensino transversal destinada a pessoas com deficiência, a educação inclusiva consiste em uma proposta de ensino voltada a todos, respeitando as diversidades. Os marcos internacionais da educação inclusiva foram: i) Declaração Mundial sobre Educação Para todos (Jomtien, Tailândia, 1990); ii) Declaração de Salamanca (Salamanca, Espanha, 1994); e iii) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasília, Brasil. 2007).

A proposta de educação inclusiva para todos destaca três instrumentos essenciais: atendimento educacional especializado (AEE⁸), Plano Educacional Individual (PEI) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço dedicado ao oferecido, geralmente, pela escola para o AEE. Enquanto o PAEE planeja atividades específicas para o aluno, o PEI é um programa curricular anual que considera habilidades, limitações e interesses individuais, e detalhe metas, estratégias e recursos necessários.

A Lei nº. 12.764/2012 e a LBI asseguram a presença de profissionais de apoio escolar para atividades de alimentação, higiene e locomoção dos alunos com deficiência, reforçando a importância da acessibilidade e inclusão nas escolas.

Vê-se, pois, que o profissional de apoio é essencial para a acessibilidade pedagógica, atuando como mediador comportamental, especialmente para alunos com TEA, deficiência intelectual e comportamentos disruptivos.

⁸ Visa complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (AH), oferecendo suporte no contraturno escolar.

Metodologias como ABA (*Applied Behavior Analy*), TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Comunnication handicapped Children*) e PECS (*Picture Exchange System*) são frequentemente necessárias para esses alunos.

O ABA ajuda a identificar comportamentos e influências ambientais, permitindo traçar estratégias para metas educacionais, por meio de programas de instruções, habilidades sociais e controle de comportamento (Bandeira, 2022a). Já o PECS é um sistema de comunicação alternativa que permite trocas de figuras por objetos ou atividades, facilitando a comunicação para alunos com deficiência (Costa et al., 2021). TEACH, também, é uma metodologia significativa para o desenvolvimento neuropsicomotor de pessoas com TEA (Costa et al., 2021).

Referidos programas se baseiam em evidências fundamentadas na premissa segundo a qual os autistas são aprendizes visuais e, por conta disso, as propostas pedagógicas devem partir destas estratégias de intervenção (Neuroconecta).

O uso de rotinas visuais no cotidiano de pessoas com TEA podem ser essenciais para ajudar a organização, compreensão e previsibilidade de ambiente.

Políticas recentes, como a Decreto nº 10.502/2020 (Política Nacional de Educação Especial de 2020), enfrentaram controvérsias, por terem trazido o ensino regular como proposta meramente alternativa. A norma infralegal foi objeto de ação direta de inconstitucionalidade (ADI 6590), na qual foi deferida medida cautelar. Posteriormente, a norma foi revogada pelo Decreto nº 11.370/2023.

Decerto, a evolução legislativa da política da educação especial no Brasil tem, ao menos em tese, atuado por intermédio de ações que promovam maior acessibilidade aos indivíduos com deficiência.

Não obstante, é importante registrar que o conceito de PCD é aberto, importando em uma variabilidade de questões, sendo factível que a escola não esteja preparada para atender toda essa demanda do público-alvo.

No caso do TEA, dada as suas peculiaridades, por exemplo, são necessárias ações que dialoguem com a educação, como o fornecimento de tratamento multidisciplinar, para a promoção de capacidades pedagógicas, estabelecimento de comunicação funcional, ações comportamentais etc., bem como o envolvimento da família, tutores, para melhor desenvolvimento de suas capacidades.

De todo modo, a escola se mostra o ambiente privilegiado para o fomento da convivência, interação, aprendizagem (Camargo; Bosa, 2009; Gomes; Mendes, 2010), ampliação de repertórios, generalização etc. O atual governo lançou o Plano de Afirmção de Educação Especial, na Perspectiva da Educação inclusiva (PNEEPEI), em 2023, com investimentos significativos e metas para ampliar a inclusão.

Em dezembro de 2023, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer Orientador nº 50 é um documento que, desde que aprovado pelo Ministro Camilo Santana, representará um norte para pessoas com TEA, visto que apresenta os normativos referentes à inclusão do aluno com TEA, e ainda inovações e diretrizes educacionais para melhor atendimento deste público-alvo. O parecer também propõe uma maior participação da família junto com os profissionais na formulação do PEI e do PAEE. O parecer ainda aguarda homologação pelo Ministro da Educação.

2.3 Igualdade

O princípio da igualdade é abordado em várias perspectivas, sendo considerado ético, legal filosófico ou político, dependendo do contexto.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Filósofos como Aristóteles e John Rawls contribuíram com conceitos fundamentais sobre justiça e igualdades.

Rawls (2000) propôs a ideia do contrato social hipotético, onde as pessoas escolhem princípios de justiça sob um “véu de ignorância”, defendendo dois princípios fundamentais, quais sejam, a liberdade e a diferença.

Ronald Dworkin (2001) abordou a igualdade como a garantia de acesso igual às condições necessárias para desenvolver capacidades individuais.

A política de igualdade consiste na implementação de medidas para promover a igualdade de oportunidades e tratamento para todos os membros da sociedade, combatendo a discriminação social.

Miranda e Bonifácio (2021), registram que, segundo o legado de Dworkin existem dois tipos de direito à igualdade:

O direito a “igual tratamento” (equal treatment) que seria “o direito a uma igual distribuição de alguma oportunidade, recurso ou encargo”, a exemplo do direito ao voto, concedido a todos os cidadãos em um Estado Democrático de Direito. Este referencial resulta diferente de uma segunda concepção de igualdade, que é o “tratamento como igual” (treatment as equal), que concede a todos o direito de serem tratados com o respeito e consideração que qualquer outro indivíduo, tal qual o direito à saúde (...)

adãos em um Estado Democrático de Direito. Este referencial resulta diferente de uma segunda concepção de igualdade, que é o “tratamento como igual” (treatment as equal), que concede a todos o direito de serem tratados com o respeito e consideração que qualquer outro indivíduo, tal qual o direito à saúde (...)

Com efeito, o direito a “tratamento como igual” refere-se a uma prestação fundamental a todos, segundo o autor, diferente do direito ao “igual tratamento”, que, por ser derivado, não está presente independentemente de circunstâncias, considerando que somente o primeiro, inclui em si as percepções de diferenças entre os elementos analisados (...)

ependentemente de circunstâncias, considerando que somente o primeiro, inclui em si as percepções de diferenças entre os elementos analisados (...)

Com efeito, na busca de reduzir diferenças sociais, em algumas situações e com a guisa de conferir igualdade de oportunidades (*treatment as an equal*), justifica-se o tratamento desigual para a promoção de isonomia, haja visto que em determinadas situações se admite conferir determinados direitos e obrigações a pessoa ou grupo em detrimento de outros, com o escopo de anular, diminuir ou compensar as desigualdades (Rothenburg, 2008).

Ações afirmativas como cotas raciais em universidades, são exemplos de políticas que visam mitigar as desigualdades. O objetivo é garantir a igualdade de oportunidades, promover a diversidade e a inclusão, e eliminar barreiras que restrinjam o acesso das pessoas ao desenvolvimento pleno de suas capacidades.

2.3 Direito Público Subjetivo

A despeito da pesquisa não se direcionar a aspectos estritamente jurídicos, entende-se necessário apresentar alguns conceitos nela utilizados para melhor compreensão da proposta apresentada.

Direito subjetivo é a capacidade legal de uma pessoa para agir ou exigir algo, respaldado em normas jurídicas (Rohling, 2022).

Na linha do entendimento acima perfilhado, Franscesco Carnelutti, em sua obra “Teoria Geral do Direito”, compreende o direito subjetivo como uma faculdade individual que emerge da ordem jurídica e consiste em uma vantagem conferida pelo ordenamento jurídico, no sentido de permitir ao titular exigir algo ou agir de determinada maneira (Vieira, 2008).

Sob o viés jurídico, o direito à educação é um direito público subjetivo que fundamentaria a pessoa com TEA a exigir do Estado uma tutela que melhor se adeque aos seus objetivos.

Embora a CF/1988 estabeleça a preferência pela inclusão em classes regulares, a LBI prevê exceções para atendimento educacional especializado.

O Supremo Tribunal Federal reconhece que a liberdade de consciência tem limites e deve considerar outros direitos constitucionais⁹.

Portanto, o direito de escolha de uma modelagem de ensino especial diversa da preferencialmente proposta não conflitaria com outros direitos previstos em normas, estando em consonância com o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente (ECA), com a CF/88 que dispõe que modelo é preferencial e não exclusivo e, também com a LDB que disciplina a possibilidade de inserção em serviço e classe especial, dada as peculiaridades do público-alvo.

⁹ ARE 1267879 SP e RE 888815 ED/RS.

Ademais, considerando que a educação especial tem como pilares a sociedade, o Estado e a família, entende-se que esse direito subjetivo de escolha deve ser exercido em conjunto, visando a proteção da pessoa com TEA e seu melhor interesse.

2.4 Princípio da Dignidade Humana

Princípios são proposições fundamentais que orientam decisões e ações em diversos contextos (Dworkin citado em Simioni, 2011) , refletindo valores e crenças essenciais para estruturas sociais e comportamento humano.

Diferenciando-se das regras, princípios demandam ponderação quando em conflito, priorizando aquele mais aplicável no caso específico (Alexy citado em Souza, 2013).

Imanuel Kant destaca a dignidade humana como intrínseca à racionalidade, onde o valor da dignidade humana é supremo e incondicional, não podendo ser quantificado ou perdido, com base em realizações, méritos ou circunstâncias externas. Assim, as pessoas devem ser tratadas como fins em si mesmas, não como meios para outros fins (PAGNO, 2016). Portanto, a dignidade seria inerente à natureza racional do ser humano, exigindo respeito e consideração moral.

Robert Alexy observa que a diferença entre regras e princípios reside no conteúdo axiológico de sua aplicabilidade, ou seja, se duas regras estão em conflito é por que uma delas deve ser considerada inaplicável, enquanto se dois princípios se conflitam, deve ser ponderado qual o mais aplicável no caso em análise, ainda que isso não invalide o conteúdo dos princípios que foram afastados (Souza, 2013).

A despeito de a Constituição Federal de 1988 não haver conferido ao princípio da dignidade humana *status* de direito fundamental (art. 5º), mas fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, III), não há como dissociar uma coisa da outra.

Ronald Dworkin, também, contribuiu para a discussão, defendendo que a dignidade humana está relacionada à igual consideração e respeito (*equal concern and respect*) de escolhas e aspirações individuais. Acrescenta, ainda, que os sistemas jurídicos e políticos

devem reconhecer a dignidade e garantir a igualdade de oportunidades, conferindo tratamento justo aos cidadãos, independentemente de suas características particulares (Menezes & Araújo, 2016).

Dworkin, assim, defende a importância de criar condições sociais que permitam que cada pessoa alcance sua concepção individual, de uma boa vida, respeitando, dessa forma, a dignidade de cada indivíduo (Menezes & Araújo, 2016). Parece-nos que não poderia ser diferente, visto que a dignidade humana é inerente a todo indivíduo.

O princípio da dignidade humana, é, pois, essencial nos estudos do Direito, da ética e da política e está presente em muitas constituições e tratados internacionais, orientando a proteção dos direitos humanos, onde cada indivíduo tem um valor intrínseco, inerente e inalienável e merece respeito e consideração, independentemente de sua condição, origem, crença, *status* social, raça, gênero, diversidade ou qualquer outra característica.

Implica, ainda, no respeito aos direitos individuais, na proteção contra a degradação, promoção do bem-estar e na garantia de igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. Assim, revela-se um fundamento essencial para a construção de sociedades justas e inclusivas.

Por fim, visa garantir ações governamentais, normas e práticas sociais que promovam o respeito, tratamento justo, igualitário e proteção contra tratamentos degradantes. No caso das pessoas com TEA, a dignidade da pessoa humana consiste no direito fundamental de ser valorizado, respeitado e tratado com igual consideração e respeito, independentemente das eventuais limitações físicas ou cognitivas. Neste contexto, a dignidade da pessoa humana representa o direito de ter autonomia, liberdade e oportunidades iguais para participar plenamente da sociedade, sem ser discriminado ou estigmatizado em razão de suas particularidades.

3. METODOLOGIA

Trata-se de estudo com finalidade descritiva, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. Os procedimentos realizados para cumprimento dos objetivos lançados foram: pesquisa bibliográfica (pesquisa de artigos sobre os conceitos trabalhados ao longo do texto), análise documental (buscou-se levantar normativos e decisões judiciais sobre o tema) e aplicação de questionários a profissionais da educação e responsáveis por pessoas com TEA.

Assim, propôs-se dois questionários: o primeiro voltado aos profissionais que atuam nas escolas de rede pública/ensino especial do Governo do Distrito Federal, o qual se intitulou “Educação Especial”; e o segundo, direcionado aos responsáveis por pessoas com TEA, nomeado “Responsáveis”.

Os *links* dos questionários foram disponibilizados no período de 11 de dezembro de 2023 a 27 de janeiro de 2024, por meio por meio do aplicativo *whatsApp*, em grupos de 03 escolas do Distrito Federal, das quais participam pais e professores. Também, veiculou-se em grupos de *whatsApp* que a autora integra, onde participam pais, professores e terapeutas.

É importante registrar que não foi possível definir o quantitativo da amostra, visto que a plataforma “*Google Forms*” apenas gera o número de pessoas que preencheram o formulário, não indicando o número de consultas, não sendo possível determinar o número total de acessos, nem tampouco o porquê da não adesão à proposta.

Ademais, buscou-se pesquisar como os Tribunais Estaduais estavam decidindo as ações propostas perante suas jurisdições. Foram mapeadas demandas desde o descumprimento da política em si (AEE, PEI, profissional de apoio etc.), bem como decisões que imprimem ao Estado o dever de fornecer uma escola que atenda às condições específicas do educando.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Questionário 1 – Educação Especial

Ainda que se tenha eivado esforços, apenas 05 profissionais responderam o questionário aplicado. Dentre as hipóteses da baixa adesão, julga-se: i) receio dos profissionais de manifestarem-se, expondo opinião pessoal sobre a escola; ii) o período de festas natalinas e férias subsequentes; e iii) muitos professores atuam nas escolas do GDF são temporários.

Devido ao pequeno número de participantes, os comentários a seguir refletem os aspectos mais significativos dos depoimentos coletados via questionário.

Os profissionais ouvidos trabalham em 05 diferentes unidades escolares identificadas por letras: CEF/GAN (A), CED 02 (B), Regional do Plano Piloto (C), EC116 de Santa Maria (D) e Centro de Ensino Especial 02 (E). Suas formações acadêmicas variam, com especializações em diversas áreas e 80% possui formação específica em educação especial.

Os tipos de classes variam entre classes regulares inclusivas e classes especiais, com alguns profissionais relatando desafios específicos como falta de apoio e dificuldades com alunos sem diagnóstico formal de TEA. A maioria acredita que as escolas conseguem identificar características de TEA e fornecem apoio adequado.

No entanto, as respostas sobre características do TEA foram variadas e, em sua maioria evasivas, indicando uma possível falta de capacitação adequada dos profissionais. Houve relatos expressivos acerca de desafios como mudança de humor, agressividade, crises sensoriais e necessidade de ajustes de medicação dos alunos com TEA.

Os profissionais destacaram a importância de adaptações no currículo e nas rotinas escolares, e a necessidade de recursos alternativos, como comunicação alternativa, para atender às necessidades dos alunos. Os desafios, também, perpassam na capacitação inadequada e falta de recursos materiais e humanos.

Oliveira, F. (2020) assevera que as dificuldades de ingresso do aluno com TEA na escola regular impactam na rotina da escola e dos professores, sendo recomendável para a adaptação do aluno as adaptações no currículo, cabendo ao professor o desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento dos objetivos traçados. Mesmo porque o aluno com

TEA, face às suas peculiaridades sociais, comunicativas, tende a não entender regras relativas a tempo, disciplina, leitura de expressões faciais, por exemplo.

Ademais, autistas, segundo Peeters, possuem um “estilo cognitivo diferente”: Este estilo seria caracterizado pela rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, demonstrada pela dificuldade que autistas apresentam em criar coisas novas, fazer um raciocínio inverso, dar sentido além do literal, associar palavras ao seu significado, compreender a linguagem falada e generalizar a aprendizagem. Ressalta que a imaginação e a brincadeira simbólica são restritas ou mesmo ausentes:

smo ausentes:

O desenvolvimento da imaginação (adicionando significado na percepção) e do comportamento social no autista é completamente diferente. Se convidados a brincar, procuram atividades focalizadas na percepção pura como amontoar objetos ou colocá-los alinhados em filas (Petters citado em Gomes, 2007).

Os discursos indicam que as adaptações são realizadas, geralmente, por intermédio da SRM ou/e AEE, apenas um profissional reportou o uso de rotinas visuais que antecipem as atividades que serão propostas. Pessoas com TEA são aprendizes visuais e o uso deste tipo de recurso para a previsibilidade do que seria realizado diminui a ansiedade, as crises de birra e a insegurança.

Disso ressaltou, ser necessário investir em formação contínua dos profissionais e insumos adequados para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA. A verdadeira inclusão deve oferecer oportunidades adaptadas às limitações de cada aluno/aluna, respeitando suas habilidades e promovendo a igualdade de oportunidades.

Por fim, a grande maioria dos profissionais indicou que o objetivo da escola é a implementação de habilidades acadêmicas, não se limitando à socialização.

4.2 Questionário 2 – Responsáveis

Diferentemente do questionário 1, o questionário 2, dirigido aos responsáveis, foi respondido por 27 pessoas, dos quais 74% se declararam “familiar” e 26% “tutor/curador”. A idade da pessoa com TEA sob sua responsabilidade variou entre 02 e 29 anos.

O estudo destaca que 96% das pessoas com TEA entrevistadas estão matriculadas em escolas, com 48% delas em classes especiais. A maioria dos entrevistados (96%) apoia a

existência de níveis de inclusão (regular e especial) para atender diferentes necessidades, conforme previsto na LBI. No Distrito Federal, por exemplo, há opção de classes regulares, classes especiais em escolas regulares e centros de ensino especial.

Os dados levantados indicam que a maioria dos alunos com TEA é do sexo masculino e recebeu o diagnóstico em torno dos 03 anos de idade. O nível de suporte necessário varia, com 37% necessitando de apoio leve, 30% de apoio médio e 33% de apoio intenso. No que se refere às capacidades de independência, 48% dos alunos necessitam de ajuda em algumas atividades diárias, enquanto 30% são totalmente independentes.

O estudo também revelou que 52% dos alunos possuem comprometimento da linguagem funcional e 48% têm deficiência intelectual, enquanto apenas 15% possuem AH. Além disso, há uma prevalência de comorbidades como desregulação de comportamento, crise sensorial, transtorno de déficit de atenção por hiperatividades (TDAH), transtorno do sono e agressividade.

O comprometimento da linguagem funcional no TEA não se refere necessariamente à ausência de fala, mas a ausência de meios adequados de comunicação, ou seja, está relacionado a não utilização de meios acessíveis para comunicação (PECS, aplicativos com proposta de comunicação etc.), representando existência de barreiras na acessibilidade.

A adaptação curricular é essencial para a inclusão efetiva, e a maioria dos entrevistados concorda com a necessidade dessas adaptações, apesar da falta de consenso sobre a existência de PEI.

Camargo et al. citado em Dutra (2020) aduzem que, face às peculiaridades do TEA, bem como sua singularidade, o processo de aprendizagem deste público-alvo requer adaptações aos métodos tradicionais de ensino, que geram desafios diários aos professores para a superação destas barreiras, a fim de garantir o direito de permanência deste nas classes regulares.

Mas o que realmente deve ser adaptado: o conteúdo ou a forma e os recursos? A doutrina se curva ao entendimento que para uma proposta realmente inclusiva, o que deve

ser adaptado é a forma e os recursos utilizados que devem se adequar à realidade de cada indivíduo. Isto porque o que se espera é que o mesmo conteúdo e atividade dos alunos típicos seja ensinado aos intitulados “atípicos” (Mantoan, 2015; Camargo et al., 2020).

A maioria (69%) dos alunos faz acompanhamento multidisciplinar, mas apenas 42% dos casos têm uma integração eficaz com os profissionais da escola.

Outro ponto que merece destaque é a visão dos responsáveis sobre o funcionamento da inclusão na escola. Nesse cenário, a fala dos responsáveis indica dificuldades na inclusão ou mesmo inexistência (*estudantes com nível de suporte variados que interagem entre si, mas sem possibilidade de inclusão; o aluno não é incluído; está em andamento, contudo alguém do que seria o adequado; poucos profissionais estão preparados*).

A perspectiva de inclusão da pessoa com TEA na visão dos responsáveis demonstra que, ainda que existam no ordenamento jurídico brasileiro normas que formalmente garantam a inclusão da PCD no âmbito escolar, a realidade do dia a dia é bem diversa:

(...) a escola necessita estar aberta para compreender o outro, seja pelos saberes, seja pelas experiências, independente das diferenças, ela deve estar livre e ser totalmente compreendida para que seja incluída. Precisamos de práticas que estudem o sujeito individual e coletivamente, práticas humanas e plurais (Ramos, 2017).

qDe todo modo, a escola é o ambiente favorável ao desenvolvimento de máximo de capacidades, mas para tanto deve se adequar, respeitando o indivíduo com TEA em todas as suas peculiaridades e eventuais limitações (Camargo & Bosa, 2009; Gomes & Mendes, 2010).

O parecer CNE nº. 50, de 2023, sugere maior participação da família e melhor atendimento educacional para alunos com TEA. A criação de clínicas-escola (Senado, 2018), que oferecem atendimento educacional e terapêutico, é uma tendência emergente para um suporte holística.

Buscou-se descrever a opinião de cada entrevistado sobre a proposta de inclusão, os quais, em sua maioria, entendem que não funciona na prática. Assim, foram reportadas situações como: *a classe especial seria o ambiente mais adequado para pessoas com TEA; a inclusão é importante, mas deve ser olhada de forma individual; a inclusão não funciona ou*

é precária/falha; incapacidade das escolas na inclusão de pessoas com TEA de suporte 2 e 3 teriam; necessidade de uma maior integração de profissionais de saúde, da escola com os familiares; e falta de insumos e capacitação.

Tais argumentos parecem, ao que tudo indica, reforçar nossa hipótese de que cada caso é único e, por isso, garantir ao indivíduo com TEA e seus responsáveis o direito subjetivo de escolha à modelagem de ensino que melhor se adeque às suas peculiaridades é uma forma de garantir a igualdade de condições de acesso, fruição e permanência no ensino de qualidade com as demais pessoas, e assim, preservar sua dignidade, visto que o paradigma que se busca é a igualdade de oportunidades. E esta igualdade de oportunidades perpassa não só nas peculiaridades do TEA, mas também, no ambiente como um todo (profissionais, espaço físico, currículo, forma de estimulação e desenvolvimento de capacidades), que melhor se adeque às suas necessidades, e no investimento em capacitação dos profissionais que atuam no seio escolar e em recursos pedagógicos para o pleno desenvolvimento do público-alvo.

A mera inserção do aluno com TEA em classes regulares, sem a implementação de medidas que o façam usufruir do direito constitucionalmente garantido, só ocasiona maior desigualdade social e frustração do indivíduo e de sua família, além de atentar contra sua dignidade.

Um ponto que se propõe a reflexão é: será mesmo que uma pessoa com TEA sem pré-requisitos acadêmicos está tendo respeitada sua dignidade ao estar inserida em uma classe, onde, por exemplo, o professor está ministrando aula sobre Grécia antiga e o TEA, sob a perspectiva da inclusão, estaria pintando uma pirâmide?

Oportuna a transcrição do escólio de Leite e Ferraz (2019):

A proteção diferenciada da pessoa com deficiência está ancorada no acesso à cidadania e na promoção da dignidade, que são princípios fundamentais, conforme dispõe o art. 1º, II e III, da Constituição Federal. Como também encontra amparo na previsão do art. 3º da Magna Carta (...) dispõe o art. 1º, II e III, da Constituição Federal. Como também encontra amparo na previsão do art. 3º da Magna Carta (...) Observe que tais medidas não objetivam assegurar às pessoas com deficiência o acesso a mais direitos do que o restante da população. Consistem na verdade, em

ações especiais e necessárias para assegurar o acesso a exatamente os mesmos direitos que já usufruem as demais pessoas. As medidas diferenciadas e não a fruição de direitos. O objetivo, como já exposto, é propiciar uma situação real de igualdade, mediante o implemento dessas ações (...) (LEITE & Ferraz, 2019).

Em geral, a maioria dos responsáveis está satisfeita com a inclusão, mas reconhece a necessidade de mais recursos e a capacitação profissional. O presente estudo defende uma discriminação positiva para promover a igualdade de oportunidades e a dignidade dos alunos com TEA, alinhada com o ordenamento jurídico brasileiro que preconiza a igualdade como equidade.

4.3 Judicialização de Políticas Públicas

A judicialização de políticas públicas refere-se ao fenômeno em que questões relacionadas a políticas governamentais são levadas aos tribunais para resolução. Isso ocorre quando indivíduos ou grupos contestam a implementação ou a falta de implementação de determinadas políticas, buscando uma decisão judicial que pacifique a questão.

Durante o levantamento das decisões judiciais, restou demonstrado que a judicialização das políticas públicas de educação especial para pessoas com TEA no Brasil vem destacando a inadequação e insuficiência de instrumentos essenciais como AEE, PEI e profissionais de apoio.

Observou-se demandas onde se discute o direito de alunos com TEA a um acompanhamento especializado nas escolas públicas, evidenciando a dificuldade de acesso a esses recursos.

Observou-se várias demandas que pleiteavam monitor individualizado para alunos com TEA moderado, onde foram negados o direito, sob a justificativa de que tal recurso er deve ser reservado para situações mais graves (TJ-DF 07087098420188070000, TJ-RS – REEX: 70056361223 RS, TJ-MG – AC: 01245081620188130433 Montes Claros). A LBI garante o direito a acompanhante especializado para alunos com TEA, quando comprovada a necessidade.

A análise, também, abrangeu a perspectiva comparativa com os Estados Unidos, onde a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiência (IDEA) estabelece a obrigatoriedade de uma educação adequada, enfatizando que os benefícios devem ser substanciais e não mínimos (Gazeta Do Povo, 2017). Na política educacional americana é considerada um investimento, buscando maximizar o desenvolvimento individual para evitar futuros custos sociais. Contrariamente da política brasileira, que enxerga a educação especial como gasto, estando ausente uma abordagem inclusiva eficaz.

A jurisprudência nacional reconhece a necessidade de um tratamento diferenciado para indivíduos com TEA, com base em laudos terapêuticos que atestem as especificidades de cada caso conforme o julgado AREsp 1328954 DF, Resp 1835052 PR, Pedido de Uniformização de Interpretação de Lei: PUIL 1847 CE, Rcl 41684 CE.

Decisões judiciais têm exigido do Estado a oferta de escolas com condições adequadas para alunos com TEA, incluindo adaptações de ambientes escolares, suporte individualizado e profissionais capacitados (TJ-DF 07025783920188070018, TJ-RJ – AI: 00126684220168190000 RJ). Também, observou-se que a inclusão em turmas regulares muitas vezes não atende às necessidades específicas do TEA, levando os responsáveis a buscarem na Justiça o direito a uma educação apropriada que atenda sua demanda (TJ-RJ – APL: 00007105320188190044, TJ-SP – APL: 10090017020208260590 SP TJ-MG – AC: 10024161126800001, TJ-DF 07005792720228070013 1639627).

O direito à educação é um direito público subjetivo, o que por si já garante ao indivíduo promover demandas judiciais, amparados nas normas do ordenamento jurídico brasileiro, na busca de uma tutela que possa lhe “assegurar interesses e necessidades identificadas como vitais e, por isso fundamentais” (Ranieri citado em Remédio & Alonco, 2020). O judiciário, nestes casos, atua para assegurar o direito subjetivo e a concretização do direito educacional (Remédio & Alonco, 2020).

Pimentel e Marques (2014) asseguram que fatores que dificultam a pessoa com TEA de beneficiar-se da inclusão escolar em escolas regulares estariam ligadas às questões

inerentes ao próprio indivíduo, a falta de formação adequada dos profissionais que ali atuam e à estrutura escolar.

Para uma política pública educacional inclusiva e acessível efetiva para as pessoas que não possuam pré-requisitos ou que não tenham conseguido usufruir do modelo preferencialmente proposto, deveriam ser analisadas propostas como: i) estabelecimento de escolas especializadas que oferecessem um ambiente adaptado às necessidades específicas das pessoas com TEA, além de profissionais capacitados em educação inclusiva; ii) programas de educação individualizada, com implementação de programas para cada aluno público-alvo, considerando suas necessidades, habilidades e potenciais, a fim de garantir que recebam o apoio necessário para alcançar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal; iii) formalização de parcerias com instituições e organizações da sociedade civil que atuam com o TEA, com a guisa de compartilhar conhecimentos, recursos e boas práticas, visando fortalecer o sistema educacional inclusivo e capacitando o indivíduo com TEA para a fruição e permanência no sistema; e iv) formação contínua de professores e profissionais que atuam na educação, preparando-os para o desenvolvimento de atividades com alunos com TEA.

A par do exposto, observa-se que se trata de uma questão nacional, onde o Judiciário vem inferindo a preocupação em garantir uma educação de qualidade que respeite as particularidades do aluno com TEA, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social, em consonância com os princípios constitucionais de igualdade, liberdade e dignidade humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino especial no Brasil abrange os níveis infantil fundamental, médio e superior, administrado por diferentes entes federados cada um com suas propostas.

Ao longo do estudo restou demonstrado que, embora a política da educação inclusiva tenha evoluído, ainda há muito a melhorar, especialmente para pessoas com TEA

que não se adaptam à rede regular de ensino. Muitos autistas enfrentam dificuldades acadêmicas, comportamentais, emocionais e sensoriais que impedem o pleno aproveitamento do ambiente escolar tradicional.

É imperioso que se formule uma política pública mais efetiva para a pessoa com TEA que não se adapta ou não consegue usufruir da modalidade de ensino ofertada, preferencialmente, na rede de ensino regular. O tema é controverso. Contudo, não se pode negar que um número expressivo de autistas, seja por questões acadêmicas (inexistência de pré-requisitos), comportamentais (desregulação), emocionais, seja por questões sensoriais, não consegue usufruir do espaço da escola regular. A escola, em muitos casos, insere o aluno no contexto, mas pretende que ele se adeque ao desenho universal, sem atentar para a necessidade de adaptações e as próprias singularidades daquele ser humano que se vê compulsoriamente inserido em um local que não lhe permite desenvolver as suas capacidades.

A falta de capacitação dos profissionais da rede regular, ausência de acessibilidade e currículos individualizados agravam as dificuldades. Incluir significa mais do que aceitar: é garantir uma educação e qualidade e oportunidades iguais, respeitando as limitações individuais.

O ordenamento jurídico brasileiro assegura esses direitos, mas muitas vezes a implementação é falha. Para uma efetiva inclusão é necessário programas de conscientização, suporte individualizado, adaptações curriculares, e parcerias com associações especializadas. Também é essencial capacitar os profissionais escolares para atender às necessidades dos alunos com TEA e desenvolver planos de ensino individualizados.

A par do exposto, implementar a igualdade de oportunidades para acesso, fruição e permanência na educação para pessoas com TEA requer uma abordagem mais eficaz de forma que adotem ações relativas ao acesso, à fruição e à permanência dos alunos com TEA, especificadas abaixo.

- 1) Quanto ao acesso, deve:
 - a) garantir que todas as instalações escolares sejam acessíveis ao público-alvo;
 - b) oferecer informações claras e recursos de apoio às famílias de pessoas com TEA, a fim de estabelecer uma parceria entre a escola, família e sociedade;
 - c) colaborar com organizações locais e profissionais especializados em TEA para identificar e desenvolver habilidades nos alunos que necessitam de apoio adicional.
- 2) Quanto à fruição, deve-se:
 - a) adaptar o currículo e as práticas de ensino para atender às necessidades dos alunos com TEA, utilizando métodos de ensino visual, estruturação do ambiente e comunicação clara;
 - b) fornecer apoio emocional e comportamental, por intermédio de conselheiros escolares, terapeutas e outros profissionais capacitados;
 - c) estabelecer parcerias com associações e instituições que atuem na causa; e
 - d) promover a inclusão social, por meio de atividades extracurriculares e grupos de apoio que incentivem a interação com o corpo discente e a sociedade.
- 3) Quanto à permanência do aluno com TEA, deve-se:
 - a) implementar medidas de apoio para garantir que os alunos tenham uma transição harmoniosa para novos ambientes ou níveis de ensino;
 - b) investir em treinamento regular para todos os profissionais que atuam na escola, implementando estratégias de apoio, incluindo redirecionamento de comportamentos disruptivos e comunicação clara e eficaz; e
 - c) promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados.

O acesso à educação deve ser acompanhado de medidas que garantam a fruição e a permanência, adaptando currículos, oferecendo apoio emocional e comportamental, e na promoção de um ambiente inclusivo. A igualdade de oportunidades na educação para

pessoas com TEA requer ações concretas para garantir a acessibilidade, apoio contínuo e um ambiente escolar acolhedor.

Por fim, deve-se assegurar o direito de escolha da modalidade de ensino que melhor atenda às necessidades individuais de cada aluno com TEA, promovendo sua inclusão plena na sociedade e garantindo igualdade, liberdade e dignidade humana.

6. REFERÊNCIAS

- AUTISMO EM DIA. *Aumento dos casos de autismo: quais os motivos?* 21 abr. 2022. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/aumento-dos-casos-de-autismo-quais-os-motivos/>. Acesso em: 11 mar. 2024
- BANDEIRA, G. *Causas do autismo: saiba quais são elas*. Genial Care, São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/causas-do-autismo/>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- _____. *Graus de autismo: quais são e o que cada um significa*. Genial Care, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/graus-de-autismo/>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- BOSA, C. A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 28, p. s47–s53, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- CAMARGO, S. P. H.; SILVA, L.S.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. *Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores*. Educação em Revista, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd>. Acesso em: 21 mar. 2024
- CAMARGO, S. P. & BOSA, C. A. *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo*. São Paulo SP. Vol. 21, n. 1 (jan./abr. 2009), p.65-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>. Acesso em: 07 jun. 2024.

COSTA, G.; C. P.; OLIVEIRA, C. C.; LONGHINI, G.. *Influência dos métodos de ensino PECS e TEACCH sobre o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças com transtorno do espectro autista*. Cuid. Enferm., v. 15, n. 1, p. 22-28, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.webfipa.net/facfipa/ner/sumarios/cuidarte/2021v1/p.22-28.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

EVÊNCIO, K.; MENEZES, H. C. S.s & FERNANDES, G. P. *Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre Diagnóstico*. ID on Line. Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v. 13, n. 47, p. 234-251, out. 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1983/3126>. Acesso em: 27 fev. 2024.

IDOETA, Paula Adamo. *A história que deu origem ao mito da ligação entre vacinas e autismo*. BBC Brasil, São Paulo, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40663622>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GAZETA DO POVO. *Suprema Corte dos EUA toma decisão inédita a favor de criança autista*. Gazeta do Povo, Curitiba, 25 mar. 2017, 15:07. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/suprema-corte-nos-eua-toma-decisao-inedita-a-favor-de-crianca-autista-c8w37364dw65z7mxxdfs28ntz/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GIARDINETTO, Andrea. R. . B. *Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural*. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

MAENNER, M. J.; WARREN, Z.; WILLIAMS, A. R. ; AMOAKOHENE, E.; BAKIAN, A. V.; BILDER, D. A.; DURKIN, M.S., FTZGERALD, R.T.; FURNIER, S. M.; HUGHES, M.M.; LADD-ACOSTA, C.M.; MCARTHUR, D.; PAS, E, T,. SAKINAS, A.; VEHORNS, A. WILIAMS, S.; ESLTER, A.; GRYBOWSKI, A.; HALL-LANDE,. Centers for Disease Control and Prevention. *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and De J.; DRPH, R. H. N.; PEIERCE, K. ZAHORDNY, W;; HUDSON, A.; HALLAS, L.; MANCILLA, K. C.;*

PATRICK, M.; HENOUDA, J.; SIDWELL, K.; DIRIENZO, M.; GUTIERREZ, J.; SPIVEY, M. H.; LOPES, M.; PETTYGROVE, S.; SCHWENK, Y. D.; WASHINGTON, A.; SHOW, K. A. *Disease Control and Prevention. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*. Surveillance Summaries, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. 2023. Disponível em: [https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w,%20acesso%20em%2014/08/2023)

7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w,%20acesso%20em%2014/08/2023. Acesso em: 27 fev. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. “Inclusão Escolar: O que é?”. In: *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como Fazer?* Campinas, 2003.

MENEZES, A. B. C. & ARAÚJO, J. H. M.. A “Virtude Soberana” do Ronald Dworkin - Igual consideração e respeito na afetação de decisões judiciais proferidas em incidente de resolução de demandas repetitivas. In: CONPEDI/UNICURITIBA (org.). *Processo, jurisdição e efetividade da justiça II [Recurso eletrônico on-line]*, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/xk5x794s/7ENaWkTKT453JVNo.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

NEUROSABER. *Quais os níveis de intensidade do autismo?* Neurosaber, Londrina, 27 out. 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

OLIVEIRA, B. M.. *O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, jun. 2018. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158866008>. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, F. L. *Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista*. Revista Educação Pública, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PIMENTEL, A. G. L. & FERNANDES, F. D. M. *A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo*. *Audiology - Communication Research*, v. 19, n. 2, p. 171–178, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RAMOS, P. G. *Ensaio: O Reconhecimento da Singularidade da Criança com Autismo no Contexto Escolar*. 2016. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RAWLS, J. *Uma Teoria da Justiça*. Tradução de Amiro Pissetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgfil/files/2021/12/John-Rawls.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

REMÉDIO, J. A & ALONCO, R. *A implementação judicial da Educação como Direito Subjetivo e como política pública*. *Arquivo Jurídico. Revista Jurídica eletrônica da UFPI*, volume 7. N. 2. Dezembro de 2020.

RISSATO, H. *DSM-5: Quais são os critérios do diagnóstico para o autismo?* Genial Care, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/criterios-diagnostico-dsm-5-para-autismo/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ROHLING, M. *As origens filosóficas e jurídicas da Educação como Direito Subjetivo*. *RDP*, Brasília, Volume 19, n. 101, 450-473, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/download/4035/2597>.

ROTHENBURG, W.C. *Igualdade Material e Discriminação Positiva: O Princípio da Isonomia*. *Novos Estudos Jurídicos*, v. 13, n. 2, p. 77-92, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/1441>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SIMIONI, R. *Regras, Princípios e Políticas Públicas em Ronald Dworkin: A questão da legitimidade democrática das decisões jurídicas*. *Revista Direito Mackenzie*. V. 5, n. 1, 2011, p. 203-218. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/download/4756/3658/19846>.

STEFFEN, . F. .; DE PAULA, . F. .; MARTINS, . M. F. .; LÓPEZ, . L. *Diagnóstico Precoce De Autismo: Uma Revisão Literária*. Revista Saúde Multidisciplinar, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.fampfaculdade.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Art-27.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

TISMOO. *CDC anuncia prevalência de “autismo profundo”: 26,7% dos autistas*. Tismoo, São Paulo, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/cdc-anuncia-prevalencia-de-autismo-profundo-267-dos-autistas/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

TOGASHI, C. M. & WALTER, C. C. F. *As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 351–366, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1513-05012016000300008>; MAGUIN, P.; TAYLOR, E. . *CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. São Paulo: EDUSP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002786116>. Acesso em: 06 abr. 2023.



idp

SGAS Quadra 607 - Módulo 49
Via L2 Sul, Brasília-DF
CEP: 70200-670

  /sejaidp
 (61) 3535-6565
 idp.edu.br