

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE OS FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS E LEGAIS E OS DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

Manuella Pires Marques¹

Augusto Martins de Jesus²

RESUMO: O presente artigo analisa os fundamentos constitucionais que asseguram o direito à educação inclusiva no Brasil, com foco específico na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Partindo da concepção da educação como direito humano fundamental, examina-se o arcabouço normativo formado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), pela Lei nº 12.764/2012 e por demais marcos regulatórios que orientam políticas públicas de inclusão. A pesquisa discute a evolução histórica do tratamento jurídico e pedagógico do autismo, as tensões entre igualdade formal e igualdade material e os desafios estruturais, pedagógicos e intersetoriais que dificultam a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Evidencia-se que, apesar dos avanços legislativos, persistem barreiras materiais e institucionais que tornam a inclusão frequentemente apenas nominal, exigindo das famílias ações judicializadas para garantir direitos já previstos em lei. A análise demonstra que a concretização da inclusão depende de investimentos continuados, formação docente, articulação entre políticas públicas e compromisso ético-político de toda a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Direito à educação; Políticas públicas; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito fundamental e condição estruturante para o exercício da cidadania, assume papel central na construção de uma sociedade democrática fundada na dignidade da pessoa humana. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientando-a pelos princípios da igualdade, da justiça social e da promoção do pleno desenvolvimento da pessoa. Em consonância com os marcos internacionais de proteção dos direitos humanos, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o ordenamento jurídico brasileiro evoluiu para incorporar a inclusão escolar como eixo estruturante das políticas educacionais.

¹ Graduanda em Direito pela Fundação Educacional de Fernandópolis. E-mail: manuellapires999@gmail.com

² Professor da Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF), onde atua como orientador acadêmico. Mestre em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bacharel em Jornalismo pela Universidade do Estado de Minas Gerais, em Direito pelo Centro Universitário de Votuporanga (Unifev) e em Publicidade e Propaganda pela Cruzeiro do Sul Virtual (Universidade de Franca – Unifran). Especialista em Lei Geral de Proteção de Dados e em Direito Público (Faculdade Legale). E-mail: augustodejesus@fef.edu.br

Nesse contexto, o atendimento às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) emerge como um dos maiores desafios para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e acessível.

Além disso, importa destacar que o direito à educação, embora previsto nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal, não possui eficácia plena e imediata em todos os seus aspectos, enquadrando-se, segundo a doutrina majoritária, como norma constitucional de eficácia limitada. Conforme ensinam Lenza (2024) e Masson (2024), normas dessa natureza enunciam um mandamento programático cuja plena realização depende de atuação legislativa e administrativa posterior.

Nesse sentido, a concretização do direito à educação, especialmente no que se refere à educação inclusiva, exige a edição de leis, políticas públicas, planos decenais, regulamentações técnicas e mecanismos de gestão que confirmam densidade normativa às garantias constitucionais. Essa característica explica a necessidade de instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), os sucessivos Planos Nacionais de Educação (PNE), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que complementam e operacionalizam o texto constitucional.

Ao reconhecer a natureza programática do direito à educação, releva-se que sua efetivação não decorre automaticamente da Constituição, mas requer planejamento estatal contínuo, regulamentação e políticas públicas estruturadas, reforçando a centralidade da atuação legislativa e administrativa na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O objeto de estudo deste artigo consiste em analisar os fundamentos constitucionais da educação inclusiva e investigar como tais fundamentos são operacionalizados, ou negligenciados, no cotidiano escolar de pessoas com TEA. Trata-se, portanto, de examinar a tensão existente entre o modelo normativo que assegura direitos amplos e a realidade vivenciada por estudantes e famílias, muitas vezes marcada por barreiras pedagógicas, estruturais, sociais e atitudinais. Considerando que o autismo foi reconhecido como deficiência para fins legais pela Lei nº 12.764/2012, a inclusão escolar dessa população não é uma opção política, mas um imperativo constitucional.

A justificativa do estudo se assenta em duas dimensões complementares. No plano social, compreender os entraves que dificultam a inclusão escolar do estudante com TEA significa contribuir para o enfrentamento das desigualdades historicamente vivenciadas por pessoas com deficiência no Brasil. A escola é o primeiro espaço de socialização ampliada e desempenha papel decisivo na construção de trajetórias de autonomia, pertencimento e desenvolvimento. No plano acadêmico, analisar a distância entre a previsão normativa e a

realidade escolar permite fortalecer o debate sobre políticas públicas, práticas pedagógicas e modelos de gestão orientados pela equidade. A literatura especializada demonstra que os desafios da inclusão não se solucionam apenas com legislações avançadas: requerem formas de implementação capazes de articular teoria, prática, financiamento, formação profissional e compromisso ético.

A partir dessas considerações, a problematização que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão central: em que medida o Estado brasileiro tem assegurado, na prática, o direito à educação inclusiva das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, conforme previsto na Constituição Federal, no Estatuto da Pessoa com Deficiência e na legislação infraconstitucional específica? Essa indagação mobiliza uma análise que ultrapassa a dimensão normativa, buscando revelar os mecanismos institucionais, estruturais e pedagógicos que condicionam a efetivação, ou a frustração, desse direito fundamental.

Para responder à problemática, este artigo tem como objetivos gerais compreender os fundamentos constitucionais da educação inclusiva e identificar os principais obstáculos que dificultam sua implementação no caso específico das pessoas com TEA. Como objetivos específicos, busca-se: (a) mapear o arcabouço jurídico que respalda o direito à educação inclusiva; (b) examinar a evolução histórica da inclusão de pessoas com TEA no sistema educacional brasileiro; (c) analisar as tensões entre igualdade formal e igualdade material; (d) discutir os desafios pedagógicos e estruturais enfrentados por escolas e famílias; e (e) avaliar o papel do Estado e do Poder Judiciário na consolidação desse direito.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem teórico-normativa e documental, baseada na análise sistemática da Constituição, de leis federais, de políticas públicas e de diretrizes internacionais, complementada por revisão bibliográfica de autores que discutem inclusão, desenvolvimento infantil, políticas educacionais e autismo. A pesquisa não se apoia em dados empíricos, mas na interpretação articulada de dispositivos legais, relatórios públicos, literatura acadêmica e estudos recentes que investigam os impactos sociais, pedagógicos e institucionais da inclusão escolar. Essa metodologia permite compreender criticamente a distância entre o discurso jurídico e sua concretização, seguindo recomendações internacionais de rigor científico para pesquisas em ciências humanas que tratam de fenômenos sociais complexos.

A estrutura do artigo foi organizada de modo a favorecer uma leitura progressiva. Após esta introdução, o primeiro capítulo apresenta os fundamentos gerais do direito à educação e discute sua interface com a inclusão, com ênfase na Educação Infantil e no tratamento jurídico do TEA. O segundo capítulo aprofunda a análise do arcabouço

constitucional e dos limites de sua efetivação, abordando a distinção entre igualdade formal e material, a judicialização do direito à inclusão e as principais barreiras enfrentadas pelas famílias. O terceiro capítulo examina o papel do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação, discutindo responsabilidades, governança, gestão democrática e participação social. Por fim, as considerações finais retomam as questões centrais do estudo, evidenciam limites e avanços e apontam perspectivas futuras para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil.

Essa organização busca oferecer uma reflexão abrangente, crítica e fundamentada sobre a educação inclusiva de pessoas com TEA, reconhecendo que sua efetivação depende não apenas de normas jurídicas, mas de um compromisso coletivo com a equidade e a dignidade humana.

1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Esta seção apresenta os fundamentos gerais do direito à educação e sua relação com a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação básica, em especial na Educação Infantil. Inicialmente, discutem-se os marcos internacionais e nacionais que reconhecem a educação como direito humano fundamental e condição para a dignidade da pessoa humana. Em seguida, são abordados os desafios da inclusão na Educação Infantil, as especificidades do TEA e o modo como essa condição vem sendo tratada pela legislação brasileira e por políticas públicas recentes. Por fim, analisa-se o contexto histórico da inclusão de pessoas com TEA, evidenciando a passagem de modelos segregadores para uma perspectiva de direitos e de educação inclusiva.

O direito à educação é reconhecido internacionalmente como um direito humano fundamental, sendo um dos pilares estruturantes para a promoção da dignidade da pessoa humana e o fortalecimento da justiça social. Esse reconhecimento está claramente expresso no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelece a educação como direito de todos, devendo ser gratuita, ao menos nos níveis elementares, e orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Nesse sentido, a educação é compreendida como processo de ensino e aprendizagem e como instrumento essencial para a inclusão social e igualdade de oportunidades (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art. 26).

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme disposto em seu

artigo 205. A norma constitucional atribui à educação finalidades que ultrapassam a mera instrução, como o desenvolvimento pleno da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A redação do texto constitucional expressa uma visão humanista e inclusiva, que impõe ao poder público a obrigação de criar condições efetivas de acesso e permanência nas instituições de ensino (BRASIL, 1988).

A fim de regulamentar os princípios constitucionais, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as normas gerais da educação no país. A LDB contempla como fundamentos do ensino a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a valorização da diversidade, a liberdade de aprender e o respeito à dignidade do educando. Esses dispositivos reforçam a ideia de que a educação deve ser democrática, acessível e comprometida com a formação integral dos sujeitos. (BRASIL, 1996).

Com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, e posteriormente atualizado, houve um avanço nas políticas públicas voltadas à inclusão educacional. O PNE incorporou metas voltadas à valorização da diversidade, à universalização do ensino e à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comportamentais que impedem o acesso de todos à educação. A acessibilidade passou a ser tratada de forma abrangente, não se restringindo à infraestrutura física, mas incluindo práticas pedagógicas inclusivas e formação continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) apontam que a inclusão educacional requer transformações simultâneas na cultura institucional, na formação docente e na organização pedagógica. Embora seu estudo trate do ensino superior, sua análise revela elementos estruturais que também se aplicam à educação básica, como a necessidade de remover barreiras físicas, comunicacionais e comportamentais que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência. A incorporação dessa perspectiva amplia o entendimento de que a inclusão é um processo contínuo e sistêmico, e não uma medida pontual.

Apesar das garantias legais, a concretização do direito à educação inclusiva ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora a Lei nº 12.764/2012 reconheça expressamente o autista como pessoa com deficiência³, assegurando-lhe os direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

³ A legislação brasileira reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), em seu art. 1º, §2º, assegura essa equiparação, garantindo a aplicação dos direitos previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Assim, o termo juridicamente adequado é “pessoa com deficiência”, por fundamentar o acesso a políticas públicas e proteções legais.

13.146/2015), a prática educacional ainda revela lacunas em termos de adaptação curricular, capacitação docente e políticas de acolhimento. Tais dificuldades refletem a distância entre o discurso jurídico e a realidade escolar, comprometendo a efetividade do direito à educação. (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

A efetivação da equidade no âmbito educacional demanda que se reconheçam as diferenças e se garantam medidas compensatórias para aqueles que enfrentam desvantagens estruturais. Isso inclui desde a adaptação de conteúdos e metodologias de ensino até a implementação de políticas intersetoriais voltadas à formação de professores, melhoria da infraestrutura e oferta de recursos de acessibilidade. A escola deve ser um espaço capaz de acolher a diversidade humana em todas as suas expressões, assegurando a participação ativa e igualitária. (SASSAKI, 2006; MANTOAN, 2023).

O ambiente escolar representa, nesse sentido, um espaço central para a socialização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Desse modo, pode-se afirmar que “o ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 52).

Silva, Gaiato e Reveles (2012) destacam que o ponto de partida para uma prática pedagógica efetiva é o conhecimento: compreender as especificidades do autismo e suas repercussões no desenvolvimento humano orienta o professor na condução de seu trabalho educativo.

Cumprir destacar que a inclusão educacional não se esgota na inserção física do estudante com deficiência na sala de aula comum. A efetiva inclusão pressupõe a participação ativa do aluno nas atividades escolares, o desenvolvimento de aprendizagens significativas e o reconhecimento de sua singularidade. Isso só se torna viável mediante práticas pedagógicas centradas no sujeito, com respeito ao seu ritmo, suas potencialidades e suas necessidades específicas. A abordagem centrada na pessoa e não na deficiência, constitui o eixo da pedagogia inclusiva contemporânea. (MITTLER, 2003; UNESCO, 2009).

1.1 Inclusão na Educação Infantil: desafios e perspectivas

A Educação Infantil se configura, a princípio, como um espaço que favorece a interação entre os membros integrantes desse ambiente; logo, se configura como um meio fundamental para a constituição sociocultural das crianças. A educação especial nesses espaços é pautada na diversidade e valorização, por meio da qual se busca veementemente se

adequar às especificidades de cada aluno, para que sejam reconhecidos enquanto sujeitos atuantes de suas próprias vidas, promovendo uma autonomia crítica a esses indivíduos (MATTOS & NUERNBERG, 2011).

No cenário normativo brasileiro, um avanço relevante foi a promulgação da Lei nº 13.861/2019, que passou a exigir a inclusão de dados específicos sobre pessoas com autismo no censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal medida ampliou a visibilidade da população com TEA, permitindo o mapeamento de suas necessidades e contribuindo para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Ao reconhecer estatisticamente esse grupo, o Estado fortalece os instrumentos de planejamento educacional e reafirma seu dever de assegurar a todos o acesso igualitário e digno à educação. (BRASIL, 2019).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) já apontava, em seus objetivos estratégicos, a necessidade de ampliar o atendimento especializado e de promover formação continuada para profissionais da educação, estruturando bases para políticas inclusivas em âmbito nacional. Embora o documento⁴ anteceda legislações mais recentes voltadas ao TEA, suas diretrizes constituíram importante marco para a institucionalização da educação especial sob a perspectiva inclusiva, influenciando a formulação de políticas públicas posteriores.

Diante desse panorama, torna-se indispensável analisar os obstáculos físicos e estruturais à inclusão e os aspectos pedagógicos, culturais e sociais que influenciam o processo educacional de pessoas com deficiência. A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o fortalecimento da participação social, a gestão democrática das escolas e o engajamento da comunidade na construção de ambientes educativos que respeitem e celebrem a diversidade. Esses elementos são aprofundados nas seções seguintes, com foco no papel da coletividade na garantia do direito à educação para todos. (UNESCO, 2009;).

1.2 O Transtorno do Espectro Autista na legislação e nas políticas educacionais brasileiras

Para Gaiato e Teixeira (2018), o autismo é caracterizado como uma condição comportamental que afeta crianças, influenciando suas ações e a forma como interagem com as pessoas ao seu redor. Entre as características observadas, destacam-se dificuldades na

⁴ Os Planos Nacionais de Educação são organizados em ciclos decenais e estabelecem metas e estratégias a serem cumpridas em um período de dez anos. O novo PNE, referente ao decênio de 2024 a 2034, mantém essa lógica de planejamento contínuo, definindo diretrizes nacionais para a educação básica e superior, incluindo metas relativas à inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado. Essa estrutura decenal garante a articulação de políticas de longo prazo, assegurando que cada ciclo atualize e aperfeiçoe as metas dos planos anteriores.

comunicação, comportamentos repetitivos, alterações na cognição e comprometimento nas interações sociais. Esses sinais costumam se manifestar ainda nos primeiros anos de vida da criança. “Os primeiros sintomas do autismo manifestam-se necessariamente antes dos três anos, o que faz com que os profissionais da área da saúde busquem incessantemente o diagnóstico precoce” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 10).

Ainda nesse sentindo, Mattos & Nuernberg (2011, p. 132) ressaltam que:

As primeiras descrições dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Kanner constatou uma falta de habilidade dessas crianças para estabelecer relações interpessoais e dificuldades com a fala. Cumpre enfatizar que Kanner descreveu algumas características das crianças com autismo como: não haverem alterações físicas significativas, interesse por fotografias, insistência obsessiva em manter a rotina e rituais estereotipados. Asperger acrescentou mais algumas características, como por exemplo, a incapacidade em olhar para o outro nas trocas sociais.

A identificação precoce do TEA é essencial, pois possibilita intervenções terapêuticas e educacionais capazes de melhorar a qualidade de vida e favorecer a inclusão social. Embora não exista cura para o transtorno, evidências científicas demonstram que intervenções psicossociais, especialmente aquelas fundamentadas em abordagens comportamentais, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), têm apresentado resultados significativos no desenvolvimento de habilidades adaptativas e na redução de dificuldades relacionadas à comunicação e à interação social (BRASIL, 2013; OMS, 2022).

Até a década de 1970, o autismo era diagnosticado e classificado como uma forma de psicose infantil, conhecida como “esquizofrenia infantil”, o que frequentemente resultava em diagnósticos equivocados e em intervenções inadequadas. Essa concepção equivocada reforçava estigmas e dificultava o acesso das pessoas autistas a políticas e práticas educacionais adequadas. A partir dos anos 1980, com os avanços das ciências médicas, psicológicas e neurocientíficas, o autismo passou a ser compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por ampla variabilidade clínica. Essa mudança de paradigma contribuiu para reduzir estigmas e possibilitar a formulação de políticas públicas mais coerentes com a realidade das pessoas autistas (APA, 2013).

Nesse contexto de avanços conceituais e crescente atenção às necessidades das pessoas com deficiência, ampliou-se também a preocupação com a produção de dados demográficos capazes de subsidiar políticas inclusivas. Os resultados do módulo “Pessoas com Deficiência”, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), na terceira coleta de 2022, revelam que cerca de 18,9 milhões de pessoas, aproximadamente 8,9% da população brasileira, possuem algum tipo de deficiência, segundo dados solicitados

pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

Nesse cenário de crescente visibilidade estatística e de maior compreensão social sobre as diferentes deficiências, consolidou-se também a necessidade de aprimorar o arcabouço jurídico voltado à proteção desses grupos. Um marco central nesse processo foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O diploma legal reconhece expressamente, em seu artigo 1º, §2º, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe o acesso aos direitos e às políticas públicas previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência e em demais legislações correlatas (BRASIL, 2012). Ao conferir esse status jurídico, a lei ampliou o alcance das garantias sociais, educacionais e de saúde destinadas à inclusão e ao atendimento especializado.

Em seu artigo 3º, a referida lei garante o acesso ao diagnóstico precoce, a tratamentos multidisciplinares, terapias, medicamentos e acompanhamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, a norma reforça a obrigatoriedade da inclusão escolar e do atendimento educacional especializado como pilares para o pleno desenvolvimento do indivíduo com TEA (BRASIL, 2012).

Complementarmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esses direitos, estabelecendo, no artigo 28, que o sistema educacional deve assegurar educação inclusiva em todos os níveis e modalidades. O artigo 30 prevê a disponibilização de profissionais de apoio escolar para atender adequadamente estudantes com deficiência, promovendo acessibilidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que tem como objetivo facilitar o acesso prioritário a serviços públicos e privados. Sua emissão é de competência dos órgãos estaduais e municipais, conferindo maior visibilidade e proteção aos direitos dessas pessoas (BRASIL, 2020).

O Decreto nº 10.502/2020 estabeleceu a nova Política Nacional de Educação Especial, prevendo o atendimento educacional especializado e a formação de professores para atuação com estudantes com deficiência, inclusive os com TEA. Apesar de sua proposta inicial, o decreto foi amplamente criticado por especialistas e entidades da sociedade civil por representar retrocessos na perspectiva da educação inclusiva, ao permitir o fortalecimento de escolas e classes especializadas como alternativas permanentes, contrariando os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional desde

2009 (BRASIL, 2020; BRASIL, 2009).

A crise sanitária provocada pela Covid-19 intensificou desigualdades previamente instaladas no contexto educacional brasileiro. Para crianças e adolescentes com TEA, a transição abrupta do ensino presencial para o remoto gerou desafios adicionais, especialmente no que diz respeito à compreensão das mudanças de rotina e das novas demandas de aprendizagem, como apontam Parenteau et al. (2020). Pesquisas posteriores revelaram que famílias e profissionais da educação demonstraram apreensão tanto em relação ao período de ensino a distância quanto ao futuro retorno presencial, destacando incertezas sobre como se dariam as interações sociais após a reabertura das escolas (GENOVA et al., 2021; HURWITZ et al., 2022; LATZER et al., 2021). Relatos familiares também evidenciaram prejuízos no desenvolvimento acadêmico durante o ensino remoto, principalmente devido às dificuldades de adaptação às atividades escolares realizadas no ambiente doméstico (AMORIM et al., 2020).

No campo das políticas públicas, o Decreto nº 10.502/2020 gerou forte debate público, sendo posteriormente revogado em 2023, após pressão de entidades da sociedade civil e judicialização do tema. Sua revogação restabeleceu o compromisso institucional com o modelo inclusivo de ensino, alinhado às normas internacionais de direitos humanos, reafirmando a necessidade de eliminar barreiras à plena participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2023).

De forma convergente, a Portaria Interministerial nº 5/2021, editada pelos Ministérios da Educação, Saúde, Cidadania e Justiça e Segurança Pública, representou importante avanço normativo ao reafirmar a centralidade da educação inclusiva. A normativa estabeleceu diretrizes para articulação intersetorial entre saúde e educação, formação continuada dos profissionais, escuta ativa das famílias e valorização da escola regular como espaço fundamental para o desenvolvimento de estudantes com deficiência (BRASIL, 2021).

Embora o arcabouço normativo brasileiro contemple importantes avanços no reconhecimento e proteção dos direitos das pessoas com TEA, a implementação concreta dessas garantias ainda enfrenta obstáculos significativos. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que leis: requer um compromisso ético e político com a equidade, o investimento público contínuo e o envolvimento ativo da sociedade na promoção de uma educação que acolha a diversidade e assegure a dignidade de todos os estudantes.

1.3 Contexto histórico da inclusão da pessoa com TEA

A trajetória histórica da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido marcada por transformações no modo como seus direitos e necessidades educacionais são compreendidos e tratados. Em um primeiro momento, o autismo era associado a transtornos mentais gerais ou deficiências cognitivas inespecíficas, o que resultava, muitas vezes, em práticas excludentes, como o isolamento ou a institucionalização de indivíduos com TEA. Essa abordagem médica e segregadora predominou até meados do século XX, dificultando o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas fundamentadas na dignidade da pessoa humana e na equidade social (APA, 2018).

A década de 1940 representou um marco importante, com as contribuições do psiquiatra Leo Kanner, que descreveu o autismo como uma condição do desenvolvimento infantil caracterizada por dificuldades na comunicação e comportamentos repetitivos. Simultaneamente, Hans Asperger identificou manifestações mais brandas do espectro, posteriormente denominadas Síndrome de Asperger. Esses estudos possibilitaram uma nova compreensão clínica do transtorno, o que viria a influenciar, nas décadas seguintes, os rumos das políticas públicas e educacionais voltadas à inclusão (KANNER, 1943; ASSIS, 2021).

Nos anos 1970, famílias e organizações civis iniciaram movimentos por melhores condições de vida, saúde e educação para as pessoas com autismo. Essas pressões impulsionaram uma virada paradigmática, afastando-se da lógica assistencialista e direcionando a discussão para os direitos humanos e a cidadania. Essa mudança permitiu a inclusão da pauta do autismo nas discussões sobre políticas públicas e contribuiu para o surgimento de práticas educacionais mais inclusivas, voltadas à integração escolar e social (MANTOAN, 2023).

Com o avanço das teorias sobre neurodiversidade e a consolidação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, a partir dos anos 1990, o autismo passou a ser reconhecido como uma condição que exige estratégias de inclusão intersetoriais e contínuas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao estabelecer, em seu artigo 208, a obrigatoriedade do Estado em garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Essa previsão foi complementada pela promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que, em seus artigos 58 a 60, institucionalizou o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

O maior avanço legislativo em prol da inclusão das pessoas com deficiência ocorreu

com a sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou os direitos à educação, saúde, acessibilidade, entre outros, para todas as pessoas com deficiência, inclusive as com TEA. Essa legislação reforçou o papel da escola como espaço de promoção da igualdade, da convivência e do respeito às diferenças, além de impulsionar a formação de docentes e a adaptação dos currículos escolares (BRASIL, 2015).

Mittler (2003) destaca que a consolidação da educação inclusiva para estudantes com TEA demanda a superação de barreiras estruturais, pedagógicas e comportamentais presentes no cotidiano escolar. Para o autor, a efetivação dos direitos depende da existência de políticas públicas e da capacidade das escolas de desenvolver práticas pedagógicas responsivas às singularidades do autismo, incluindo flexibilização curricular, uso de suportes visuais e estratégias comunicacionais individualizadas. Essa perspectiva complementa a análise desenvolvida neste estudo, ao reforçar que a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas à participação plena do estudante em sua trajetória educativa.

Apesar dos avanços normativos e teóricos, persistem desafios estruturais e pedagógicos. A efetiva inclusão de pessoas com autismo ainda esbarra na carência de profissionais qualificados, na resistência institucional à diversidade e na ausência de políticas de acompanhamento e avaliação contínua. A inclusão educacional plena exige, portanto, o compromisso coletivo de todos os atores sociais, visando garantir a equidade e o exercício pleno dos direitos fundamentais das. Diante do exposto, no próximo capítulo, abordaremos os fundamentos constitucionais e sua efetivação e a educação inclusiva no Brasil.

2. FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS E SUA EFETIVAÇÃO

A presente seção examina os fundamentos constitucionais que sustentam a educação inclusiva no Brasil, bem como os instrumentos normativos que buscam garantir sua efetivação no cotidiano escolar. Inicialmente, são analisadas as bases constitucionais e infraconstitucionais que estruturam o direito à educação das pessoas com deficiência. Em seguida, discute-se a distância entre a previsão legal e sua concretização prática, destacando desafios estruturais, conceituais e institucionais que ainda limitam a inclusão material. Por fim, o capítulo aborda a judicialização da educação inclusiva como reflexo das fragilidades das políticas públicas e apresenta precedentes jurisprudenciais que evidenciam o papel do Poder Judiciário na efetivação desse direito.

2.1. Fundamentos constitucionais e normativos da educação inclusiva

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por fundamentos constitucionais que asseguram o direito universal à educação, sem qualquer forma de discriminação. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando, entre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Tais dispositivos constituem o alicerce jurídico para a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular.

Nesse contexto, o artigo 206 do texto constitucional prevê como um dos princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Complementarmente, o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses dispositivos reforçam a obrigação estatal de criar mecanismos efetivos que garantam não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade desses estudantes no ambiente escolar (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista jurídico, a necessidade de regulamentação adicional decorre da própria natureza das normas constitucionais que tratam da educação. De acordo com Lenza (2024) e Masson (2024), grande parte das disposições constitucionais referentes às políticas sociais, entre elas educação, saúde e assistência, é composta por normas de eficácia limitada, que estabelecem objetivos e diretrizes, mas dependem de atuação normativa complementar para produzir efeitos plenos. Essa compreensão permite interpretar corretamente o conjunto de políticas educacionais brasileiras: a Constituição delineia os princípios estruturantes, mas sua efetivação demanda a elaboração de leis infraconstitucionais, planos educacionais, diretrizes curriculares e políticas públicas permanentes. Assim, a LDB, o PNE e as normativas específicas sobre educação especial cumprem justamente essa função de densificar o comando constitucional, transformando um direito programático em ações concretas de promoção do acesso, permanência e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) regulamenta os preceitos constitucionais e orienta a organização da educação inclusiva. O artigo 58 da LDB estabelece que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas regulares, e o artigo 59 obriga os sistemas de ensino a adotar currículos, metodologias e recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva,

publicada em 2008, consolida diretrizes para a construção de um sistema educacional inclusivo. O documento promove a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, e orienta a formação continuada de professores, bem como a adaptação de currículos e recursos para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Conforme já discutido em seções anteriores, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constitui um marco estruturante no ordenamento jurídico voltado aos direitos das pessoas com deficiência. Retomando essa perspectiva, é importante destacar sua relevância específica para o campo educacional. A promulgação da LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco na consolidação da educação inclusiva como direito garantido. O artigo 27 impõe que a educação inclusiva seja efetivada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, enquanto o artigo 28 determina a obrigatoriedade da acessibilidade, do atendimento educacional especializado, da formação de profissionais e da oferta de recursos de apoio à aprendizagem (BRASIL, 2015).

2.2 Da igualdade formal à igualdade material: desafios da efetivação

Não obstante os avanços legais já analisados, permanece evidente a distância entre a garantia normativa e sua concretização no cotidiano escolar. Em diversas situações, observa-se uma inclusão essencialmente formal: estudantes com deficiência são matriculados em classes comuns, porém sem a devida adaptação curricular, sem recursos adequados e sem suporte pedagógico especializado. Essa discrepância evidencia que a efetividade da educação inclusiva ainda está condicionada a transformações estruturais e práticas mais consistentes, conforme aponta Mantoan (2023).

A consolidação da educação inclusiva no Brasil exige um conjunto robusto de normas jurídicas e uma compreensão aprofundada dos princípios que orientam sua efetivação. Entre esses princípios, destaca-se a distinção entre igualdade formal e igualdade material, debate clássico no campo jurídico e central para a análise das políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Enquanto a igualdade formal limita-se a assegurar que todos sejam tratados de maneira idêntica perante a lei, a igualdade material reconhece que grupos historicamente marginalizados demandam condições diferenciadas para alcançar oportunidades equivalentes. No contexto da inclusão escolar, essa distinção não é meramente teórica: ela determina o grau de efetividade das políticas públicas e a qualidade da

participação dos estudantes.

Considerando os avanços normativos já discutidos, torna-se evidente que a mera previsão legal da inclusão não é suficiente para garantir que os alunos com deficiência, especialmente aqueles com TEA, vivenciem processos educativos equitativos. A efetividade da inclusão depende de ações concretas que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral. É nesse ponto que o debate entre igualdade formal e material se torna particularmente relevante: a primeira pode assegurar a matrícula; a segunda, porém, é a que realmente viabiliza trajetórias educativas significativas. Essa distinção serve como base para o recorte analítico que se segue.

A discussão entre inclusão formal e inclusão material ocupa posição central na literatura especializada, pois evidencia que o acesso à escola, por si só, não garante a efetivação do direito à educação. Diversos autores ressaltam que a matrícula em classes comuns representa apenas o ponto de partida do processo inclusivo. A inclusão efetiva requer participação ativa dos estudantes, aprendizagens significativas e adaptações contínuas no projeto pedagógico, elementos indispensáveis para assegurar equidade no percurso escolar (MANTOAN, 2023; BUENO, 1999). Com base nessa compreensão, este estudo adota a noção de inclusão material como marco analítico, entendendo-a como a provisão concreta de condições que garantam permanência, desenvolvimento e igualdade real de oportunidades.

Entre os fatores que dificultam essa inclusão material, destaca-se a precariedade da infraestrutura escolar. Em muitos municípios — sobretudo aqueles localizados em regiões periféricas ou apresentando baixos índices de desenvolvimento humano — ainda é comum encontrar escolas sem rampas, banheiros adaptados, sinalização acessível ou ambientes adequados para circulação. A ausência desses recursos compromete a participação de estudantes com mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas, revelando a distância entre o arcabouço legal existente e sua implementação prática (BRASIL, 2008).

Outro desafio recorrente refere-se à frágil articulação entre a educação e os serviços de saúde e assistência social. Muitos alunos dependem de avaliações clínicas, acompanhamento terapêutico e apoios especializados que, quando inexistentes ou desintegrados da rotina escolar, dificultam adaptações curriculares e o planejamento pedagógico. A falta de integração intersetorial compromete a continuidade das intervenções e fragiliza a efetividade das políticas inclusivas.

Esses obstáculos revelam a coexistência de normas abrangentes e de uma realidade escolar ainda marcada por práticas excludentes. Embora a legislação brasileira estabeleça princípios sólidos de inclusão, sua concretização depende de condições operacionais que

ultrapassam o texto jurídico. Financiamento adequado, formação continuada de profissionais, presença de mediadores, acessibilidade arquitetônica e articulação entre diferentes setores são requisitos indispensáveis para que os direitos previstos se tornem realidade. A ausência desses elementos demonstra que os avanços legais, apesar de relevantes, não se convertem automaticamente em práticas inclusivas.

Assim, afirmar que a educação inclusiva é um direito constitucional pressupõe reconhecer que sua efetivação demanda transformações estruturais profundas. A inclusão não se resume à presença física de estudantes com deficiência na sala de aula: requer práticas pedagógicas equitativas, políticas institucionais comprometidas com a diversidade e processos formativos consistentes para os profissionais da educação. Na falta dessas condições, a inclusão corre o risco de permanecer como um ideal normativo dissociado da experiência concreta dos sujeitos (BUENO, 1999).

Com a promulgação da Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1991, a sociedade brasileira deu um passo importante na inclusão das crianças com deficiência, ao garantir a educação básica e atendimento especializado, conforme assegurado em seu artigo 54. Partindo desse pensamento, Santos (2008) *apud* Oliveira (2020) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que este espaço é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. Deste modo, em seu artigo 28 e respectivos incisos a Lei nº 13.146/2015, minudencia os desdobramentos gerais do dever do poder público:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

2.3. Judicialização da educação inclusiva e o papel do poder judiciário

Diante dessas resistências institucionais para fornecimento de acompanhamento especializado, muitas famílias se veem obrigadas a recorrer ao Judiciário para garantir o direito de seus filhos à educação. São cada vez mais comuns as ações judiciais que buscam compelir o Estado a fornecer apoio pedagógico especializado, como a designação de professores de apoio, cuidadores escolares ou intérpretes de Libras. Em diversas decisões, os tribunais têm reafirmado a obrigação do poder público de viabilizar a inclusão educacional, reconhecendo que a negativa ou omissão desse suporte configura violação de direitos fundamentais. No entanto, a judicialização da inclusão não deveria ser a via principal de

efetivação de direitos; ela evidencia, na verdade, as lacunas estruturais e a ineficiência das políticas públicas existentes.

A crescente judicialização da educação inclusiva tem produzido um conjunto significativo de decisões judiciais que reafirmam e, em muitos casos, concretizam, aquilo que a legislação já assegura no plano normativo. Esses julgados evidenciam que, diante da omissão administrativa na oferta de apoio pedagógico especializado, o Poder Judiciário tem atuado como instância de garantia mínima dos direitos educacionais de estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, a análise de precedentes recentes permite compreender como os tribunais têm interpretado as obrigações estatais e quais parâmetros vêm sendo adotados para assegurar a efetividade da inclusão material. Um exemplo emblemático desse movimento é a decisão a seguir transcrita.

DIREITO ADMINISTRATIVO. APELAÇÃO CÍVEL. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. DEVER DO ESTADO. RECURSO NÃO PROVIDO. I. CASO EM EXAME Recurso interposto contra sentença que julgou procedente ação ordinária, condenando o Estado de São Paulo a fornecer professor auxiliar a aluno com transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (CID F81.0; F81.81; F81.2) [...] III. RAZÕES DE DECIDIR O direito à educação é um dever do Estado e compreende o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, conforme previsto na Constituição Federal, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Legislação que prevê expressamente a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, o que não se confunde com outros Profissionais de Apoio Escolar de que trata o Decreto Estadual nº 67.635/23. Documentos médicos juntados aos autos que apontam a necessidade de professor auxiliar/adjunto, conforme manifestação, inclusive, da própria Supervisão de Ensino da Rede Estadual. Precedentes. IV. DISPOSITIVO Recurso não provido. Legislação Citada: CF/1988, arts. 6º e 205; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/09); Lei 13.146/15, arts. 27 e 28; Decreto Estadual nº 67.635/23, arts. 18 e 19. Jurisprudência Citada: TJSP, AC 1002101-65.2024.8.26.0191, Rel. Martin Vargas, 10ª Câmara de Direito Público, j. 28/03/2025; AC 1007792- 83.2024.8.26.0248, Rel. Paulo Galizia, 10ª Câmara de Direito Público, j. 12/02/2025. [...]

A superação desse cenário demanda uma ação coordenada entre os entes federativos, com investimentos estruturais e pedagógicos voltados à inclusão. Torna-se imprescindível assegurar a formação continuada de professores, promover a adaptação física das escolas e fortalecer as redes intersetoriais de apoio. Mais do que isso, é necessária uma transformação cultural nas instituições escolares, com a compreensão de que a inclusão não se trata de concessão ou benevolência, mas sim do cumprimento de um dever constitucional derivado dos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da justiça social, consagrados no art. 1º, III e art. 5º, *caput*, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Nas últimas décadas, especialmente com o avanço dos debates sobre os direitos das

peessoas com deficiência, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido objeto de crescente atenção na formulação de políticas públicas. Tal enfoque ampliou-se significativamente a partir da promulgação de normativas como a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

O aprofundamento da análise sobre as políticas públicas voltadas às pessoas com TEA revela a importância de se garantir, de forma efetiva, o acesso a serviços de saúde, educação e assistência social, de maneira integrada e contínua. A articulação entre essas áreas é essencial para promover a autonomia, o desenvolvimento e a qualidade de vida dos indivíduos autistas. Nesse contexto, a educação e a saúde se apresentam como pilares fundamentais da inclusão, sendo indispensável que ambas as esferas atuem de forma conjunta e planejada.

3. O PAPEL DO ESTADO E DA SOCIEDADE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação, previsto como prerrogativa constitucional e instrumento de promoção da cidadania, pressupõe a articulação entre diferentes atores sociais e instituições. O Estado, responsável primário pela oferta de educação básica gratuita e de qualidade, deve garantir a existência de vagas e as condições materiais e pedagógicas necessárias para que a permanência dos estudantes seja efetiva. Ao mesmo tempo, a sociedade civil exerce função indispensável no acompanhamento, fiscalização e aprimoramento das políticas educacionais, atuando como agente de controle social e corresponsável pela construção de uma educação democrática e inclusiva (BRASIL, 1988).

3.1. A responsabilidade estatal na concretização do direito à educação

O artigo 208 da Constituição Federal estabelece que a oferta de educação básica é dever inalienável do Estado, o que implica investimento contínuo em infraestrutura física, recursos pedagógicos, acessibilidade e formação docente. A efetividade dessa obrigação, porém, enfrenta desafios persistentes. A heterogeneidade regional brasileira revela desigualdades profundas: escolas situadas em áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas e regiões periféricas urbanas frequentemente operam em condições precárias, com estruturas insuficientes, falta de materiais didáticos e ausência de profissionais especializados.

Essa realidade se reflete diretamente nos índices educacionais e reforça a necessidade de políticas públicas orientadas pela equidade territorial. Não basta assegurar o direito formal ao ensino; é preciso assegurar recursos materiais adequados para que esse direito possa ser exercido com dignidade e qualidade. Como destaca o Plano Nacional de Educação (2014), a superação das desigualdades requer a implementação de estratégias sensíveis às diferentes realidades socioeconômicas, com atenção às vulnerabilidades locais.

Outro elemento estruturante é a formação inicial e continuada dos professores, sem a qual nenhuma política educacional se sustenta. A preparação docente constitui um dos eixos centrais das estratégias para a universalização da educação inclusiva, especialmente quando se considera a necessidade de práticas diferenciadas, adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e compreensão do desenvolvimento de estudantes com deficiência, entre eles os alunos com TEA.

A ausência de investimentos adequados nessa área gera um ciclo de fragilidade institucional: profissionais despreparados, práticas pedagógicas insuficientes e baixa efetividade das políticas de inclusão, apesar da existência de uma legislação avançada.

3.2. A gestão democrática e a corresponsabilidade social

A gestão democrática do ensino, ⁵prevista no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constitui um eixo fundamental para aproximar o poder público da comunidade escolar e fortalecer os espaços de participação social. Tal princípio implica reconhecer que as decisões educacionais não podem ser unilaterais ou tecnocráticas: devem emergir da interlocução entre gestores, professores, estudantes, pais e demais atores sociais envolvidos no processo educacional (BRASIL, 1996).

Os conselhos escolares, conselhos municipais e estaduais de educação e os fóruns permanentes se destacam como mecanismos institucionais de participação. Por meio deles, é possível promover debates, identificar necessidades locais, acompanhar o uso dos recursos públicos e propor ajustes às políticas educacionais. Além disso, a participação comunitária

⁵ A concepção de gestão democrática defendida por Libâneo (2008) compreende que a escola deve funcionar como um espaço público de participação coletiva, no qual professores, estudantes, famílias e comunidade compartilham responsabilidades na definição de prioridades e no acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas. Para o autor, a democratização da gestão não se limita à existência formal de conselhos ou mecanismos de consulta: ela implica a construção de processos efetivos de diálogo, transparência, corresponsabilidade e autonomia pedagógica. Assim, a gestão democrática constitui um princípio organizativo que visa fortalecer o controle social, ampliar a participação política dos sujeitos escolares e assegurar que as decisões educacionais estejam alinhadas às necessidades concretas da comunidade. Nesse sentido, Libâneo (2008) argumenta que uma escola democrática é aquela que integra gestão, currículo e prática pedagógica, promovendo uma cultura institucional orientada pela equidade, pela justiça social e pela formação cidadã dos estudantes.

contribui para a criação de soluções contextualizadas, favorecendo o reconhecimento dos saberes locais e fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade.

Nesse sentido, a gestão democrática reforça a corresponsabilidade da sociedade civil no processo educativo. As famílias, por sua vez, desempenham papel central ao acompanhar o percurso escolar dos estudantes, colaborar com a escola e fortalecer o compromisso com a aprendizagem. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reconhece expressamente o papel da comunidade e da família na promoção da inclusão, enfatizando que a educação é um processo compartilhado e que sua efetividade depende da articulação entre Estado, escola e sociedade (BRASIL, 2015).

3.3. Monitoramento, avaliação e governança das políticas educacionais

A consolidação de uma educação pública, gratuita e de qualidade não depende apenas da formulação de políticas; exige também mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação contínua. Os planos de educação (nacional, estaduais e municipais) preveem metas, indicadores e estratégias que devem ser acompanhados de forma sistemática. Esse acompanhamento permite identificar gargalos, avaliar a efetividade das ações e propor redirecionamentos necessários à garantia da equidade.

A transparência e a participação social são pilares desse processo. A divulgação de indicadores, a realização de conferências públicas, a atuação de conselhos de educação e o fortalecimento das práticas de controle social são meios por meio dos quais a sociedade participa ativamente da fiscalização do cumprimento das metas educacionais.

Ao mesmo tempo, o desafio da inclusão educacional, especialmente da inclusão de pessoas com deficiência, mostra que não basta a existência de políticas: é preciso garantir governança, financiamento e condições institucionais capazes de assegurar sua operacionalização. A gestão articulada entre União, estados e municípios, somada à participação ativa da comunidade, é determinante para que o direito à educação seja efetivado de maneira equitativa, digna e socialmente justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a educação inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constitui um campo de tensões entre avanços normativos e desafios persistentes na prática escolar cotidiana. Partindo do objetivo central de investigar em que medida o

ordenamento jurídico brasileiro assegura, de fato, condições materiais para a plena inclusão escolar, verificou-se que o arcabouço legislativo é robusto, coerente com padrões internacionais e orientado por princípios constitucionais de dignidade humana, igualdade e justiça social. Todavia, os resultados obtidos demonstram que tais garantias ainda não se convertem integralmente em realidade, revelando lacunas estruturais, institucionais e formativas que comprometem a efetividade da inclusão.

Do ponto de vista jurídico, constatou-se que o Brasil possui instrumentos avançados, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 12.764/2012 e diversos decretos e políticas nacionais de educação especial. Esses dispositivos afirmam de modo inequívoco o direito das pessoas com TEA à educação inclusiva, ao atendimento educacional especializado e à participação plena nas escolas regulares. Os objetivos específicos da pesquisa, compreender os fundamentos constitucionais, analisar o percurso histórico da inclusão e identificar os entraves práticos para sua implementação, foram alcançados de modo consistente, demonstrando que a proteção jurídica não é o principal obstáculo: o desafio maior encontra-se na concretização desses direitos no âmbito das políticas públicas e das instituições escolares.

Os dados e autores analisados reforçam que a mera existência de normas não garante inclusão material. A distinção entre igualdade formal e igualdade material, examinada ao longo do estudo, revelou-se fundamental para compreender o problema central: ainda que todos tenham o direito formal de frequentar a escola, não são asseguradas condições equitativas que permitam a estudantes com TEA desenvolverem aprendizagens significativas, estabelecerem vínculos sociais e participarem plenamente das atividades escolares. Assim, a pesquisa cumpriu o objetivo de evidenciar como a desigualdade estrutural, expressa em falta de recursos, infraestrutura inadequada, ausência de formação docente específica e pouca articulação entre educação, saúde e assistência social, limita a efetividade das políticas inclusivas.

Outro resultado importante da investigação foi demonstrar que, diante dessas lacunas, a judicialização se tornou um instrumento frequente para garantir direitos já previstos em lei. A análise dos precedentes revelou que o Poder Judiciário tem atuado como instância de correção de omissões administrativas, especialmente na garantia de professores de apoio, cuidadores e adaptações razoáveis. Embora esse movimento reafirme o dever constitucional do Estado, ele também evidencia o fracasso das políticas públicas em assegurar, de maneira uniforme, o acesso e a permanência digna dos estudantes com deficiência. Assim, a pesquisa alcançou seu objetivo de discutir o papel do Estado e da sociedade civil na efetivação dos

direitos educacionais e demonstrou que a inclusão depende de mecanismos de participação democrática, fiscalização social e co-responsabilização entre diferentes setores.

Apesar de sua abrangência, o estudo apresenta limitações. A primeira diz respeito à natureza eminentemente bibliográfica da pesquisa, que, embora permita um panorama teórico e jurídico consistente, não abrange investigações empíricas sobre práticas escolares concretas. A ausência de dados de campo impede analisar, com maior profundidade, como escolas específicas lidam com o atendimento educacional especializado, como os professores aplicam estratégias pedagógicas inclusivas e de que forma as famílias percebem o processo de inclusão. Outra limitação decorre do recorte adotado: o estudo prioriza o TEA, mas a inclusão escolar envolve um espectro amplo de deficiências, transtornos e necessidades educacionais especiais que também mereceriam análises mais detalhadas.

Essas lacunas, porém, abrem perspectivas relevantes para pesquisas futuras. Estudos empíricos que investiguem a realidade de redes municipais e estaduais de ensino poderiam identificar práticas exitosas, obstáculos cotidianos e estratégias inovadoras para assegurar inclusão material. Pesquisas intersetoriais envolvendo educação, saúde e assistência social também seriam valiosas, especialmente para aprofundar o debate sobre colaboração entre profissionais e serviços essenciais para o desenvolvimento integral de estudantes com TEA. Além disso, investigações sobre os impactos da judicialização, tanto para as famílias quanto para o sistema educacional, podem contribuir para aprimorar políticas públicas e evitar que o Judiciário continue sendo a via predominante de efetivação de direitos.

Os resultados discutidos ao longo do estudo reiteram que a concretização da educação inclusiva no Brasil está intrinsecamente condicionada à natureza programática das normas constitucionais que tratam da educação. Como apontam Lenza (2024) e Masson (2024), dispositivos dessa categoria possuem eficácia limitada, o que significa que sua plena implementação depende de complementação legislativa e de políticas públicas continuadas. Essa característica explica, em grande medida, a persistente distância entre o texto constitucional, que assegura o direito universal à educação e o atendimento educacional especializado, e a realidade vivenciada pelas famílias e pelos estudantes com TEA. A insuficiência de regulamentação efetiva, de financiamento adequado e de articulação intersetorial demonstra que, enquanto o Estado não conferir densidade normativa e material às previsões constitucionais, o direito à educação permanecerá vulnerável a desigualdades estruturais e à necessidade de judicialização.

O Brasil avançou na formulação de marcos legais de proteção às pessoas com deficiência e, de modo particular, às pessoas com TEA. No entanto, a distância entre norma e

prática permanece expressiva. A efetivação plena da educação inclusiva requer investimentos estruturais, políticas públicas continuadas, formação docente especializada, articulação intersetorial e transformação cultural nas instituições escolares e na sociedade. A inclusão não é apenas um direito assegurado em lei: é um compromisso ético e político com a dignidade humana, que só se realiza quando cada estudante, com ou sem deficiência, encontra na escola um ambiente de aprendizagem, respeito, participação e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association. (2018). **APA Style JARS – Journal Article Reporting Standards**. Disponível em: <http://www.apastyle.org/jars/qual-table-1.pdf>

Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. **Revista Neurologia**, 71(8), 285-291. Disponível em: <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>

ASSIS, L. V. de. Transtorno do Espectro Autista na percepção de acadêmicos universitários: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 4, n. 2, 2021. Disponível em: <https://acervocientifico.com.br/index.php/acervo/article/view/9880>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. **Institui a Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020.

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: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

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**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019*. **Altera a Lei nº 7.853/1989 para dispor sobre a inclusão de informações específicas sobre o autismo no censo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020*. **Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

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

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 5, de 4 de fevereiro de 2021. Estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 1999, vol.03, n.05, pp.07-25. ISSN 1413-6538.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. Educação, v. 32, n. 03, p. 355-364, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

FERNANDES, A. C. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ALMEIDA, L.S. Inclusão de estudantes com deficiências na Universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 483-492, set./dez. 2016.

FERREIRA, Maria Cláudia Santos Lopes; PACHECO, José Marcos; GARCIA, Regina Leite. **Educação inclusiva: novos desafios para a escola contemporânea**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 2, p. 203-218, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3nySJFJWwvwybVpHrfDxvFN/>.

Genova, H. M., Arora, A., & Botticello, A. L. (2021). Effects of school closures resulting from COVID-19 in autistic and neurotypical children. **Frontiers in Education**, 6, 1-9. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.761485>.

Hurwitz, S., Garman-McClaine, B., & Karlock, K. (2022). **Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic**: “Each day brings new challenges”. Autism, 26(4), 889-899. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/13623613211035935>.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

Latzer, I. T., Leitner, Y., & Karnieli-Miller, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. **Autism**, 25(4), 1047-1059. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361320984317>.

MANTOAN, M. T. E. **A Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Autores Associados, 2023.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-osdesafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Autism spectrum disorders*. Geneva, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

Parenteau, C. I., Bent, S., Hossain, B., Chen, Y., Widjaja, F., Breard, M., & Hendren, R. L. (2020). COVID-19 related challenges and advice from parents of children with Autism Spectrum Disorder. *SciMedicine Journal*, 2, 73-82. Disponível em: <https://doi.org/10.28991/SciMedJ-2020-02-SI-6>

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wpcontent/uploads/2015/04/MundoSingular-Ana-Beatriz-Barbosa-Silva.pdf>.

TEIXEIRA, Gustavo; GAIATO, Mayra. **O reizinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Gente, 2018.

UNESCO. *Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação*. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.