

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO CONSTITUCIONAL – PPGDC

GIOVANA DE OLIVEIRA SILVA

***IGUALDADE PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA E O DIREITO DE
APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA
ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
REAL/RJ***

Niterói/RJ

2025

GIOVANA DE OLIVEIRA SILVA

***IGUALDADE PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA E O DIREITO DE
APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA
ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
REAL/RJ***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do título de Mestre (a) em Direito Constitucional.

Linha de Pesquisa: Instituições Políticas, Administração Pública e Jurisdição Constitucional.

Prof. Dr. Eur. André Saddy

Niterói/RJ

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica automática - SDC/BFD
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S586i Silva, Giovana de Oliveira
IGUALDADE PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA E O DIREITO
DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
: UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO REAL/RJ / Giovana de Oliveira Silva. - 2025.
125 f.

Orientador: André Saddy.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Faculdade de Direito, Niterói, 2025.

1. Direito Constitucional à educação. 2. Acesso e
permanência. 3. Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 4.
Educação Especial Inclusiva. 5. Produção intelectual. I.
Saddy, André, orientador. II. Universidade Federal
Fluminense. Faculdade de Direito. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

GIOVANA DE OLIVEIRA SILVA

***IGUALDADE DE CONDIÇÕES PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA E O
DIREITO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PORTO REAL/RJ***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre (a) em Direito Constitucional.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eur. André Saddy (Orientador)
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Paulo Roberto dos Santos Corval
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a. Dr. Rita Aparecida dos Reis
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

AGRADECIMENTOS

A jornada de elaboração desta dissertação foi um período de intenso aprendizado e dedicação, e seria impossível percorrê-la sem o apoio inestimável das pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a sua concretização.

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir viver esse sonho. Pela força e coragem a mim concedida, principalmente nos momentos de cansaço e desânimo. A caminhada de fé foi essencial nesse percurso.

Agradeço imensamente aos professores que compuseram a banca examinadora, prof. Paulo Corval e prof.^a Rita Reis por aceitarem o convite para avaliar este trabalho. Suas contribuições, sugestões e críticas construtivas foram de extrema importância para o aprimoramento e a reflexão final da dissertação.

À minha família, em especial ao meu esposo Ramon, pelo amor, apoio incondicional e compreensão. Aos meus filhos, Maria Alice e Antônio, por serem minha maior motivação de vida e por me impulsionarem, diariamente, a ser uma pessoa melhor.

À minha companheira de *luta diária*, Cristiane Sá, por ter me apoiado nessa jornada dando suporte nas demandas, não somente no trabalho, mas também na rotina com os meus filhos.

Às minhas colegas de trabalho e alunos público-alvo da Educação Especial da rede municipal de ensino de Porto Real, pela inspiração para a construção dessa pesquisa.

Por fim, e não menos importante, a todos aqueles que, de alguma forma, cruzaram meu caminho durante esta jornada, compartilhando conhecimentos, encorajamento ou simplesmente uma palavra amiga.

Esta dissertação é, em grande parte, fruto do apoio e da colaboração de todos vocês.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Essa pesquisa situa-se na perspectiva do direito à educação, tendo como objetivo discorrer sobre o direito à aprendizagem ao longo da vida e o princípio constitucional da garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, previstos no art. 206, incisos I e IX, da Emenda Constitucional nº 108/2020. Embora os avanços apontados pelo *Censo Escolar do INEP* (Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira) e *Painel de Indicadores da Educação Inclusiva* produzido pelo Instituto Rodrigo Mendes, vários desafios ainda persistem diante a inclusão plena das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Por meio de revisão bibliográfica, do levantamento e análise das normativas vigentes, das decisões do STF que versam sobre o princípio da igualdade, essa pesquisa, de natureza qualiquantitativa, discorrerá sobre a relação entre o direito de aprendizagem na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular, relacionando-o aos serviços disponibilizados pela educação especial, enquanto modalidade de ensino, através do AEE – Atendimento Educacional Especializado. Com vistas a uma investigação local, através da técnica de pesquisa da triangulação dos dados, realizou-se a aplicação de um questionário aos professores especialistas que atuam na rede municipal de ensino de Porto Real, apontaremos as principais dificuldades, nuances e conquistas deste município para garantir a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Acessibilidade. Direito Constitucional à Educação. Educação Especial Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This research is situated within the perspective of the right to education, aiming to discuss the right to lifelong learning and the constitutional principle of guaranteeing equal conditions for access and permanence in school, as stipulated in Article 206, Clauses I and IX, of Constitutional Amendment No. 108/2020. Despite advancements highlighted by the INEP (Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research) School Census and the Inclusive Education Indicators Panel produced by the Rodrigo Mendes Institute, various challenges persist regarding the full inclusion of people with disabilities in the educational sphere. Through a bibliographic review, an analysis of current regulations, and an examination of Supreme Federal Court (STF) decisions on the principle of equality, this qualitative and quantitative study will explore the relationship between the right to learning from the perspective of the National Common Curricular Base (BNCC), connecting it to the services provided by special education as a teaching modality, specifically through the Specialized Educational Assistance (AEE). With a focus on a local investigation, utilizing the data triangulation research technique, a questionnaire was administered to specialist teachers working in the municipal education network of Porto Real. The study will identify the main difficulties, nuances, and achievements of this municipality in ensuring the inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Keywords: Accessibility. Constitutional Right to Education. Inclusive Special Education. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDC – Centro de Controle de Prevenção e Doenças

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CNPG – Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça

COPEDOC – Comissão Permanente de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DSM – V – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GNDH – Grupo Nacional de Direitos Humanos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro

IRM - Instituto Rodrigo Mendes

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PGE/RJ – Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

STF – Supremo Tribunal Federal

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Matrículas no município de Porto Real I

Gráfico 2: Matrículas no município de Porto Real II

Gráfico 3: Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência no município de Porto Real

Gráfico 4: Estudantes da Educação Especial por tipo de classe no município de Porto Real

Gráfico 5: Estudantes da Educação Especial matriculados no AEE no município de Porto Real

Gráfico 6: Taxa de aprovação de estudantes dos Anos Iniciais no estado do Rio de Janeiro

Gráfico 7: Taxa de aprovação e reprovação de estudantes dos Anos Finais no estado do RJ

Gráfico 8: Taxa de abandono de estudantes nos Anos Iniciais e Anos Finais no estado do RJ

Gráfico 9: Escolas da educação básica por itens de acessibilidade no município de Porto Real

Gráfico 10: Escolas da educação com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Porto Real

Gráfico 11: Escolas da educação por itens de infraestrutura no município de Porto Real

Gráfico 12: Professores regentes com formação continuada sobre Educação Especial no município de Porto Real

Gráfico 13: Professores do AEE com formação continuada sobre Educação Especial no município de Porto Real

Gráfico 14: Média de estudantes da Educação Especial pelo número de profissionais de apoio no município de Porto Real

Gráfico 15 – Organização e oferta de serviços do Atendimento Educacional Especializado

Gráfico 16: Estratégias para encaminhamento dos alunos com TEA para o AEE

Gráfico 17: Mecanismos adotados para encaminhamento dos alunos com TEA ao AEE

Gráfico 18: Permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar

Gráfico 19: Adoção de estratégias ou ações para garantia da permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar

Gráfico 20: Serviços ofertados pelo Atendimento Educacional do município

Gráfico 21: Adoção de ações e estratégias para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes com TEA

Gráfico 22: Perfil do profissional que realiza o AEE

Gráfico 23: Diretriz ou organização pedagógica do AEE no município

Gráfico 24: Organização da Educação Especial em conformidade com as legislações em vigor

Gráfico 25: Recursos disponibilizados pelo município para estudantes com TEA

Gráfico 26: Formação continuada para professores do AEE

Gráfico 27: Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com TEA

Gráfico 28: Desafios enfrentados para garantia do direito de aprendizagem dos estudantes com TEA

Gráfico 29: Docentes com especialização em Educação Especial

TABELA 1: Classificação de ações prioritárias a serem desenvolvidas

Gráfico 30: Ações que ainda não são asseguradas de forma satisfatória pelo município

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PRINCÍPIO DA IGUALDADE NA PERSPECTIVA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	16
1.1 O princípio da igualdade como direito fundamental	16
1.2 Apontamentos acerca da igualdade formal e igualdade material	20
1.3 Princípio da igualdade sob o enfoque da Suprema Corte na proteção do direito à educação da pessoa com deficiência	23
2. O LUGAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR	27
2.1. Percurso histórico da inclusão social da pessoa com deficiência no âmbito educacional: um panorama nacional e internacional das principais políticas públicas	27
2.2. Para entender o Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da educação básica	40
2.3. Orientações para a implementação da Lei 12.764/2012 aos sistemas de ensino brasileiro	43
2.4 A organização e serviços prestados pela educação especial no âmbito do AEE	48
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL	50
3.1. As interfaces da Política Nacional de Educação Especial e os princípios e dimensões da Educação Inclusiva	50
3.2. O direito à aprendizagem na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	56
3.3. Formação docente para garantia do aprendizado do aluno	60
4. EMPÍRIA: OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE PORTO REAL/RJ	66
4.1. A técnica da <i>Triangulação de Métodos</i> na análise quanti-qualitativa dos dados	66
4.2. Painel de Indicadores da Educação Especial na <i>Plataforma Diversa</i>	68
4.3. Painel de Indicadores com base no Censo Escolar de Porto Real/RJ	71
4.3.1 Análise dos dados referente ao acesso	72
4.3.2. Análise dos dados referente à permanência	76
4.3.3. Análise dos dados referente ao direito de aprendizagem	82
4.4. Formulário de pesquisa aplicado aos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Porto Real/RJ	86
4.4.1. A estrutura do questionário de pesquisa	86
4.4.2. Análise dos dados referente ao acesso	94
4.4.3. Análise dos dados referente à permanência	96
4.4.4. Análise dos dados referente ao direito de aprendizagem	100
5. Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	119

MEU LUGAR DE FALA...

Ao embarcar nesta pesquisa, trago comigo não apenas o rigor acadêmico, mas também a vivência e o conhecimento intrínseco de quem trilha os caminhos da educação pública municipal há uma década e meia. Sou professora da rede pública municipal de Porto Real, um município vibrante no Estado do Rio de Janeiro, e é dessa perspectiva que construo meu lugar de fala como pesquisadora.

Minha trajetória profissional iniciou-se há 15 anos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante esse período, estive lado a lado com estudantes, suas famílias e colegas, mergulhando nas complexidades e nas riquezas da inclusão escolar. Essa experiência direta me proporcionou uma compreensão aprofundada dos desafios e das potencialidades do ensino público, forjando um olhar sensível e crítico sobre as políticas e práticas pedagógicas que moldam a realidade de nossas escolas.

Atualmente, exerço um cargo de chefia no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Real, onde minhas responsabilidades abrangem o gerenciamento das diversas demandas de ensino e aprendizagem. Essa posição me permite uma visão panorâmica da rede, conectando as nuances do dia a dia em sala de aula às estratégias e decisões que afetam todo o sistema educacional. Observo as macrotendências e os micro impactos, buscando soluções que ressoem com as necessidades reais de nossos estudantes e educadores.

É a partir desse "chão da escola", dessa perspectiva privilegiada que transita entre a prática pedagógica e a gestão educacional, que me posiciono nesta dissertação. Minha pesquisa não é um exercício meramente teórico; ela é informada pelas vozes que ouvi, pelas realidades que presenciei e pelos desafios que ajudei a enfrentar em Porto Real. Meu compromisso é com a relevância e a aplicabilidade dos resultados, visando contribuir de forma significativa para o aprimoramento da educação pública, especialmente para aqueles que mais precisam dela.

Minha pesquisa é, portanto, um reflexo do meu lugar de fala: a voz da educadora, gestora e pesquisadora enraizada na realidade municipal.

INTRODUÇÃO

Reconhecida como o alicerce para o desenvolvimento individual e coletivo, pautada em princípio e valores humanos que prezam por uma sociedade livre, justa e igualitária, é inegável que a educação possui elevado grau de importância para o desenvolvimento saudável de uma sociedade. Para além da mera transmissão de conhecimentos, ela tem potencial para contribuir com a redução das desigualdades, o avanço científico e tecnológico de uma nação, e consequentemente, seu desenvolvimento econômico e o fortalecimento de valores humanos, preservando os conhecimentos históricos e culturais construído ao longo dos anos pela humanidade.

Diante dessas premissas e reconhecendo seu grau de importância, a nossa Constituição Federal a consagrou como direito fundamental, reservando em seu texto um lugar específico para tratar da sua centralidade tendo em vista ser essencial para a dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, em seu artigo 205, a Carta Magna reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda acrescenta que um dos seus objetivos deve alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa humana fazendo com que cada cidadão possa alcançar seu potencial seja no âmbito intelectual, social, físico, moral e até mesmo cultural e a preparação para o mundo do trabalho.

Deste modo, ainda que de forma implícita, ao definir princípios para ensino e tratar da organização e financiamento da educação, o Diploma Constitucional reconhece as escolas ou estabelecimentos de ensino como espaço institucional essencial para a materialização do direito à educação. Nessa perspectiva, podemos inferir que a escola ocupa uma posição privilegiada para concretização das relações de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa situa-se na perspectiva do direito constitucional à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista que o texto constitucional complementou, por meio do art. 206, os princípios que devem nortear o ensino, I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IX- garantia à educação e à aprendizagem ao longo da vida (incluído pela Emenda Constitucional nº 108/2020). Nesse sentido, tendo como referência a Lei nº 12.764/2012 que prevê uma série de direitos voltados para a pessoa com TEA, dentre os quais se destacam atendimento especializado, disponibilização de profissionais de apoio quando necessário, currículo e estratégias diferenciadas de ensino, nota-

se que apesar de existir outras normativas que amparam esse direito, observarmos através dos dados apresentados pelo INEP, por meio do Censo Escolar, que ainda há alguns entraves para a garantia da inclusão plena corroborando para uma série de violações.

Ao debruçarmos sobre alguns desses dados¹ que são capazes de elucidar o cenário da acessibilidade nas escolas brasileiras, é evidente as violações² referentes às adequações arquitetônicas garantidoras de acessibilidade no prédio escolar, transporte escolar adaptado, aquisição de recursos materiais específicos, formação de professores e concessão de profissionais de apoio.

Mediante o exposto, considerando o papel do Estado na garantia do direito à educação, busca-se, através de uma pesquisa quanti-qualitativa, evidenciar como o princípio da igualdade se materializa diante o direito à educação das pessoas com autismo, considerando as normas vigentes e as decisões judiciais da Suprema Corte. Além disso, nosso objetivo é lançar luz sobre os mecanismos e estratégias presentes no contexto educacional que sejam capazes de consolidar na prática, o direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes na perspectiva da educação básica.

Considerando que essa pesquisa possui um cunho jurídico-sociológico, tendo em vista que analisará o direito como variável dependente da sociedade e trabalhará com as noções de eficácia e de efetividade das relações do direito e da sociedade, levando-se em consideração a classificação didática³ de pesquisa na área de Ciências Sociais, o método de abordagem adotado será o hipotético-dedutivo. Para fins de complementação à abordagem selecionada, adotar-se-ão como métodos auxiliares o monográfico/estudo de caso e o empírico, tendo em vista os objetos de estudo elencados.

¹ TODOSPELAEDUCAÇÃO. Educação Inclusiva: Recomendações de Políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federais. 2022. P.20. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf> Acesso em 19 out 2024.

² Painel de Indicadores da Plataforma Diversa. O Painel de Indicadores da Educação Especial tem o objetivo de instrumentalizar gestores na criação de políticas públicas baseadas em dados e evidências. Visa, também, favorecer ações de *advocacy* e ser fonte de referências para profissionais comprometidos com a educação inclusiva. Trata-se de uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Instituto Unibanco e apoio do Centro Lemann, Todos Pela Educação e UNICEF. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores>. Acesso em: 19 out de 2024.

³ BERTOLDI. OLIVEIRA. Márcia Rodrigues. Olga Maria Boschi Aguiar. Manual Metodológico para o Projeto de Pesquisa no Direito. Universidade Federal de Pelotas – UNIFEL. 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgd/files/2019/10/Manual-Projeto-de-Pesquisa-vers%C3%A3o-final.pdf> Acesso em: 04 de nov. 2024.

Para complementar a abordagem escolhida, a técnica da *Triangulação dos Métodos*⁴ será utilizada para interligar os dados empíricos junto às referências documentais e bibliográficas escolhidas. Nesse sentido, abordaremos não somente as visões doutrinárias do Direito Constitucional, como também as legislações existentes no ordenamento jurídico pátrio e duas decisões judiciais, em virtude das limitações do tempo e propósito dessa pesquisa.

No primeiro capítulo discorreremos sobre o princípio da igualdade na perspectiva da Constituição Federal, trazendo os apontamentos acerca da igualdade material e formal, considerando que toda a temática que permeia direito da pessoa com deficiência está alicerçada nesse princípio. E, complementando essa abordagem histórica e doutrinária, apresentaremos dois julgados recentes da Suprema Corte para ilustrar como tem sido a materialização desse princípio na fundamentação das decisões judiciais.

O segundo capítulo contextualizará o conceito da pessoa com deficiência, em especial do Transtorno do Espectro Autista (TEA), situando-a no contexto da educação básica a partir do percurso histórico das políticas públicas e legislações que amparam o direito ao acesso, permanência e aprendizagem. De forma mais detalhada, apresentaremos uma nota técnica emitida pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que expõe orientações específicas aos sistemas de ensino para a implementação da Lei 12.764/2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Dando sequência, o terceiro capítulo se ocupará das premissas da aprendizagem dos estudantes com TEA, elucidando os aspectos que permeiam a educação especial inclusiva, sua interface com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o direito de aprendizagem elencado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância da formação docente para garantia desse direito.

Na última etapa, destinada a empiria, esse trabalho analisará os dados presentes na Plataforma Diversa produzida pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM) que, através do Painel de Indicadores da Educação Especial, tem como meta instrumentalizar gestores na elaboração de políticas públicas baseadas em dados e evidências, tendo como referência as informações divulgadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Em seguida, analisaremos, com base na técnica da Triangulação dos Métodos,

⁴ MINAYO, Maria Cecília Souza. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

proposta por Minayo⁵, os dados obtidos através do formulário de pesquisa elaborado por meio da ferramenta gratuita do *GoogleForms* e aplicado aos servidores públicos efetivos que compõe a equipe de corpo docentes especialistas em Educação Especial da rede municipal de ensino de Porto Real.

Encerraremos com as considerações finais com objetivo de trazer as percepções acerca da temática escolhida, buscando ampliar novas possibilidades de pesquisa que possam complementar o objeto de estudo desse trabalho.

⁵ MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Op. cit., 25.

PRINCÍPIO DA IGUALDADE NA PERSPECTIVA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Neste capítulo, abordaremos o princípio constitucional da igualdade e suas implicações no contexto da garantia do acesso e permanência na escola e do direito à aprendizagem.

Nesse sentido, discorreremos, a partir de uma perspectiva histórica e conceitual, sobre os aspectos formal e material do princípio da igualdade e sua materialização nas políticas públicas educacionais. E, a partir da análise de duas decisões judiciais, elucidaremos como a Suprema Corte brasileira tem referendado esse princípio sob a luz da garantir constitucional.

1.1 O princípio da igualdade como direito fundamental

A igualdade pode ser entendida como um aspecto essencial da natureza humana, que passando por diversas transformações ao longo dos anos. Essas mudanças ocasionaram um novo conceito jurídico de igualdade⁶, evoluindo de uma visão onde a desigualdade era considerada natural para a defesa de uma igualdade formal, com vistas ao alcance da isonomia material.

O princípio da igualdade compõe uma das vertentes do ordenamento jurídico pátrio. Em seu artigo 5º, a Constituição Federal de 1988 preleciona que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”.

Ao nos debruçarmos sobre o processo histórico⁷ da consolidação do princípio da igualdade, observa-se que seu percurso, além de longo e complexo, foi claramente marcado por lutas sociais, transformações filosóficas e jurídicas. Isto é, a ideia de igualdade foi sendo

⁶ SILVA, Virgílio Afonso da. Direitos Fundamentais – conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

⁷ DANTAS, Monica Duarte; BARBOSA, Samuel. Constituição de poderes, constituição de sujeitos: caminhos da história do Direito no Brasil (1750-1930). Cadernos do IEB - 14 (Cadernos do IEB). Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786599274411> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/675 . Acesso em 5 abril. 2025.

construída em diferentes marcos e interpretações históricas passando por uma evolução contínua⁸.

Na Grécia Antiga, a partir do contexto da pólis democrática⁹ desenvolvida especialmente em Atenas. A ideia de isonomia estava vinculada ao conceito de igualdade perante a lei, concedendo o direito a todos os cidadãos de participarem da vida política. No entanto, apesar do ideal de igualdade estar vinculado ao direito de participação, destaca-se que essa cidadania era restrita a uma parcela específica da população, negligenciado o direito de mulheres, escravos, estrangeiros e, até mesmo, homens de baixa renda, consolidando o entendimento de que a igualdade era uma “*prerrogativa de um grupo específico, e não um direito universal*”¹⁰.

Apesar do conceito de igualdade remeter ao pensamento aristotélico que vinculava a ideia de igualdade à de justiça¹¹, mesmo diante suas contribuições para o pensamento político da época, a desigualdade natural e a escravidão eram justificadas pela ideia de justiça relativa, que concede a cada um, o que lhe é devido e, conseqüentemente, se dá por satisfeita quando o legislador trata igualmente os iguais e desigualmente os desiguais¹². As discussões em torno da justiça circulavam em prol da busca de uma justiça que pudesse ser aplicada de forma imparcial entre os iguais.

Com a ascensão de outros modelos políticos após o declínio da democracia ateniense, a igualdade foi perdendo espaço na centralidade do pensamento político. Foi então que, na Idade Média, por meio do estabelecimento de uma estrutura social hierárquica baseada numa ordem divina predeterminada, a ideia de desigualdade foi ganhando novos contornos, e em função da sociedade ser dividida em diferentes estamentos, que abarcava direitos e deveres distintos, a igualdade entre os sujeitos foi praticamente extinta. Apesar de pregar uma igualdade espiritual

⁸ BELMONTE, Cláudio Peretine. O sentido e o alcance do princípio da igualdade como meio de controle da constitucionalidade das normas jurídicas na jurisprudência do Tribunal Constitucional de Portugal e do Supremo Tribunal Federal do Brasil. 36º ed. Brasília: Revista de Informação Legislativa n.144, 1999. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/538/r144-11.PDF?sequence=4&isAllowed=y> Acesso em 31 mar. 2025.

⁹ "A democracia ateniense foi o sistema político estabelecido na cidade de Atenas, que floresceu no século V a.C. Era caracterizado pela participação direta dos cidadãos livres nas assembleias populares, tribunais e na tomada de decisões políticas. A democracia ateniense teve origem no contexto da pólis grega". NETO. Rodrigo Ribeiro Alves. A pólis democrática: a “solução grega” para a fragilidade da ação. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/253> . HYPNOS. São Paulo: Faculdade de São Bento (FSB), 2008. ISSN 2177-5346 Acesso em 31 mar 2025.

¹⁰ NETO. Rodrigo Ribeiro Alves. Op. Cit., 12.

¹¹ SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

¹² SILVA, Virgílio Afonso da. Direitos Fundamentais – conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

perante a Deus, a Igreja Católica como grande referência dos ideais da idade Média, não adentrava no mérito do questionamento da ordem social existente¹³.

Com o surgimento dos ideais iluministas, abarcados no período do Renascimento, notou-se uma evolução do conceito de igualdade, tendo em vista que os principais pensadores iluministas¹⁴, partindo das premissas da razão, da liberdade individual e dos direitos naturais, propiciaram a defesa da ideia de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Foram esses ideais que serviram como base filosófica para o surgimento das chamadas Revoluções Liberais, do final do século XVIII.

Com a ascensão dessas revoluções, com vistas à derrubada do Antigo Regime, a ideia de igualdade foi se expandindo, sendo inclusive mencionada na Declaração de Direitos da Virgínia nos Estados Unidos, no ano de 1776. Essa declaração, mais conhecida como “*Bill of Rights*”, foi uma das precursoras para o caminho da independência da América do Norte, servindo inclusive de inspiração para a Revolução Francesa, que com a tríade – liberdade, igualdade e fraternidade – fez com que a igualdade encontrasse espaço para se consagrar na Declaração dos Direitos Humanos¹⁵. Isso permitiu a construção de uma nova ordem social e política que se expandiria, sob forte influência, para vários países através de suas respectivas constituições. Assim sendo, esse movimento de ideal revolucionário ocasionou o que chamamos até então de Estado moderno, o qual ao longo do século XIX, observou-se como Estado de Direito. Deste modo, após a Segunda Guerra, já no decorrer do século XX, assistimos

¹³ JÚNIOR, Dionísio Paradelas Tavares. PRATES, Lucas Ribeiro Baptista. O princípio da igualdade em perspectiva histórica in SCIAS. Direitos Humanos e Educação: Belo Horizonte. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/giova/Downloads/andrade1111,+Journal+manager,+1.+O+PRINC%C3%8DPIO+DA+IGUALDADE+EM+PERSPECTIVA+HIST%C3%93RICA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/giova/Downloads/andrade1111,+Journal+manager,+1.+O+PRINC%C3%8DPIO+DA+IGUALDADE+EM+PERSPECTIVA+HIST%C3%93RICA%20(2).pdf) Acesso em 31 mar 2025.

¹⁴ John Locke, em sua teoria dos direitos naturais, argumentou que todos os indivíduos possuem direitos inerentes, incluindo o direito à vida, à liberdade e à propriedade, e que o governo deve proteger esses direitos de forma igualitária. Jean-Jacques Rousseau, em sua obra "Do Contrato Social", defendia a ideia de que a soberania reside no povo e que as leis devem ser a expressão da vontade geral, implicando uma igualdade fundamental entre os cidadãos na formação dessa vontade. Immanuel Kant enfatizou a dignidade inerente a cada ser humano como um fim em si mesmo, o que pressupõe um tratamento igualitário e respeitoso. ALMEIDA, Leandro de Carvalho Almeida. GONZALEZ, Marcelo Sasso. As filosofias políticas de Thomas Hobbes, Jonh Locke e Jean-Jacques Rousseau e suas influências no Direito Público. Revista Brasileira de Filosofia e História, v. 13, n. 2, p. 3293-3318, abr.-jun., 2024 Paraíba: Disponível em: <file:///C:/Users/giova/Downloads/10547-Texto%20do%20artigo-51504-55411-10-20240613.pdf> Acesso em 31 mar 2025.

¹⁵ Em sua obra, Comparato aborda como a Revolução Francesa foi significativa para afirmação dos Direitos Humanos, especialmente no que tange ao princípio da igualdade. COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2006.

à consolidação desse Estado constitucional que contribuiu as discussões acerca do constitucionalismo e a democracia¹⁶.

A história do princípio da igualdade no contexto brasileiro¹⁷, está diretamente ligada à história do constitucionalismo junto às ideias filosóficas e jurídicas relatadas anteriormente. Tendo em vista a construção da história do nosso país foi profundamente marcada pelo processo de escravidão somados às desigualdades raciais, sociais e econômicas.

Partindo dessa premissa, a ideia de tratamento igual aos que estejam em situação de igualdade, e desigual aos que estejam em situações desiguais, é defendida por Celso Antônio Bandeira de Mello¹⁸, uma vez que segundo o autor, a Constituição Federal brasileira assegura igualdade perante a lei, devendo ser observada tanto pelos aplicadores, quanto pelos legisladores.

Alguns doutrinadores¹⁹ defendem a ideia da igualdade como fundamento da democracia. Destaca-se o pensamento de José Afonso da Silva, tendo em vista que, para ele, a ideia de democracia estaria atrelada à rejeição dos privilégios e distinções defendidos por um regime liberal²⁰. O autor defende que a burguesia, por exemplo, não pleiteou o direito à igualdade como defendia a liberdade, tendo em vista que o primeiro contrariava seus interesses e, ainda poderia colocar em risco o ideal do domínio de classe, que servia como fundamento da democracia liberal.

¹⁶ O Constitucionalismo seria, em sua essência, a limitação do poder e a supremacia da lei. Já para realização da democracia numa dimensão mais profunda acaba por impor ao Estado não só o respeito aos direitos individuais, mas também a promoção de outros direitos fundamentais, necessários para o estabelecimento mínimo que seja da igualdade material, sem a qual não é possível falar em vida digna.

BARROSO, Luís Roberto. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. JÚNIOR, Dionísio Paradelas Tavares. PRATES, Lucas Ribeiro Baptista. O princípio da igualdade em perspectiva histórica in SCIAS. Direitos Humanos e Educação: Belo Horizonte. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/giova/Downloads/andrade1111,+Journal+manager,+1,+O+PRINC%C3%8DPIO+DA+IGUALDADE+EM+PERSPECTIVA+HIST%C3%93RICA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/giova/Downloads/andrade1111,+Journal+manager,+1,+O+PRINC%C3%8DPIO+DA+IGUALDADE+EM+PERSPECTIVA+HIST%C3%93RICA%20(2).pdf) Acesso em 31 mar 2025.

¹⁷ PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais e econômicos e o princípio da igualdade na Constituição de 1988. *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, v. 93, p. 131-165, jan./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67016>. Acesso em: 03 mar 2025.

¹⁸ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade. 4ª ed. São Paulo: Malheiros, 2021

¹⁹ BARROSO, Luiz Roberto. Contramajoritário, representativo e iluminista: o Supremo, seus papéis e seus críticos. In O. Vilhena & R. Gleizer (Eds.), *A Razão sem Voto: Diálogos Constitucionais com Luís Roberto Barroso*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2017. COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. In M. Braz & M. Rodrigues (Eds.), *Cultura, democracia e socialismo: as ideias de Carlos Nelson Coutinho em debate*. Rio de Janeiro: Mórula., 1979.

²⁰ SILVA, Virgílio Afonso da. Direitos Fundamentais – conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

Com o advento do Estado Democrático de Direito, pautado no ordenamento jurídico moderno, cuja norma constitucional assegura uma série de direitos e garantias, cria-se uma concepção de interpretação jurídica que, no Brasil, por exemplo culminou na promulgação da Carta Magna de 1988 e nos movimentos de redemocratização desenhados por ela. Assim, o princípio constitucional da igualdade passa a ser um dos pilares da democracia moderna²¹.

Podemos observar que a ideia de igualdade perpassou por diversas fases ao longo da história até se consolidar no ideal defendido pela nossa Constituição Federal. Apesar do texto normativo definir o termo “igualdade” numa perspectiva formal, seria oportuno afirmar que o tratamento dado a todos os cidadãos brasileiros demonstra, uma preocupação com o aspecto material? Isto é, como se dá a igualdade pensada em situações concretas com vistas ao alcance da justiça social? É o que abordaremos a seguir.

1.2. Apontamentos acerca da igualdade formal e igualdade material

Conforme já elucidado anteriormente, por meio da Revolução Francesa constatou-se a ascensão do aspecto formal da igualdade, isto é, aquela reconhecida perante a lei que visava subordinar, todos os indivíduos, sem distinção, ao crivo da lei. No entanto, essa interpretação foi firmada de forma negativa, uma vez que ao submeter todos os indivíduos ao *imperium legis*, não considerou as desigualdades concretas existentes. Nas palavras de Moraes²², “*as chamadas liberdades materiais têm por objetivo a igualdade de condições sociais, meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas também pela aplicação de políticas ou programas de ação estatal*”

Nesse contexto, notou-se que a vertente da igualdade formal²³ (prevista na legislação) demonstrou-se insuficiente, uma vez que não considerou as reais condições dos indivíduos, isto é, as peculiaridades oriundas das desigualdades sociais e econômicas²⁴.

²² MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. p. 47. 33 ed. São Paulo: Atlas

²³ A igualdade formal tinha o objetivo de igualar juridicamente as pessoas naturalmente (socialmente) desiguais sem, contudo, aprofundar-se no estudo da concepção verdadeira de igualdade. Pensou-se que a lei magicamente transformaria e igualaria as pessoas com uma simples disposição que defendesse tal tese. Era um sonho no qual todas as pessoas do Estado gozavam de capacidades, possibilidades e oportunidades iguais. Se a intenção era nobre, ele não se pode dizer do resultado social observado nos anos que se seguiram sob o manto da igualdade liberal. Fácil perceber que a liberdade liberal era, na verdade, mais prisioneira do que libertadora, porquanto era baseada na falsa premissa de igualdade de todos, sem nenhuma ação compensadora das arestas sociais reinantes. ANDRADE JÚNIOR, Mário de Aragão; FRANCO, Evanilde Gomes. O princípio da igualdade nas ações afirmativas e a política de cotas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9098> Acesso em: 04 mar. 2025

²⁴ A igualdade formal, entendida como igualdade de oportunidades e igualdade perante a lei, foi insuficiente para que se efetivasse a igualdade material, isto é, a igualdade de todos os homens perante os bens da vida, tão enfatizada nas chamadas democracias populares, e que, nas Constituições democráticas liberais, vem traduzida em normas

Inicia-se então, partindo dessa perspectiva, as indagações acerca da concretização do aspecto material do princípio da igualdade, isto é, uma igualdade que considerasse as reais situações existentes pelos sujeitos, acarretando mudanças consideráveis na interpretação da norma. Sob esse enfoque é que ressurge a lógica do pensamento aristotélico, atribuindo soluções diferentes diante situações desiguais para a efetiva materialização da justiça.

Ao término da primeira Guerra, considerando as situações desastrosas cumuladas, repensou-se no papel do Estado frente às novas demandas sociais, isto é, surge então o movimento do Estado Social com vistas à concretização da igualdade material. Dá-se então o início ao que chamamos de direitos da segunda dimensão²⁵.

É possível observar, nessa perspectiva um papel mais ativo do Estado, a busca pela efetiva promoção desses direitos com foco na redução das desigualdades e garantia do bem-estar do povo. Como exemplo, podemos citar a Constituição de Weimar e do México, consagradas como pioneiras desses direitos.

Esse modelo, também conhecido como Estado Democrático de Direito revela que a sociedade e o indivíduo são considerados os fins e valores supremos. No que diz respeito ao princípio da igualdade, constata-se que a igualdade material é necessária para garantir o respeito às diferenças, cabendo ao estado a função de assegurar as condições materiais a fim de compensar as desigualdades sociais.

É nesse liame que a Constituição Cidadã procura garantir os direitos das minorias, como por exemplo, por meio das ações afirmativas, que visam corrigir as desigualdades históricas, promovendo a igualdade material e a inclusão social, conforme defendem alguns doutrinadores²⁶. Assim sendo, pode-se afirmar que o tratamento dado para a igualdade, por meio de um princípio constitucional, visa assegurar, em todas as esferas de poder, sua inafastabilidade. Ao poder judiciário, em especial, cabe o dever de primar pela realização da

de caráter programático, como a brasileira. CARVALHO, Kildare Gonçalves. Direito Constitucional. Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo. 13. ed., rev. atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

²⁵ A segunda geração de direitos, também conhecidos como direitos sociais, econômicos e culturais, surgem no contexto do Estado Social e têm como principal objetivo promover a justiça social e a igualdade material. Esses direitos são voltados para a garantia de condições dignas de vida, intervenção estatal na economia e a promoção do bem-estar social. DEGANI, Luís Augusto; ANTUNES, Priscyla Martins Craveiro Quirino; SILVA, Dawson Georgi Trizi; GAGO, Luiz Quirino Antunes. As Dimensões dos Direitos Fundamentais e seu Perfil de Evolução. Nova Andradina: Faculdades de Ciências Contábeis de Nova Andradina, 2017. Disponível em: [link](<https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170602113029.pdf>). Acesso em 01 mar 2025.

²⁶ MELLO, Celso Antônio Bandeira. Curso de Direito Administrativo. 35ª ed. São Paulo: Malheiros. BARROSO, Luís Roberto. Interpretação e Aplicação da Constituição. 7ª ed. São Paulo: Saraiva.

justiça social, corrigindo as possíveis violações aos direitos fundamentais. Deste modo, efetiva-se assim a igualdade na perspectiva material, observando o princípio jurídico da “*reserva do possível*”²⁷ quando houver necessidade de adentrar na esfera administrativa a fim de satisfazer o mandamento constitucional.

A partir dessa perspectiva, podemos constatar que o princípio da igualdade, seja no aspecto formal ou material, deve ser observado pelos diversos poderes com vistas à efetivação dos direitos e garantias constitucionais, em especial das pessoas com deficiência. É nessa perspectiva que o ordenamento jurídico pátrio prevê uma série de normas que visam assegurar a igualdade material para efetivação do direito à educação, algumas delas previstas na própria Carta Magna, como estabelecem os incisos I, do art. 206, e os incisos III e VII do art. 208. Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), também assegura estratégias e ações diferenciadas, em especial nos art. 58, 59 e 60²⁸, com fundamento no pressuposto da igualdade material para os estudantes com deficiência.

²⁷ A inércia estatal em adimplir as imposições constitucionais traduz inaceitável gesto de desprezo pela autoridade da Constituição e configura, por isso mesmo, comportamento que deve ser evitado. É que nada se revela mais nocivo, perigoso e ilegítimo do que elaborar uma Constituição, sem a vontade de fazê-la cumprir integralmente, ou, então, de apenas executá-la com o propósito subalterno de torná-la aplicável somente nos pontos que se mostrarem ajustados à conveniência e aos desígnios dos governantes, em detrimento dos interesses maiores dos cidadãos. - A intervenção do Poder Judiciário, em tema de implementação de políticas governamentais previstas e determinadas no texto constitucional, notadamente na área da educação infantil (RTJ 199/1219-1220), objetiva neutralizar os efeitos lesivos e perversos, que, provocados pela omissão estatal, nada mais traduzem senão inaceitável insulto a direitos básicos que a própria Constituição da República assegura à generalidade das pessoas. A cláusula da reserva do possível - que não pode ser invocada, pelo Poder Público, com o propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar a implementação de políticas públicas definidas na própria Constituição - encontra insuperável limitação na garantia constitucional do mínimo existencial, que representa, no contexto de nosso ordenamento positivo, emanção direta do postulado da essencial dignidade da pessoa humana – BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade:** 1484 DF, Relator.: Min. CELSO DE MELLO, Data de Julgamento: 21/08/2001, Data de Publicação: DJ 28/08/2001 P – 00030. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/14819200> Acesso em: 02 mar 2025.

²⁸ **Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. **Art. 60.** Os órgãos

Dando sequência aos constructos teóricos e normativos elucidados até aqui, passamos a analisar a materialização do princípio da igualdade sob a luz de duas decisões do STF, na perspectiva do direito à educação da pessoa com deficiência.

1.3 Princípio da igualdade sob o enfoque da Suprema Corte na proteção do direito à educação da pessoa com deficiência

Após as reflexões apresentadas acerca do princípio da igualdade previsto na Constituição Federal de 1988, dando sequência ao objetivo desse capítulo, apresentaremos duas decisões judiciais a fim de analisar a proteção do direito da pessoa com deficiência.

Considerando o enfoque metodológico, o recorte no tempo e espaço, e a limitação ao objeto final dessa pesquisa, faremos análise de dois julgados²⁹ da Suprema Corte a fim de demonstrar a materialização desse princípio na perspectiva da educação inclusiva. A escolha desses dois julgados se deu em virtude dos temas direito à educação da pessoa com deficiência e princípio da igualdade. Além disso, consideramos o lapso temporal ampliado entre os dois julgados (o primeiro datado em 2001 e, o segundo em 2024), a fim de demonstrar a consolidação do entendimento da Suprema Corte ao longo dos últimos anos.

normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf Acesso em 02 fev. de 2025.

²⁹ BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário: 1465098 RE/RJ – Rio de Janeiro.** AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO. DIREITO À EDUCAÇÃO. POLÍTICAS PÚBLICAS. DISPONIBILIZAÇÃO DE MEDIADOR PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA. FORNECIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO APROPRIADO. DETERMINAÇÃO PELO PODER JUDICIÁRIO. VIOLAÇÃO À SEPARAÇÃO DOS PODERES. INOCORRÊNCIA. ADEQUAÇÃO DAS PROVIDÊNCIAS DETERMINADAS. NECESSIDADE DE REEXAME DO CONJUNTO FÁTICO-PROBATÓRIO DOS AUTOS. INCIDÊNCIA DA SÚMULA 279 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. AGRAVO IMPROVIDO. I - A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal está firmada no sentido de que a intervenção do Poder Judiciário em políticas públicas voltadas à realização de direitos fundamentais, em caso de ausência ou deficiência grave do serviço, não viola o princípio da separação dos poderes. II - Conforme a Súmula 279/STF, é inviável, em recurso extraordinário, o reexame do conjunto fático-probatório constante dos autos. III - Agravo regimental a que se nega provimento, Relator.: Min. CRISTIANO ZANIN, Data de Julgamento: 29/04/2024, Primeira Turma. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/2451395166> Acesso em 04 mar 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE.** MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290> Acesso em: 05 mar 2025.

A primeira decisão judicial trata-se de um agravo regimental³⁰ interposto contra decisão do ministro Cristiano Zanin que negou provimento ao recurso extraordinário pleiteado pela Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro (PGE RJ). Na ocasião, a recorrente questiona a legalidade da intervenção do Poder Judiciário em políticas públicas voltadas à realização de direitos fundamentais, em caso de ausência ou deficiência grave do serviço, não sendo, portanto, considerada uma violação ao princípio da separação dos poderes. No caso em tela, a PGE RJ alegou violação a separação dos poderes tendo em vista a determinação do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro para obrigar o estado a disponibilizar o profissional de apoio ao educando com deficiência, conforme assegura a legislação³¹ em vigor.

Como argumento para a denegação do agravo, o ministro citou o precedente³² da ADIN 5.357 do Distrito Federal em que, de forma explícita, aduz que:

1. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência **concretiza o princípio da igualdade** como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

³⁰ Idem 29.

³¹ BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05 mar 2025

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 05 mar 2025.

³² AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>. Acesso em: 05 mar 2025. BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em 05 mar 2025.

Conforme se verifica, o ministro Edson Fachin traz em voga o que discutimos até aqui a respeito dos aspectos formal e material do princípio da igualdade. Isso requer um direcionamento para os argumentos em prol do papel do estado como garantidor de ações efetivas a fim de garantir a igualdade material para a pessoa com deficiência. Ou seja, nessa perspectiva nos cabe investigar se a garantia do acesso já pode ser considerada suficiente para incluir as pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Com máxima vênia, ao discutirmos acesso, permanência e aprendizagem estamos retratando a materialização do princípio da igualdade na esfera educacional. Isso importa dizer que, ao estabelecer em seu art. 206, inciso I, que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a Constituição estabelece uma regra explícita ao poder público, de modo a favorecer a igualdade formal (acesso à educação básica para todos os brasileiros sem distinção) e a material (adoção de mecanismos legais para garantir o acesso permanência do educando com deficiência na escola).

A partir desse entendimento, todas as estratégias, recursos e metodologias de ensino diferenciadas, previstas no ordenamento jurídico³³, também necessitam ser asseguradas, considerando que são medidas essenciais para a garantia do direito à aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, ao longo da educação básica, conforme assevera a Base Nacional Comum Curricular – BNCC³⁴. Salienta-se que a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja por meio do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)³⁵, da adoção de metodologias e estratégias diferenciadas de

³³ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília: DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 05/03/2025. Acesso em 05 mar 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em 05/03/2025. Acesso em 05 mar 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em 05 mar 2025.

³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em 05 mar 2025.

³⁵ As Salas de Recursos Multifuncionais são os mais difundidos espaços para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nelas, educadoras e educadores com formações especializadas atuam como importantes mediadores entre o estudante público-alvo da Educação Especial, seus familiares e os professores da sala de aula comum. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-marcos-normativos/?gad_source=1&gbraid=0AAAAADRjR3Eng3qowlfjC4EzmTKHnD70N&gclid=Cj0KCQjwiLLABhCEARIsAJYS6umwG1zkgG55mxK3vyrJXcTiTXxxfcY-ndUlee_GGpqsOQSrJohQ25kaAmBnEALw_wcB Acessado em 26 abr. 2025.

ensino, ou através da disponibilização do profissional de apoio escolar, são considerados mecanismos previstos em lei a fim garantir as condições de igualdade.

A peça processual ainda evoca o mandamento constitucional previsto no art. 3º, I e IV, ao fazer menção à necessidade de construção de uma sociedade livre, justa e igualitária por meio do convívio e acolhimento das diferenças. Ademais, ainda reitera que o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que todas as unidades educacionais brasileiras, seja no âmbito público ou privado, devam resguardar sua atuação educacional a partir das facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui.

A segunda decisão elencada para análise, trata-se da **ADI nº 5.357/DF**, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), com vistas ao reconhecimento da inconstitucionalidade do § 1º do art. 28 e do art. 30, caput, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, especialmente da expressão “privadas” neles existentes. A Confederação argumentou que os dispositivos questionados resultaram na violação de diversos artigos da Constituição Federal, ao impor indevidamente às instituições de ensino privadas o ônus financeiro decorrente da execução das medidas nelas previstas, ou seja, os custos adicionais de contratação do profissional de apoio ao estudante com deficiência.

Na ocasião, o ministro relator Edson Fachin, reafirma o entendimento previsto na Constituição Federal ao afirmar que a *“inclusão da pessoa com deficiência é uma via de mão dupla, que não se restringe apenas à inserção dos deficientes”*. Nesse sentido, aduz que todos os cidadãos devem ter o acesso a uma arena democrática e plural, considerando que a pluralidade e a igualdade seriam entendidas como duas faces da mesma moeda. Sabiamente, o ministro utiliza o disposto estabelecido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, introduzida Brasil com o status de emenda constitucional, e que garante um sistema educacional inclusivo no território nacional.

Nesse sentido, a Suprema Corte firmou o entendimento que as instituições de ensino da rede privada também possuem o mesmo compromisso que as instituições públicas, no que tange a garantia do acesso e permanência na escola e, conseqüentemente, do direito à aprendizagem. Restou fixada a decisão de que os custos adicionais que importem na garantia das condições do ensino, garantidoras da igualdade material, não poderiam ser repassadas aos responsáveis pelo estudante com deficiência. Isso reforça também o disposto estabelecido no art. 209 da Carta

Magna, ao estabelecer que as escolas privadas devem cumprir as normas e regras gerais da educação nacional.

Com base no exposto apresentado acima, observou-se que o entendimento jurisprudencial firmado na Suprema Corte é do reconhecimento de que o princípio da igualdade transita na seara educacional, em especial no direito da pessoa com deficiência, por meio de adoção de mecanismos jurídicos que sejam capazes de assegurar não somente a igualdade formal, mas acima de tudo a material, de forma a efetivar as garantias e princípios constitucionais.

A seguir, discorreremos sobre a influência do princípio da igualdade nas políticas educacionais para a pessoa com deficiência, em especial, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, damos seguimento a essa pesquisa indagando sobre em que ponto se encontra a inclusão nas escolas públicas brasileiras e, de fato, já superamos o modelo segregacionista.

O LUGAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Nesse capítulo abordaremos um dos elementos principais que compõe o tema dessa pesquisa: a pessoa com deficiência, mais especificamente a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para além do objetivo de conceituar o Transtorno do Espectro do Autismo nossa ideia é contextualizar o tratamento dado à pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro, apresentando as principais legislações que amparam o direito à educação, conforme asseguram os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988.

2.1 Percurso histórico da inclusão social da pessoa com deficiência no âmbito educacional: um panorama nacional e internacional das principais políticas públicas

A partir do processo de democratização do ensino foi possível perceber, no cenário nacional, o surgimento da necessidade de mudanças na ordem social, política e econômica que fora fortemente influenciada pelas mudanças oriundas da modernização.³⁶

A deficiência foi inicialmente considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus

³⁶ CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro. WAK editora, 2009.

semelhantes³⁷. Para Marcos José Silveira Mazzota, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas³⁸.

Por conta da forte crença e influência da religião³⁹, como a exercida pela Inquisição Católica imposta por séculos, com severa rigidez moral e ética, houve forte perseguição às pessoas com deficiência, que eram sujeitadas a maus tratos, torturas, castigos e até mesmo a morte, pois eram vistas como personificação do mal⁴⁰.

Somente com os avanços de estudos e consequentemente a ampliação do conhecimento na área da medicina, sendo acumulados e construídos constantemente, a deficiência passou a ser vista como “doença, de natureza incurável, gradação de menor amplitude da doença mental⁴¹”.

Após o reconhecimento da deficiência fundamentada em base científica e realística, muda-se o caráter das práticas sociais voltadas às pessoas com deficiência. A ideia, após o descarte dos diagnósticos metafísicos, estava voltada para a segregação, na qual essas pessoas eram encaminhadas para determinadas instituições a fim de obter cuidado, proteção e até mesmo tratamento médico. Daí inicia-se a prática de criação de instituições preparadas para atender tal clientela.

Marcos José Silveira Mazzota⁴² nos mostra que o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência foi iniciado na Europa, devido às mudanças de atitudes dos grupos sociais, as quais resultaram em medidas educacionais.

³⁷ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). A fundamentação filosófica. In: *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2004, p.10.

³⁸ MAZZOTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª Ed – São Paulo: Cortez Editora, 2005.p. 16.

³⁹ PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais e econômicos e o princípio da igualdade na Constituição de 1988. *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, v. 93, p. 131-165, jan./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67016>. Acesso em: 03 abr. 2025.

³⁹ MAZZOTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª Ed – São Paulo: Cortez Editora, 2005

⁴⁰ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade. 4ª ed. São Paulo: Malheiros, 2021.

⁴¹ PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais e econômicos e o princípio da igualdade na Constituição de 1988. *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, v. 93, p. 131-165, jan./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67016>. Acesso em: 03 abr. 2025.

⁴² MAZZOTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª Ed – São Paulo: Cortez Editora, 2005.

Essas medidas foram levadas primeiramente para os Estados Unidos, em seguida Canadá e para o Brasil⁴³. Desse modo, somente quando houve uma evolução social, no que diz respeito ao pensamento coletivo, é que iniciou a luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, propondo e organizando diversas medidas de caráter inclusivo.

De acordo com os marcos teóricos e normativos⁴⁴ no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Já no início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi destinado ao atendimento das pessoas com deficiência mental; a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE foi fundada em 1954; e o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff foi criado em 1945.

A organização de serviços para atendimento a cegos, surdos deficientes mentais e deficientes físicos no Brasil, foi baseada em experiências concretas ocorridas na Europa e nos Estados Unidos⁴⁵. Alguns brasileiros iniciaram tal ação, no século XIX. Nesse sentido, tais providências e iniciativas particulares ou oficiais, refletiram o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Em 1948, quando evidenciamos a inclusão da educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), constatou-se a aceleração sobre o uso sistemático da transferência de ideias sobre educação, principalmente com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Quase vinte anos depois da promulgação da carta dos Direitos Humanos, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de

⁴³ No Brasil, as primeiras informações sobre as pessoas com deficiência remontam à época do Império. Seguindo o ideário e o modelo ainda vigente na Europa, de institucionalização, foram criadas as primeiras instituições totais, para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas. BRASIL, Ministério da Educação (MEC). A fundamentação filosófica. In: *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2004.

⁴⁴ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SEESP. 2008, p.06

⁴⁵ Mazzotta, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024/61, que trazia em seu texto o direito dos “excepcionais” à educação, dentro do sistema geral de ensino, preferencialmente.

A Lei nº. 5.692/71, que alterou a LDBEN anterior, estabeleceu ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, essa norma não promoveu a organização de um sistema de ensino que fosse capaz de atender, de forma efetiva, as necessidades educacionais desses educandos, realizando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especializadas⁴⁶.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação (MEC) em 1973, foi possível observar a disseminação de novas práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, no entanto, ainda se operava sob a égide integracionistas, delimitando, em sua maioria, nas campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado⁴⁷.

Devido às inúmeras políticas públicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, levantaremos apenas as de cunho educacional por ser o campo no qual direcionamos nosso trabalho.

No âmbito internacional, destaca-se a **Declaração de Jomtien**⁴⁸ (1990), na qual o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país; a **Declaração de Salamanca**⁴⁹ (1994) que teve por objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com deficiência. Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos; e a **Convenção da Guatemala**⁵⁰ que reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos

⁴⁶ ALMEIDA, Leandro de Carvalho Almeida. GONZALEZ, Marcelo Sasso. As filosofias políticas de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau e suas influências no Direito Público. *Revista Brasileira de Filosofia e História*, v. 13, n. 2, p. 3293-3318, abr.-jun., 2024. Paraíba: Disponível em: <file:///C:/Users/giova/Downloads/10547-Texto%20do%20artigo-51504-55411-10-20240613.pdf> Acesso em 31 mar 2025.

⁴⁷ MAZZOTA. Marcos José da Silveira. *Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010

⁴⁸ UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasil> Acesso em: 04 nov.2024.

⁴⁹ ONU - Organização das Nações Unidas. *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*. A/RES/48/96. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 04 nov. 2024.

⁵⁰ BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Sob a égide das políticas internacionais, os direitos das pessoas com deficiência foram tomando forma e ganhando espaço, ocupando um lugar central nas discussões que envolviam questões políticas, econômicas e sociais das nações. Desse modo, podemos verificar que um novo cenário político foi se desenvolvendo e novos conceitos e ideias foram sendo manifestadas nas políticas internas de cada país. Cada vez mais a segregação foi perdendo espaço, e o paradigma da inclusão foi se desenvolvendo e progredindo na sociedade.

Nesse contexto, acompanhando o progresso mundial, a sociedade brasileira, representada pelo Poder Legislativo, elaborou dispositivos legais que, tanto explicitam sua opção política pela construção de uma sociedade para todos, quanto orientam as políticas públicas e sua prática social.

Como suporte primordial e referencial, temos a **Constituição Federal de 1988** que assumiu os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Carta Magna trouxe uma nova configuração a todo o ordenamento jurídico brasileiro quando elegeu uma série de princípios, que devem ser assegurados no momento de produção e execução das demais normas existentes. Na seara educacional, um dos princípios que merece destaque é o da igualdade de condições para o acesso, permanência e aprendizado na escola. A doutrina constitucionalista⁵¹ a enxerga como um mecanismo para efetivar a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Sendo assim, o texto republicano tem por objetivo assegurar uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, e, conseqüentemente, o acesso a níveis mais elevados de ensino.

No que se refere aos direitos de todas as crianças e adolescentes, nosso ordenamento jurídico apresentou inovações na criação do **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº. 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que dispõe que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de

⁵¹ SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 40ªed. São Paulo: Malheiros, 2017. MORAES, Alexandre de. Direito constitucional. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 106. MALISKA, Marcos Augusto. O direito à educação e a constituição. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2001.

garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O referido diploma legal defende também a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)** instituiu aos municípios brasileiros a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, ou seja, da oferta de Educação Infantil e Fundamental para todas as crianças e jovens que nele residem. Além disso, a aludida legislação, trouxe em seu corpo dispositivos específicos para os educandos com deficiência, como a determinação de que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, currículo, métodos, recursos e organização específico para atender às suas necessidades. Ainda assegura a terminalidade específica àqueles educandos que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de sua deficiência; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Outro texto normativo que merece destaque é a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº. 3.289 de 20 de dezembro de 1999**, no que se refere especificamente à educação, a política estabeleceu a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas. Trata-se de um grande avanço, pois reconheceu essa política de educação especial até o nível superior.

No ano de 2001, com a promulgação da **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**⁵², o Brasil comprometeu-se tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. Além disso, comprometeu-

⁵² BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 mar 2025.

se a trabalhar prioritariamente nas áreas de prevenção de todas as formas de deficiência, detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços, sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipo e outras atitudes que atendam contra o direito das pessoas a serem iguais.

Ainda nesse ano, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, reforçando que os sistemas de ensino *devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com TEA e necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*⁵³. No mesmo ano, o Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação⁵⁴, o CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, instituiu as **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior** estabelecendo que a *educação Básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino*⁵⁵.

Já o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, quando institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, ganhou relevância por sua abrangência, garantindo espaço a educação especial inclusiva quando reforçou que inclusão da pessoa com deficiência é muito mais do que tê-la no ambiente escolar, *pois representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades*⁵⁶.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), representando a competência privativa da União de oferecer suporte técnico aos Estados, Distrito Federal e Municípios, publicou um

⁵³ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001 Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

⁵⁴ O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, com a missão de assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Compete ao CNE e às suas Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) cumprir os preceitos legais, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. Uma importante missão do CNE é responder às demandas, dúvidas e pedidos de orientação da sociedade, constituindo um espaço de fortalecimento de suas relações com os demais sistemas de ensino, em sua função indutora e orientadora.

⁵⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001, p. 02.

⁵⁶ BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2001, p. 04.

documento denominado **Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais** que apresenta um conjunto de textos que tratam da política educacional no âmbito da Educação Especial, oferecendo subsídios legais que devem embasar a construção de sistemas educacionais inclusivos. Nesta publicação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresentou uma série de legislações e as políticas educacionais voltadas para a área.

O **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**⁵⁷, implementado no ano de 2007, recomendou *a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. Também no mesmo ano, através da publicação do **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**, a educação brasileira vivenciou a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que reforçou a importância da *garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas*⁵⁸.

No ano de 2008, com objetivo de fortalecer o movimento educacional inclusivo, o Ministério da Educação, no uso de sua competência, editou a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**⁵⁹ que trouxe como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais garantindo: a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento educacional especializado; c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) Participação da família e da comunidade; f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e

⁵⁷ BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

⁵⁸ BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, D.O.U. de 25 de abril de 2007.

⁵⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No mesmo ano, através do **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**⁶⁰, que, embora revogado por outro decreto em 2011, dispôs *sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*, foi definido em seu art. 1º que a União deveria prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Além disso, o mesmo documento definiu o conceito de Atendimento Educacional Especializado conforme e seguir:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:
I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

No ano seguinte ao da publicação da Política Nacional de Educação Especial, o **Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, promulgou a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. E a **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, através da Comissão de Educação Básica, instituiu as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, afirmando que o AEE

⁶⁰ BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, Casa Civil, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em 22 mar 2025.

deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola.

Em 2011 o **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**⁶¹ revogou o Decreto 6.571 de 2008, dispondo sobre a **Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado** definindo as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V- oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Diferente do Decreto anterior que tinha como foco maior a implementação das salas de recursos e na definição do AEE como uma oferta de serviço a ser realizado no contraturno escolar, o Decreto nº 7.611 de 2011 refletiu a evolução da política voltada para a educação especial, colocando essa modalidade de forma mais integrada e abrangente, definindo diretrizes mais amplas e enfatizando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao aprendizado ao longo de toda a vida indo de encontro ao disposto estabelecido no art. 208 da Carta Cidadã.

Em 2014, com a promulgação da **Lei nº 13.005/2014** foi criado o **Plano Nacional de Educação – PNE**⁶². Trata-se de um documento decenal, por força constitucional, que possui vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). Cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, *tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos*

⁶¹ BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 24 de nov. 2024.

⁶² BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 09 de nov. 2024

em educação. No corpo do documento, a Meta 4 define como objetivo “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo, que dispõe de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados⁶³”.

Uma das recentes conquistas alcançadas pela sociedade brasileira, encontra-se na **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa assegurados sistemas Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/15** que em seu art. 27 menciona que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. O diploma legal em questão, prevê e assegura dentre outros direitos, um sistema educacional inclusivo, práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, profissionais especializados, medidas assecuratórias de acesso e permanência no ensino superior, não excluindo as demais conquistas normativas já previstas no âmbito educacional.

Por fim, destacamos também a **Lei nº. 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)** que instituiu a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** reconhecendo a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os fins legais. Ou seja, por meio dessa determinação, a Lei nº 13.146/2015, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, como qualquer outra, deve ser aplicada aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, assim podem acessar todos os serviços oferecidos pela assistência social em seu município ou estado e têm direito a uma educação com atendimento especializado garantido pelo Estado. Além disso, essa legislação também prevê que a sociedade participe na criação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas para autistas.

⁶³ BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 09 de nov. 2024.

Para assegurar o direito à educação básica e, em particular, à educação profissional, conforme estabelecido no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem matricular estudantes com transtorno do espectro autista em classes regulares de ensino comum, garantindo-lhes o acesso à escolarização. Além disso, devem oferecer serviços de educação especial, como atendimento educacional especializado complementar e apoio de profissionais especializados.

A referida lei assegura o acesso aos cuidados de saúde, incluindo diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, terapia nutricional, medicamentos e informações para diagnóstico e tratamento. Além disso, também é garantido o acesso à educação, ao ensino profissionalizante, moradia, mercado de trabalho, previdência e assistência social. Todas as legislações mencionadas passam a valer para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Como vimos, as políticas educacionais expostas visam a eliminação das barreiras à educação dos alunos com deficiência desde a época da segregação aos avanços das escolas inclusivas, buscando uma socialização mais humanizadora.

Com uma breve descrição desse aparato político-normativo, foi possível perceber que o nosso ordenamento jurídico, de um modo geral, tem apresentado muitos avanços na conquista de direitos para a pessoa com deficiência. Na busca de uma sociedade mais justa e solidária, como defende nossa Constituição, é inegável a necessidade de um movimento que reconheça e respeite as diferenças, de modo a progredir para a construção de uma sociedade mais inclusiva. É importante ressaltar que essa tarefa não compete apenas ao poder público, mas sim a todos os cidadãos.

Segundo Milton Santos, a globalização permitiu o avanço científico e tecnológico, como pode ser observado através dos avanços das multinacionais, do poder das comunicações e da revolução técnico-científica⁶⁴. É nessa perspectiva que objetivamos apresentar o conceito de deficiência.

Seguindo a lógica dessa forte influência da globalização na sociedade moderna, que reforça a capacidade produtiva dos cidadãos, que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, ratificada

⁶⁴ SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. . Rio de Janeiro: Record. Acesso em: 05 nov. 2024.

no Brasil em forma de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República, estabeleceram a definição de pessoa com deficiência, ou seja, são aquelas que têm *impedimentos de longo prazo* de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em *interação com diversas barreiras*, podem obstruir sua *participação plena e efetiva* na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas⁶⁵.

Portanto, o conceito adotado atualmente é proferido com base no modelo biopsicossocial⁶⁶ de deficiência, ou seja, não considera apenas a visão biomédica que prioriza o aspecto puramente biológico da deficiência seja ela física, intelectual, mental, visual ou auditiva. Ao contrário, o modelo biopsicossocial leva em consideração os fatores externos ao indivíduo que impedem a sua plena participação da vida em sociedade.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reforça que as “definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.”⁶⁷

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP)⁶⁸, a deficiência pode variar nos seguintes tipos:

1. **Deficiência física:** Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros
2. **Deficiência auditiva:** Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.

⁶⁵ BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 20 de out. 2024.

⁶⁶ SILVA, Marina Maria Ribeiro Gomes da. Deficiências e Saúde: revendo modelos e conceitos. Módulo 2. Curso acessibilidade e os princípios do SUS. – Rio de Janeiro: Fiocruz/IBICT, 2019.

⁶⁷ BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SEESP. 2008, p.06

⁶⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024.

3. **Deficiência visual:** Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira, baixa visão ou visão monocular. **Cegueira:** perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação. **Baixa visão:** Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros. **Visão Monocular:** Perda parcial ou total da função visual de um dos olhos. Nesse caso, a pessoa possui visão normal em um dos olhos e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica, necessitando de recursos e materiais didáticos acessíveis no processo de escolarização;

4. **Deficiência intelectual:** Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

5. **Surdocegueira:** Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais). Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.

6. **Deficiência múltipla:** Consiste na associação de duas ou mais deficiências. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla.

1. **Transtornos do Espectro Autista (TEA):** quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos

2. **Pessoas com altas habilidades/superdotação:** são aquelas que apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Salienta-se que, com base nessas nomenclaturas, todo sistema educacional se organiza em relação ao atendimento para os estudantes com deficiência, especificando suas necessidades para que seja possível construir um planejamento voltado para seu desenvolvimento integral.

2.2 Para entender o Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da educação básica

De acordo com os dados apresentados no documento *NORTEAR: Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA*⁶⁹, em março de 2023, a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Estados Unidos revelaram que a condição tem sido mais comum do que se imagina. A cada 36 crianças de até 8 anos, uma é diagnosticada com TEA. Esse aumento é notável, pois em 2004, os números do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) indicavam 1 caso a cada 166 crianças. Em 2012, a proporção era de 1 em 88; em 2018, de 1 em 59; e em 2020, chegou a 1 a cada 54 crianças.

Em comparação, os Estados Unidos coletam informações sobre o TEA há duas décadas, enquanto no Brasil, somente no censo de 2020 foram incluídas perguntas sobre o transtorno, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Até a conclusão deste relatório técnico, os dados completos do censo ainda não haviam sido publicados, por isso utilizamos as informações do CDC e da Organização das Nações Unidas (ONU) como referência. Estima-se que o Brasil tenha cerca de 5,95 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, que possui um tripé ou tríade de características: dificuldades na comunicação, na interação social e comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável⁷⁰.

O Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2024⁷¹, produzido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), define o Transtorno do Espectro do Autismo como:

Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo,

⁶⁹ MARÇAL, F. (org.); MENEZES, A. (org). AUR, A., SCHMIDT, C., NUNES, D., SOUZA, D., VIEIRA, E., CARVALHO, E., CORDÃO, F., LACERDA, L. ELIAS, N. NORTEAR: Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA – 1 ed.– Brasília: Conselho Nacional de Educação. Relatório Técnico, 2023.

⁷⁰ SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do Espectro Autismo. São Paulo, 2019.

⁷¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024.

são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.

De acordo com Micheline Silva e James A. Mulick⁷², o diagnóstico de autismo é estabelecido com base em uma lista de critérios comportamentais. Para os autores, como já constatado em vários países da Europa e da América do Norte, recomenda-se que o diagnóstico seja feito com base nos critérios estabelecidos pelo ICD-10 (WHO, 1992) e/ou pelo DSM-V⁷³.

Lançado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2012 e revisado, em 2013, o Manual de Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais⁷⁴ (DSM – V), possui grande relevância para obtenção do diagnóstico do Autismo, seja na parte clínica, seja na parte da saúde mental, sendo adotado internacionalmente. Por esse motivo tem sido utilizado como referência científica para médicos, psicólogos, enfermeiros e terapeutas ocupacionais.

O documento passa por uma atualização periódica, conforme padrão histórico entre 10 e 15 anos, à medida que as pesquisas científicas vão avançando e se modernizando. Com isso, o manual mais recente passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo que é definido como um *“um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos”*⁷⁵

Realizando um comparativo com o DSM IV, a classificação do autismo anteriormente subdividida-se em cinco categorias clínicas distintas, o que causava certo atraso e acarretava dificuldades para conclusão do diagnóstico. Nesse sentido, o novo DSM- V passou a elencar as

⁷²SILVA, MULICK. Micheline. James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. In Psicol. cienc. prof. v.29 n.1 Brasília mar. 2009.

⁷³ A APA publicou pela primeira vez um antecessor do DSM em 1844, uma classificação estatística de pacientes mentais institucionalizados. Sua elaboração visava melhorar a comunicação sobre os tipos de pacientes que recebiam cuidados nesses hospitais. Esse precursor do DSM também foi usado como parte integrante do censo completo dos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra Mundial, o DSM evoluiu a partir de quatro principais edições em um sistema de classificação diagnóstica para psiquiatras, outros médicos e outros profissionais da área de saúde mental que descrevia as características fundamentais da gama completa de transtornos mentais. A edição atual, o DSM-5, avança no objetivo de seus predecessores (mais recentemente, o DSM-IV-TR, ou Texto Revisado, publicado em 2000) de proporcionar diretrizes para diagnósticos que podem informar tratamentos e decisões de manejo. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. ISBN 978-85-8271-089-0. Porto Alegre: Artmed, 2014. v. 5.

⁷⁴ *Ter uma classificação das doenças mentais propiciaria uma classificação etiológica e, com a determinação das causas, seria desenvolvido um sistema classificatório de patologias e uma terapêutica adequada para cada caso.* CAPONI, Sandra. Loucos e Degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.

⁷⁵ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. v. 5. ISBN 978-85-8271-089-0.

características gerais ou globais do TEA, facilitando a identificação do autismo e consequentemente seu diagnóstico precoce para intervenções terapêuticas.

Outra importante comparação que merece destaque no novo DSM, é a fusão dos outros transtornos e síndromes como a Síndrome Asperger⁷⁶ e o Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD⁷⁷, no Transtorno do Espectro Autista⁷⁸. Ou seja, debruçando-se sobre o documento, os sintomas que eram diagnosticados de forma separada, passaram a ser visto de maneira unificada, porém em graus distintos (leve, moderado e severo) de intensidade e /ou áreas de prevalência dentro da tríade: comunicação, comportamento (restritivo e repetitivo) e interação.

Deste modo, o novo DSM-V passou a estabelecer os critérios em quatro áreas ou categorias a saber: 1) Déficits persistentes em comunicação e interação social; 2) Padrões repetitivos e interesses restritos de comportamento e atividades; 3) Presença dos sintomas em idade precoce da vida e em contextos sociais. 4) Sintomas em conjunto devem limitar a funcionalidade da criança, por exemplo, a funcionalidade acadêmica ou social.

No que se refere aos **déficits persistentes em comunicação**, o Manual esclarece que pode ser identificadas as seguintes limitações: a) reciprocidade emocional e social com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa; b) comportamentos de comunicação não verbal usados para interação, variando entre comunicação verbal e não verbal pouco integrada e com dificuldades no uso de gestos e expressões faciais; c) iniciar, manter e entender relacionamentos, com variações na dificuldade de adaptação do comportamento para

⁷⁶ Síndrome de Asperger era uma condição caracterizada por dificuldades significativas na interação social e na comunicação não-verbal, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Distingua-se do autismo clássico por *não* apresentar atraso global cognitivo ou em termos de linguagem. Por isso, ela era frequentemente considerada como uma forma altamente funcional de autismo. TRILICO, Matheus Luis Castelan. Síndrome de Asperger: o que é e como fica com a nova classificação de autismo? Fev. 2022. Disponível em: <https://blog.matheustriliconeurologia.com.br/sindrome-de-asperger/> Acessado em: 04 nov. 2024.

⁷⁷ O Transtorno Global do Desenvolvimento envolve características semelhantes ao transtorno do Espectro Autista. No Manual Diagnóstico e Estatístico dos transtornos mentais — DSM — que os médicos usam para basear seus diagnósticos, os sintomas do TGD descritos são: atraso da fala, no desenvolvimento da comunicação; atraso motor — crianças que são muito desengonçadas, que se machucam demais ou que atrasaram para atingir os marcadores do desenvolvimento motor fino e grosso; crianças que têm dificuldade na socialização; crianças que têm interesses restritos, dificuldade para aprender coisas novas e para acompanhar a escola. INSTITUTO NEUROSABER. BRITES, Luciana. Transtorno Global do Desenvolvimento – entenda. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/transtorno-global-do-desenvolvimento-entenda/> Acessado em: 05 de nov. de 2024

⁷⁸ O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído em 2019 por transtorno do espectro autista (TEA) na coleta de dados do Censo Escolar, em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764/2012) e internacionais (DSM V). BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024 Brasília, DF: Inep, 2024, p.5.

se ajustar nas situações sociais, compartilhar brincadeiras imaginárias e ausência de interesse por pares.

Já em relação ao critério relacionado ao **comportamento repetitivo e restritivo**, o Manual aponta como característica desse critério as seguintes informações: a) movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotípias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias); b) insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias); c) interesses altamente restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos); d) hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes).

No que tange ao critério da **presença dos sintomas em idade precoce da vida e em contextos sociais**, está relacionado às características acima se manifestam antes dos *três anos de idade*, sendo que em 20% dos casos, segundo o DSM-V TR, os pais descrevem um desenvolvimento adequado pelo primeiro e segundo anos de vida. Nesses casos, as demandas são de crianças que começaram a verbalizar algumas palavras, mas que depois de certa idade tiveram o desenvolvimento estagnado⁷⁹.

Para finalizar, na questão que se refere aos sintomas em conjunto que limitam a funcionalidade da criança, avalia-se o nível de prejuízo que os sintomas e sinais descritos nos critérios anteriores ocasionam na vida da criança.

A seguir, considerando as especificidades do TEA no contexto do ensino da educação brasileira, apresentaremos uma normativa, materializada através de uma Nota Técnica emitida pela Secretaria de Educação, Continuada. Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2013.

⁷⁹ FUNDAÇÃO JOSÉ LUIZ EGYDIO SETÚBAL. Cartilha: DSM -V e o diagnóstico do TEA. São Paulo, 2020. Disponível em: [Cartilhas - Autismo e Realidade](#) . Acessado em: 05 de nov. de 2024.

2.3.Orientações para a implementação da Lei 12.764/2012 aos sistemas de ensino

Após o delineamento das informações sobre o conceito e característica do Transtorno do Espectro do Autismo, passemos a discorrer sobre a Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão através da Diretoria de Políticas de Educação Especial⁸⁰ do Ministério da Educação. O objetivo dessa Nota Técnica é oferecer orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana.

Conforme aponta dados do Censo Escolar no Pannel de Indicadores da Educação Especial⁸¹, considerando a crescente demanda de matrículas de crianças e adolescentes com TEA na rede pública da educação básica, o documento emitido pela SECADI cumpre a função de prestar esclarecimentos acerca do processo de inclusão das pessoas com TEA na educação básica.

O documento aponta como premissa que no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da referida lei de proteção à pessoa com TEA, os sistemas de ensino devem assegurar não somente a matrícula, preferencialmente, na rede regular de ensino, de modo a garantir o acesso à escola, como também a disponibilização dos serviços de educação especial, dentre os quais se destacam: atendimento educacional especializado e disponibilização do profissional de apoio, desde que comprovada a necessidade.

A Nota Técnica também reafirma que a legislação protetora dos direitos da pessoa com autismo está, de certo modo, integrada aos objetivos estabelecidos na Política Nacional de

⁸⁰ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao#:~:text=O%20objetivo%20da%20Secadi%20%C3%A9,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20transversais%20e%20intersetoriais> Acesso em: 09 de nov. de 2024.

⁸¹ Pannel de Indicadores da Plataforma Diversa. O Pannel de Indicadores da Educação Especial tem o objetivo de instrumentalizar gestores na criação de políticas públicas baseadas em dados e evidências. Visa, também, favorecer ações de *advocacy* e ser fonte de referências para profissionais comprometidos com a educação inclusiva. Trata-se de uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Instituto Unibanco e apoio do Centro Lemann, Todos Pela Educação e UNICEF. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores>. Acesso em 19 out. 2024. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão Maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas. Dados fazem parte do Censo Escolar 2023 INEP. Censo Escolar. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matrículas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,%25%20\(223.258\)%20dos%20estudantes](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matrículas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,%25%20(223.258)%20dos%20estudantes) Publicado em 14/03/2024 14h34. Acesso em 09 nov. 2024.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁸², dentre os quais prevê que a educação especial deve ser compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todas as outras, da educação infantil ao ensino superior. Além disso, a Política também garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁸³ com vistas não somente ao acesso, mas também a permanência do aluno com autismo para que seja possível alcançar níveis mais elevados de ensino. Destaca-se também a importância da formação de professores que vão atuar não somente na sala regular, mas também nas Salas de Recursos Multifuncionais⁸⁴; a participação e acolhimento das famílias e de toda comunidade escolar reforçando a corresponsabilidade dos agentes envolvidos no processo educativo, conforme assevera a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, finalizando, a acessibilidade desde mobiliários, transporte até aquelas diretamente ligadas ao sistema urbanístico e, a articulação intersetorial como instrumento de efetivação das políticas públicas.

Ao mencionar sobre a importância da participação da comunidade escolar, no processo de inclusão da pessoa com autismo, o documento reafirma sobre a necessidade da participação de todos na “*formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas*”⁸⁵ como elemento central de garantia de execução das políticas públicas educacionais de inclusão.

Outro campo que ganha grande destaque é o que compõe as orientações gerais para o exercício da docência com vistas a garantia do melhor atendimento em sala de aula para o estudante com TEA. De acordo com a Nota Técnica, o foco do trabalho realizado no contexto da educação básica deve ser o desenvolvimento sociocognitivo.

⁸² BRASIL. Casa Civil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 09 nov. 2024.

⁸³ Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009

⁸⁴ Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos-pedagógicos para atender a escolas com alunos da Educação Especial. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino. Além disso, o AEE deve ser realizado por professor com formação em Educação Especial. O que é a sala de recursos multifuncionais? INEP. Censo Escolar: perguntas frequentes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-a-sala> Acessado em: 09 mar 2025.

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação aos sistemas de ensino para implementação da lei n. 12.764/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

Inicialmente, o documento orienta que o trabalho realizado pelo professor não deve focar na redução de estereótipos ou reações negativas. Isso se torna importante à medida que, conforme já exposto anteriormente, em alguns casos do espectro, esse comportamento pode ser acentuado. Portanto o professor deve focar nas potencialidades do aluno e não nas suas limitações.

Destaque-se também a importância do planejamento prévio de modo a estabelecer um padrão para a rotina das atividades escolares, como recreação, alimentação, higiene entre outras, com vistas à mediação da aprendizagem que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

No que se refere a organização das atividades escolares, a Nota Técnica orienta para a realização, de todas elas, de forma compartilhada com os demais estudantes, ou seja, trata-se de fato de uma estratégia inclusiva que deve fazer parte da rotina escolar a fim de evitar ritos que segregam ou excluem os alunos com TEA do convívio dos demais, possibilitando assim, experiências diversificadas na aprendizagem através da convivência entre os pares.

O reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia e das relações sociais também é abordado, considerando a necessidade do estudante com TEA desenvolver novas competências.

Ao mesmo em que o documento elencou a não adesão a práticas segregadoras, aponta a necessidade de flexibilização nos parâmetros avaliativos, de modo a conferir um olhar direcionado para os progressos, ainda que pequenos, dos estudantes. Sobre essa temática, façamos uma observação de que tal orientação coaduna com o disposto no art. 59, inciso I, da Lei nº 9.393/96, que assegura *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades* dos alunos público-alvo da Educação Especial⁸⁶.

O convite as ações de integração e parceria da escola junto as famílias dos estudantes com TEA, tendo em vista que a educação se faz pela colaboração mútua .

Outro fator apresentado é o da necessidade de identificar as competências de comunicação e linguagens já desenvolvidas pelo estudante, considerando que essas áreas são, em sua maioria, afetadas no autismo. Por esse motivo, a Nota Técnica orienta que no âmbito

⁸⁶ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

escolar, é preciso atentar-se às necessidades de comunicação do estudante, adotando estratégias que facilitem o seu uso de maneira funcional, como por exemplo, o ensino do sistema de comunicação alternativa e aumentativa (CAA)⁸⁷ desenvolvido no AEE.

É nesse contexto que o documento orienta para uma intervenção pedagógica que seja capaz de estimular a comunicação a fim de que o estudante com TEA possa vivenciar novas experiências sensoriais, afetivas, emocionais, cognitivas e ambientais. Por isso, em determinadas situações, torna-se importante a interlocução, o diálogo entre terapeutas e profissionais da educação para que haja melhorias no crescimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Por esse motivo, é importante que se realize a observação das respostas dos estudantes em relação às práticas pedagógicas da escola, visando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências englobando a alfabetização, a resolução de tarefas e as relações interpessoais ao longo de sua trajetória escolar.

A seguir, com vistas à complementar o entendimento acerca das diretrizes pedagógicas que definem e estabelecem os procedimentos de ensino para os estudantes com deficiência, abordaremos a organização dos serviços disponibilizados pela educação especial, conforme prevê as normativas vigentes.

2.4 A organização e serviços prestados pela educação especial no âmbito do AEE

A educação especial, instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, oferece o atendimento educacional especializado (AEE), além de outros serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, incluindo a disponibilização de profissionais de apoio essenciais para a inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista em classes regulares, tanto em escolas públicas quanto privadas. Esse atendimento especializado é também desenvolvido no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais, e tem listada como um das suas principais funções, a elaboração, organização e disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que sejam capazes de favorecer a aprendizagem do estudante com TEA. Assim, o INEP define que as atividades

⁸⁷ Consiste na organização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura e escrita dos alunos. Alguns exemplos de CAA são: cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

desenvolvidas em Sala de Recursos não se assemelham às atividades realizadas na sala regular, tampouco podem ser substitutivas a elas. Isto é, conforme orienta o Glossário da Educação Especial e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado⁸⁸:

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados.

A inclusão do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola considera a flexibilidade do atendimento, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada estudante.

É no âmbito de atuação do AEE que o professor especialista em educação especial, em atendimento a Lei nº 13.146/2015 e na Resolução nº 4/2009 do CNE, deve elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para o estudante com TEA devendo abranger: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo e cronograma do atendimento, bem como a carga horária, seja individualmente ou em pequenos grupos.

Conforme demonstrado nas Diretrizes citadas, o plano serve como um instrumento de ensino que define as necessidades, recursos e atividades a serem desenvolvidas em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Já o Plano de Ensino Individualizado, mais conhecido como PEI, parte da premissa da construção coletiva, tendo em vista ser um documento que envolve o protagonismo de todos os profissionais da educação que atendem ao estudante com TEA. Nesse sentido, destaca-se que a elaboração deve ser colaborativa, envolvendo uma equipe multiprofissional, professor de sala comum, acompanhante especializado, coordenação pedagógica e o professor do AEE, que, por sua expertise, deverá liderar esse processo de articulação. Esses dois documentos traduzem o disposto estabelecido na Nota Técnica, uma vez que a sua elaboração

⁸⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 2009, Seção 1, p. 11-12.

e execução parte da premissa de considerar as características individuais dos estudantes objetivando eliminar as barreiras que dificultam seu acesso e permanência na escola.

O artigo 3º da Lei 12.764/2012 prevê que em casos de *comprovada necessidade*, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º terá direito a acompanhante especializado. Nesse sentido, o relatório científico intitulado *NORTEAR - Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA*, descreve:

No que concerne à descrição de “comprovada necessidade”, consideramos que este aspecto deverá ser avaliado a partir da perspectiva pedagógica, tendo por base o estudo de caso/avaliação do estudante com Transtorno do Espectro Autista que deverá estar presente, especialmente, no Plano de Atendimento Especializado – PAEE e, também, no Plano Educacional Individualizado-PEI, conforme descrito no item “Sobre o estudo de caso/avaliação do estudante com transtorno do espectro autista” deste relatório técnico. Tal orientação tem como premissa o disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE (...).

O relatório ainda acrescenta que na mesma ideia, a Comissão Permanente de Educação (COPEDEC), que faz parte do Grupo Nacional de Direitos Humanos (GNDH), aprovou o Enunciado nº 22 em novembro de 2022, que foi posteriormente homologado pelo Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça (CNPJ) e publicado em janeiro de 2023. Esse enunciado trata da Educação Especial e da disponibilização de profissionais de apoio ou acompanhantes especializados:

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

Nesse sentido, de acordo com a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB⁸⁹, esses profissionais devem ser direcionados para prestar apoio nas atividades de locomoção,

⁸⁹ BRASIL, Nota Técnica nº 19, de 08, de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, MEC/SEESP/GAB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 . Acesso em 09 nov. 2024.

higiene, alimentação, de forma individualizada aos estudantes que não possuem autonomia para executá-las. O documento também reforça que esse apoio deve ocorrer de acordo com as especificidades apresentadas pelo estudante, ou seja, respeitando a sua condição de funcionalidade e não a condição de deficiência.

Ademais, a concessão desse profissional de apoio só pode ser realizada quando a necessidade específica do estudante público-alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Neste capítulo discorreremos sobre os princípios basilares que constituem a educação inclusiva e como eles se interrelacionam com a norma constitucional e as demais legislações que asseguram o direito ao acesso, permanência e à aprendizagem da pessoa com TEA.

Para isso, apresentaremos os principais pontos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, e como eles se materializam através das dimensões presentes no âmbito da Educação Inclusiva, defendidas a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos do Instituto Rodrigo Mendes.

Além disso, discorreremos também sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pode ser vista como a principal referência normativa curricular, que prevê diretrizes pedagógicas para a educação básica e orientações específicas, pelas quais escolas públicas e privadas de todo o país devem se basear para constituir o próprio currículo.

E, por último, abordaremos a importância da formação continuada para melhoria da qualidade de ensino ofertada aos estudantes com autismo, garantindo a efetivação do seu direito à permanência na escola, e consequentemente, sua aprendizagem.

3.1 As interfaces da Política Nacional de Educação Especial e os princípios e dimensões da Educação Inclusiva

Durante o percurso dessa pesquisa, vimos que o direito à educação é uma garantia constitucional e deve ser interpretado como um dever do Estado e da família, garantindo a todos os sujeitos princípio da igualdade de acesso e permanência na escola que deve reger o ensino público. Nos deparamos também com a premissa do direito à aprendizagem que deve ser

assegurado a todos as crianças e jovens brasileiros, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva pode ser vista como uma espécie de aparato que engloba processos políticos-pedagógicos que visam assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes mediante envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar:

A inclusão é um processo transformador que garante a plena participação e o acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, respeitando e valorizando a diversidade e eliminando todas as formas de discriminação na e através da educação. O termo inclusão representa um compromisso em fazer das pré-escolas, escolas e outros ambientes educativos lugares onde todos sejam valorizados e pertençam, e onde a diversidade seja vista como enriquecedora⁹⁰.

A partir dessa premissa, entende-se que nessa concepção de educação, a diversidade existente no contexto escolar contribui para o rompimento e transformação de um modelo tradicional que prioriza métodos padronizados de ensino e aprendizagem. Isto é, no que tange à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, podemos constatar que *todos os estudantes devem conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de discriminação injustas de qualquer natureza*.⁹¹

De acordo com Instituto Rodrigo Mendes (IRM)⁹², existem mecanismos que validam a experiência e a prática pedagógica adotada em um determinado sistema, rede ou escola para a garantia da aprendizagem de todos os alunos. Considerando que podem ser classificadas como uma educação verdadeiramente inclusiva, a referida instituição aponta sobre a importância dos princípios da educação inclusiva, tendo em vista que eles se tornam uma referência para análise dos discursos e práticas existentes, ao mesmo tempo em que serve como um norte para legitimar os pressupostos da inclusão escolar já referendados anteriormente.

Construídos de forma ampla, envolvendo não somente questões relacionadas ao direito à educação assegurada pela legislação, mas também discorrendo sobre a capacidade de aprendizagem em seu aspecto singular, o convívio saudável e benéfico a todos, e a

⁹⁰ UNESCO. A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254_2017. Acesso em 23 mar 2025.

⁹¹ TODOSPELAEDUCAÇÃO. Educação Inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federais. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em 23 mar 2025.

⁹² INSTITUTO RODRIGO MENDES. Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. 1.ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 23 mar 2025.

responsabilidade coletiva para a manutenção da educação inclusiva, os cinco princípios.⁹³ apontados pelo Instituto se coadunam com os objetivos e diretrizes elencados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.⁹⁴

Conforme já apontamos anteriormente, dentre as legislações existentes no ordenamento jurídico pátrio, essa Política representou um marco significativo na educação brasileira, reafirmando para as redes e sistemas de ensino, sobre a necessidade de garantia de um modelo educacional inclusivo. Nesse sentido, o texto da Política propõe uma inclusão no ensino regular, assegurando a participação de todos os alunos e de forma contínua alcançando os níveis mais elevados de ensino; um modelo de educação especial como modalidade transversal que abrange da educação infantil ao nível superior; a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também previsto na Carta Magna, que oferece suporte individualizado para as necessidades específicas de cada estudante; reconhecimento da necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos diretamente no processo de inclusão do aluno com deficiência; garantia da acessibilidade que atenda não somente as demandas de estrutura física, mas também aquelas relacionadas ao meio de transporte, comunicação e informação; incentivo à práticas intersetoriais de modo a apoiar o processo de inclusão de forma mais ampla, ou seja, promover políticas públicas voltadas para intersetorialidade (educação, saúde e assistência social).

O contexto político, pelo qual foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi marcado por uma crescente fase de reconhecimento dos

⁹³ Os cinco princípios da educação inclusiva para o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) são: **.1 Toda pessoa tem o direito à educação de qualidade:** todos devem exercer seu direito de estudar na escola inclusiva e, quando necessário, receber atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades. Esse direito está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras convenções compartilhadas pelos países-membros da ONU. **2 Toda pessoa aprende:** sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar. É papel da comunidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas que favoreçam a criação de vínculos afetivos, relações de troca e a construção de conhecimento. **3 O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular:** as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos. Modelos de ensino que pressupõem homogeneidade no processo de aprendizagem e sustentam padrões inflexíveis de avaliação geram, inevitavelmente, exclusão. **4 O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos:** acreditamos que a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer um. O ambiente heterogêneo favorece a aquisição de competências, amplia a percepção dos estudantes sobre pluralidade e estimula a coletividade. **5 A educação inclusiva diz respeito a todos:** a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. É abrangente, complexa e irredutível. Acreditamos, portanto, que a educação inclusiva, orientada pelo direito à igualdade e pelo respeito às diferenças, deve considerar não somente as pessoas tradicionalmente excluídas, mas todos os estudantes, educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros etc. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?ref=15215> Acesso em 23 mar. 2025.

⁹⁴ BRASIL., Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 23 mar 2025.

direitos humanos e pelo fortalecimento do acesso universal à educação, cada vez mais consolidado por políticas públicas, como por exemplo, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU, que ganhou status de norma constitucional no Brasil. Através dessa Convenção, o contexto da educação brasileira foi ganhando um novo paradigma e a discussão em torno da construção dessa Política, foi delineando novos debates como, por exemplo, a necessidade de superação do modelo segregador a fim de intensificar o abandono de práticas que isolavam os alunos em classes ou salas especiais, limitando seu acesso à sala de aula comum; também foi definido os papéis e as responsabilidades dos diferentes atores educacionais envolvidos, como a família, a escola, os entes federados; a garantia da acessibilidade, seja arquitetônica, tecnológica, ou até mesmo a comunicacional; e por fim, e não menos importante, a oferta de recursos pedagógicos e a necessidade da formação continuada para professores especialistas e professores de sala de aula regular.

Além dessas premissas, a Política também definiu o público-alvo da educação especial e estabeleceu algumas diretrizes com foco na integração do trabalho acessível a todos os estudantes a partir de suas necessidades educacionais.

Neste liame, ao cumprir nosso objetivo desse tópico, apresentando as interfaces da Política Nacional e os princípios e dimensões da educação inclusiva defendida pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), destacamos que, no que tange ao primeiro princípio que trata do direito à educação de qualidade, o texto da Política Nacional é introduzido pela fundamentação jurídica que ampara o pleno exercício desse direito se interrelacionando com esse princípio.

Em seguida, no que se refere ao princípio de que toda pessoa aprende, independente de suas condições físicas, intelectuais e/ou sensoriais, valoriza-se a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, reforça o que a Política propõe⁹⁵:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

No que se refere ao processo de aprendizagem como um mecanismo singular, esse princípio corrobora com o disposto previsto na Política sobre considerar as especificidades do

⁹⁵ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

estudante no contexto da avaliação, conforme orienta o documento do INEP, acerca do Censo Escolar⁹⁶:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Insta salientar que no que se refere ao princípio que estabelece que a convivência no ambiente escolar beneficia a todos, a Política reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a importância da necessidade de superar práticas discriminatórias de modo a favorecer o ambiente escolar inclusivo e repensar numa mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. E ainda destacamos, no que diz respeito ao princípio que considera a educação inclusiva como um dever de todos da comunidade escolar, é oportuno afirmar que todos os documentos normativos, em especial, a política reforça o papel de todos os agentes envolvidos no processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

Dando sequência aos pressupostos que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência, além dos princípios que a norteiam, temos também as dimensões que permeiam as diferentes esferas sociais para efetivação de um sistema educacional inclusivo. Através das atividades de pesquisa e estudos voltadas para a temática, o Instituto Rodrigo Mendes produziu um acervo com vistas a sistematizar uma análise de um projeto educacional que fosse verdadeiramente inclusivo. No entanto, reforça que mesmo diante da construção de um possível modelo ideal, reconhece a complexidade e as especificidades que permeiam as diferentes realidades educacionais brasileiras.

Nesse sentido, a aprendizagem seria o objeto inicial e final desse sistema, ou seja, a base e a referência que deve ser almejada por todos para garantia da educação inclusiva. Através dessa centralidade da aprendizagem, as dimensões propostas nesse modelo educacional, se relacionam junto a outros fatores, permeando-a num formato de interdependência.

A primeira dimensão relaciona-se às políticas públicas por meio de um conjunto de ações voltadas para a criação e execução de normas que visem garantir o direito à educação e a aprendizagem de todos. No entanto, para isso se consolidar, requer uma atuação conjunta entre

⁹⁶ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

as diferentes esferas do poder, legislativo, executivo e judiciário a fim de assegurar esses direitos.

A segunda dimensão, se refere à gestão escolar e se relaciona ao papel do gestor frente às ações que permeiam a organização de um ambiente escolar inclusivo, seja através da construção e execução do Projeto Político Pedagógico da unidade, seja através do Plano de Ação Escolar e da gestão dos processos internos que envolvam toda comunidade, e que traduzem a finalidade da escola.

A terceira dimensão diz respeito às estratégias pedagógicas, que conforme aponta o Instituto⁹⁷:

Correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para mediar a aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, contemplam tanto as atividades da sala de aula comum, como do atendimento educacional especializado. Recomenda-se que o ponto de partida de sua elaboração sejam as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um.

Essas estratégias envolvem diferentes mecanismos e recursos adotados nos sistemas de ensino, como por exemplo o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem) que permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas, tais como métodos e técnicas específicas de ensino e aprendizagem, voltadas para garantir o acesso ao currículo. Além do DUA, também encontramos o PEI (Plano de Ensino Individualizado), o qual pode ser definido como um importante instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O ponto de partida para sua elaboração a trajetória individual de cada um, tornando-se um importante instrumento para o apoio ao trabalho em sala de aula.

A quarta dimensão envolve a parceria junto às famílias, reconhecendo-as como um elo importantíssimo para o pleno desenvolvimento do aluno. Além da Constituição definir que é a educação também é dever da família, vários pressupostos estabelecidos para a consolidação de um sistema inclusivo se confrontam com a atuação entre a família e a escola. Isto é, torna-se importante o envolvimento direto dos pais e/ou responsáveis com o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

⁹⁷ INSTITUTO RODRIGO MENDES. O que é Educação Inclusiva: princípios da educação inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?ref=15215> Acesso em: 23 mar 2025.

Para finalizar, a última dimensão aborda a importância da parceria estabelecida entre a escola e as instituições, órgãos que podem apoiar a inclusão escolar. Além de fortalecer a ideia do pertencimento da escola ao território, corrobora para o constructo da educação inclusiva como dever e responsabilidade de todos. Isso reforça também a importância de a escola contar com apoio de profissionais que não são da esfera educacional, mas que sua atuação profissional é capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando com deficiência.

As afirmações apontadas até aqui, demonstram que ainda temos muitos desafios a serem superados até equiparar o acesso e assegurar a aprendizagem dos estudantes com TEA. Poderia então, indagarmos que a garantia do acesso, por si só não é suficiente para afirmarmos que estamos diante de uma educação inclusiva, reforçando uma cultura de tolerância à diferença? Seria preciso caminhar para a construção de pressupostos de valorização da pluralidade e da diversidade?

Foi possível observar, ao longo desse tópico, como as diretrizes e objetivos estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se relacionam com os princípios e dimensões da Educação Inclusiva defendidos nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Instituto Rodrigo Mendes reafirmando a simetria entre as proposituras que permeiam não somente o direito à educação, mas também ao acesso, permanência e aprendizagem para os alunos com TEA.

A seguir, abordaremos especificamente do direito à aprendizagem previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a principal referência normativa a nível de currículo com vigência em todo o território nacional.

3.2 O direito à aprendizagem na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A nossa Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso IV do art. 9º, já previam a necessidade da construção de uma referência comum curricular para nortear a formação básica comum dos estudantes brasileiros, a fim de garantir a equidade e um padrão de qualidade a nível nacional. Assim também foi o entendimento promulgado no Plano Nacional de Educação (PNE)⁹⁸ que reforçou a necessidade de *“implantar, mediante a pactuação interfederativa, diretrizes*

⁹⁸ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: Acesso em: 24 mar. 2025

pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Nesse sentido, iniciou-se no ano de 2014, por iniciativa do Ministério da Educação, o desenvolvimento desse referencial curricular, com viés normativo, por meio de um grupo de especialistas da área. Nos anos de 2015 e 2017, ocorreram as chamadas consultas públicas, as quais possibilitaram a participação não somente dos profissionais da educação, mas também dos estudantes e pais, nesse processo de construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa participação permitiu o envio de sugestões e críticas com vistas ao aprimoramento do texto preliminar, para que no ano de 2017 ocorresse a homologação da Base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018, a versão do Ensino Médio.

Após a etapa de homologação, iniciou-se a implementação da BNCC em todo o território nacional, possibilitando as adequações nos currículos estaduais e municipais, bem como o processo de formação dos professores.

A construção da Base teve como objetivo maior garantir *o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais da Educação Básica*⁹⁹, estabelecendo competências e diretrizes comuns, mesmo diante de currículos diversos. Isto é, conforme aponta o documento referendado, os conteúdos curriculares de uma rede ou sistema de ensino, devem estar a serviço do desenvolvimento dessas competências, por isso há aprendizagens que são consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento do educando.

Em sua parte introdutória, o texto da Base a define como *“um instrumento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurado seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento*¹⁰⁰”. Ainda acrescenta que o texto está em conformidade com as demandas do Plano Nacional de Educação (PNE), devendo ser aplicado, exclusivamente, na educação escolar, e *“está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)*¹⁰¹”.

É nesse contexto que hoje a BNCC tornou-se a principal referência para a construção e implementação dos currículos e da proposta pedagógica das redes e sistemas de

⁹⁹ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Brasília, 2018, p.05.

¹⁰⁰ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Brasília, 2018, p.09.

¹⁰¹ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Brasília, 2018, p.09.

ensino brasileiras, além de integrar uma política pública educacional com foco na formação docente, na avaliação, na oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento do estudante e na elaboração de conteúdos educacionais. Além disso, a implementação da Base favoreceu o fortalecimento do regime de colaboração, reforçando o papel e autonomia de cada ente federado, para a garantia da qualidade do ensino. Por isso, conforme prevê o texto da referida normativa, a garantia da sua implementação permitiria alcançar um equilíbrio nas diretrizes de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros, alcançando não somente o direito ao acesso e permanência na escola, como também o direito de aprendizagem.

Conforme os apontamentos obtidos ao longo dessa pesquisa, ao tratarmos do direito à educação das pessoas com autismo, constatamos que não somente o princípio constitucional do acesso e permanência deve ser assegurado pelo poder público, mas a partir da perspectiva da BNCC, torna-se, prioritário, também assegurar o direito de aprendizagem de todos os alunos, sem distinção. Por isso, o texto da Base tornou-se um importante referencial para organização do trabalho desenvolvido para os estudantes com deficiência, destacando a importância do desenvolvimento das dez competências gerais¹⁰², que articuladas com a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, auxiliam permitem aos estudantes resolverem demandas complexas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho¹⁰³:

¹⁰² 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

¹⁰³ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Brasília, 2018, p.08.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Esses pressupostos contemplados pela finalidade da BNCC, coadunam-se com o que o que a Lei de Diretrizes e Bases determina em seu art. 59, inciso V, ao definir que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, uma educação especial voltada para o trabalho, tendo em vista a efetiva integração do educando na vida em sociedade. Nesse contexto, o que nos parece consolidado é o entendimento de que o direito de aprendizagem e desenvolvimento consagrados na BNCC, estão intimamente ligados à finalidade da educação definida na Constituição Federal, ao resguardar *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*¹⁰⁴. Assim também como contemplado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao elencar como um dos seus objetivos, a inclusão no ensino regular, assegurando a participação de todos os alunos e de forma contínua alcançando os níveis mais elevados de ensino. Ou seja, ao considerarmos a premissa da educação inclusiva que defende que *todos os estudantes devam conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de discriminação injustas de qualquer natureza*, o desenvolvimento das competências básicas defendidas pela BNCC também se estende aos alunos com Transtorno do Espectro Autismo, respeitando-se, suas limitações e especificidades de aprendizagem.

Até o presente momento, foi possível observar os fundamentos e pressupostos que fazem da educação inclusiva um esforço coletivo para garantia dos direitos da pessoa com deficiência. Outrossim, destaca-se que para enfrentar as dificuldades ainda existentes de práticas educacionais discriminatórias e segregadoras, tendo em vista a busca de alternativas para superá-las, a Política Nacional de Educação Especial aponta como um dos seus objetivos a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais para o processo de inclusão.

¹⁰⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 mar. 2025.

A seguir, no próximo tópico, discorreremos sobre a importância da atuação do professor, considerando os princípios e diretrizes da educação inclusiva já apresentados, como agente central da efetivação das políticas educacionais que asseguram o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA. Ademais, para que as ações pensadas no âmbito das legislações já elucidadas até aqui, analisaremos como a formação inicial e continuada desse profissional pode impactar diretamente na qualidade do ensino ofertadas aos estudantes.

3.3 Formação docente para garantia do aprendizado do aluno

Em 2022, com apoio de 18 especialistas de vários continentes, a UNESCO produziu o documento “Reimaginar nossos futuros juntos - Um novo contrato social para a educação¹⁰⁵”, propondo o reconhecimento e valorização da educação como um bem público.

Este texto sugere a criação de um novo acordo social para a educação, alicerçado nos direitos humanos e guiado por valores como a igualdade, a justiça social, a valorização da vida, o respeito à dignidade humana e a celebração da diversidade cultural. Dentro dessa perspectiva, a educação é apresentada como um empreendimento coletivo e um patrimônio de todos, com capacidade para corrigir desigualdades garantindo um futuro transformador. Além disso, o documento também reconhece o professor como o centro de um novo contrato social para a educação, defendendo a necessidade de reconhecer essa profissão como um projeto colaborativo para um novo modelo de educação. Isto é, além de destacar o papel fundamental do professor na educação, o texto reforça que, em ambientes educacionais inclusivos, os professores devem trabalhar em colaboração com os colegas e outros especialistas a fim de garantir o suporte necessário para a aprendizagem dos estudantes.

Em sua pesquisa intitulada Políticas Públicas e Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva¹⁰⁶, produzida em parceria com o Instituto Alana, a pesquisadora Luiza Lima Rodrigues reforça a importância de se garantir espaços para a formação continuada

¹⁰⁵ UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Fundación SM. Brasília, 2022.

¹⁰⁶ Trata-se de um projeto internacional realizado pela equipe central e local de investigadores da Vindas Educação Internacional, de Portugal, e pela equipe de educação do Instituto Alana, do Brasil, ao longo do ano de 2023. A investigação envolveu a recolha, tratamento e análise de dados de oito casos estudados, situados em seis países: Argentina, Brasil, Escócia, Espanha, Portugal e Uruguai. Para cada um dos casos, foram realizadas entrevistas exploratórias com o membro da equipe local de investigação, entrevistas em profundidade com membros de órgãos de gestão pública educacional ou de entidades públicas responsáveis pela formação continuada e grupos focais com membros de escolas que pudessem partilhar as suas concepções e experiências sobre a Formação Continuada para a Educação Inclusiva. RODRIGUES, Luiza Lima. Políticas públicas e formação continuada de professores para a educação inclusiva. Organização Instituto Alana/ Alana Foundation. 1ª ed. São Paulo, 2024.

do professor, que pode ser definido como *espaços de estudo e troca de experiências, de desenvolvimento profissional, de aprofundamento, de colaboração, de reflexão sobre a prática e o fazer docente, e não como ações unidirecionais mediadas por especialistas*¹⁰⁷. Nesse aspecto, a autora destaca que o conhecimento profissional docente é construído ao longo de sua carreira profissional, e o incentivo da sua participação em ações de formação continuada, deve ser considerado como um fator determinante para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Dentre as várias vertentes que compete ao poder público, no que se refere à atuação dos profissionais que lidam diariamente com os desafios da sala de aula, destaca-se que a complexidade e pluralidade de demandas do ponto de vista da educação especial inclusiva., tem sido o mais desafiador.

Para além do acesso à escola de ensino regular, a defesa da educação inclusiva implica na necessidade de reorganização das redes e sistemas de ensino mobilizando esforços para ampliar as oportunidades de aprendizagem, seja por meio da reorganização de estratégias ou pela adoção de medidas adequadas com vistas ao ensino. Com a intenção de apoiar esse movimento de reordenamento das políticas mundiais e locais, do ponto de vista educacional, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)¹⁰⁸, destaca quatro dimensões prioritárias para a efetivação das políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. A primeira diz respeito às concepções ou conceituações; a segunda diz respeito sobre as políticas adotadas; a terceira sobre as estruturas e sistemas, incluindo os recursos financeiros e pessoas; e por último, as práticas guiadas por princípios de inclusão e equidade, considerando currículos, avaliação e colaboração ativa entre os profissionais.

Com base no exposto, Luiza Lima Rodrigues afirma que para atender à dimensão da conceituação da educação inclusiva e garantir sua efetivação, *os países têm estabelecido políticas e programas de formação continuada para professores*¹⁰⁹. Ainda conclui que essa estratégia tem se mostrado potente para impactar e gerar mudanças desejadas, pois mobiliza

¹⁰⁷ RODRIGUES, Luiza Lima. Op cit. p, 16.

¹⁰⁸ ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. Ibero-América Inclusiva - Guia para garantir a inclusão e a equidade na Educação na Ibero-América. OIE-UNESCO, 2018. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/ibero-america-inclusiva-guia-para-garantir-a-inclusao-e-a-equidade-na-educacao-na-ibero-america/> . Acesso em: 25 mar 2025.

¹⁰⁹ RODRIGUES, Luiza Lima. Políticas públicas e formação continuada de professores para a educação inclusiva. Organização Instituto Alana/ Alana Foundation. 1ª ed. São Paulo, 2024, p. 28.

tais profissionais a atuar tendo a equidade como princípio. Conforme aponta a autora, tem se tornado comum a diversidade na sala de aula e isso se repete não somente no contexto da educação brasileira, mas sim em todo o mundo. Por esse motivo, sua pesquisa revela que um número considerável de países avançou na preparação dos seus professores, com foco na atuação colaborativa, permitindo a valorização da diversidade e o engajamento na profissão. E ainda complementa que, conforme relatórios de pesquisa da UNESCO, a má formação do profissional pode comprometer o potencial de aprendizagem dos estudantes, em especial, daqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Reconhecer a importância do papel do professor nesse contexto de mudança estrutural para a diversidade na educação, exige uma atenção especial ao processo de formação a fim de assegurar a intencionalidade pedagógica às suas expectativas de desenvolvimento profissional¹¹⁰:

O conceito de formação continuada tem sido objeto de diversas formulações ao longo do tempo. Na sua formulação mais tradicional, o conceito tem sido questionado por constituir uma proposta em que alguém identifica uma necessidade e promove a formação sem mobilizar um papel mais ativo dos professores. Já o conceito de desenvolvimento profissional, que sucedeu ao conceito de formação continuada, coloca maior ênfase na autonomia docente, mas ainda assim pode, por vezes, estar alinhado com perspectivas formativas independentes de suas motivações, isto é, ser concebido e determinado externamente sem considerar demandas específicas dos professores, das escolas ou das comunidades educativas.

Com base no exposto, de acordo com a pesquisadora, a formação docente tem sido proposta a partir de um novo conceito, denominado “aprendizagem profissional”. A partir dessa premissa, é assegurado um conjunto de atividades e oportunidades que sejam capazes de contribuir para o seu desenvolvimento docente, propiciando um papel mais ativo e reflexivo da sua atuação.

Em outra esteira, complementando o entendimento anterior, António Nóvoa¹¹¹ utiliza o termo “conhecimento profissional docente”, tendo como características principais: a construção de um conhecimento na ação e num ambiente contextualizado; um conhecimento concebido de

¹¹⁰ RODRIGUES, Luiza Lima. Op cit. p, 29.

¹¹¹ NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, v. 44, n. 3. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 mar 2025.

forma coletiva, tendo em vista sua partilha e (co) construção e, um conhecimento público que se projeta para a fora da esfera profissional, afirmando-se num espaço mais amplo.

Nessa perspectiva, Luiza Lima Rodrigues defende que a formação continuada necessita passar de uma visão docente passiva para ativa, bem como pelo reconhecimento da capacidade para ressignificar saberes teóricos ou científicos, devendo ocorrer no próprio espaço onde se realiza a profissão, temos então a chamada *formação continuada em serviço*.

Esses espaços de formação coletiva, além de possibilitar o estreitamento de laços com vistas a responsabilização de toda a equipe docente para o compromisso com a educação inclusiva, favorece a construção, discussão e debate em prol de planejamentos conjuntos, adoção de recursos e estratégias diferenciadas favorecendo a concepção da aprendizagem plural. Assim sendo, se a formação inicial oferece as bases para o exercício da profissão, ao passo que a formação continuada, procura responder às necessidades de desenvolvimento profissional que surgem na própria prática, contribuindo sistematicamente para a qualidade da educação:

A formação de professores precisa ser repensada, para se alinhar às prioridades educacionais e orientar melhor para os desafios e perspectivas futuras. A fraca qualificação de muitos professores em várias regiões do mundo, em particular na África Subsaariana, exige medidas urgentes. Não existe um modelo único para essa mudança. A colaboração dos diversos atores ligados à formação de professores – por exemplo, autoridades públicas, pesquisadores, associações de professores, líderes comunitários etc. Oferece possibilidades para a criação de novos espaços de aprendizagem e inovação. São necessárias medidas urgentes para reter os professores mais qualificados¹¹².

Considerando que a consolidação do princípio constitucional da garantia do acesso e permanência na escola, e o direito à aprendizagem estão inseridos em diversos dispositivos legais em nosso ordenamento jurídico, a formação continuada do profissional da educação pode ser vista como um ponto crucial para a efetivação dos princípios da educação especial inclusiva. Além disso, como já exposto anteriormente, as referências aqui apresentadas dos principais organismos internacionais, demonstram que o desenvolvimento profissional está diretamente ligado a ampliação de um sistema educacional inclusivo, pelo qual a reorganização das estratégias e práticas pedagógicas tornam-se essenciais para alcançar todos os estudantes:

A escola inclusiva também trouxe demandas que vão além de adequações na organização das escolas regulares e de sua percepção em relação às diversidades. Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor e sua formação, pois não é possível promover a educação inclusiva sem considerar esse profissional que se

¹¹² NÓVOA, Antônio. Op. Cit., p.19.

constitui responsável não apenas pelos processos de ensinar e aprender, como também pela garantia e efetivação dos direitos dos educandos¹¹³.

Nesse contexto, para que os ambientes educacionais sejam cada vez mais inclusivos e equitativos, os professores exercem papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento integral e o bem-estar de todos os estudantes¹¹⁴.

A pesquisa apresentada por Luiza Rodrigues, apresenta um referencial produzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial que elaborou o documento denominado **Perfil de Professores Inclusivos**¹¹⁵, demonstrando quatro valores fundamentais assentados, tendo cada um deles duas áreas de competências, conforme a seguir:

1. Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação. **Áreas de competência:** · concepções de educação inclusiva; · perspectivas do professor sobre a diferença dos estudantes.
2. **Apoiar todos os estudantes** – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os estudantes. **Áreas de competência:** · promoção da aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os estudantes; · metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas.
3. **Trabalho com outros** – colaboração e trabalho em equipe são metodologias essenciais para todos os professores. **Áreas de competência:** · trabalho com pais e famílias; · trabalho com um vasto leque de profissionais de educação.
4. **Desenvolvimento profissional e pessoal** – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida.

¹¹³ ALONSO, Monserrat.; SANTOS, Tarsio.; REIS, Marlene.; ABREU, Sandra. A Educação Inclusiva e a Formação Continuada Docente. Revista Humanidades e Inovação. Palmas, v. 9, n. 13, p. 35-45, jun. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716> Acesso em 25 mar 2025

¹¹⁴ Idem 114.

¹¹⁵ O Projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I1) investigou a forma como são preparados os professores do ensino regular, via formação inicial, para serem “inclusivos”. O projeto, com a duração de três anos, pretendeu identificar as capacidades, conhecimentos, atitudes e valores necessários a todos os que ingressam na profissão de professor, independentemente do conteúdo curricular, da faixa etária dos alunos ou do nível de ensino da escola em que irão lecionar. 1 Abreviatura do nome do Projeto na versão inglesa Teacher Education for Inclusion Participaram no projeto 55 especialistas de 25 países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Chipre, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido (Escócia), Reino Unido (Inglaterra), Reino Unido (Irlanda do Norte), Reino Unido (País de Gales), República Checa, Suécia e Suíça. O grupo de especialistas integrou decisores políticos, responsáveis pela formação de professores e pela educação inclusiva e professores da formação inicial e especializada. Este projeto teve o apoio de um Grupo de Aconselhamento constituído por membros do Conselho de Representantes e Coordenadores Nacionais da Agência, por profissionais da Agência, por um consultor externo, Kari Nes da Noruega. Para assegurar a consistência com outras iniciativas europeias e internacionais, um Grupo de Aconselhamento alargado reuniu com membros da Comissão Europeia (DG-EAC), da OCDE-CERI e da UNESCO-IBE. Do projeto TE4I resultou um conjunto de produtos que se encontram disponíveis em <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>: - Revisão dos documentos de política internacional e revisão bibliográfica sobre estudos de investigação realizados desde o ano 2000, incluindo material de investigação de 18 países europeus. - Relatórios dos países participantes sobre a formação de professores para a inclusão. Os relatórios dos países são apresentados em formato que permite a procura por temas específicos nos diferentes países. - Um relatório síntese que, a partir das fontes de informação do projeto, apresenta os principais resultados sobre a Formação de Professores na Europa. - Um documento “matriz” que liga as evidências recolhidas através do projeto às recomendações nele apresentadas.

Áreas de competência: · professores como profissionais reflexivos; · formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Para finalizar, podemos observar que um dos grandes desafios para a efetivação da educação inclusiva gira em torno da formação e valorização docente, por esse motivo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal do professor se torna crucial nessa empreitada. Considerando a centralidade do papel docente, cabe ao poder público organizar e garantir as políticas públicas voltadas para ações de formação continuada em serviço, reafirmando o compromisso coletivo em prol da educação inclusiva.

No próximo capítulo, daremos início à análise e apresentação dos dados que compõe a base e objeto dessa pesquisa. Além de apresentarmos as fontes primárias que foram utilizadas para dar início a esse trabalho, apresentaremos também os dados coletados através da técnica *Survey*, junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Porto Real/RJ.

EMPIRIA: OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE PORTO REAL/RJ

Nesse capítulo apresentaremos uma análise que demonstra, através de dados e evidências, o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino do município de Porto Real, localizado no interior do estado do Rio de Janeiro. Partindo da necessidade de garantir maior clareza e confiabilidade, além dos dados coletados a partir da técnica de *Survey* junto aos profissionais da educação do município, também utilizaremos com referência para essa análise as informações fornecidas pelo Censo Escolar e pelo Painel de Indicadores da Educação Especial da plataforma Diversa do Instituto Rodrigo Mendes.

4.1 A técnica da *Triangulação de Métodos* na análise quanti-qualitativa dos dados

No ponto de vista metodológico, para melhor elucidar a descrição dos dados obtidos por meio da aplicação do Formulário de Pesquisa, com vistas a uma interpretação qualitativa, adotamos como estratégia de pesquisa, o procedimento analítico denominada *Triangulação de*

*métodos*¹¹⁶. Nessa perspectiva, buscando realizar uma análise conjunta de convergências e, possíveis contradições, ampliando a compreensão do nosso objeto de estudo, essa técnica nos permitirá apontar as possíveis complexidades e nuances da temática envolvida:

Defende-se como relevante o tema porque se reconhece que na ciência, a área da pesquisa, enquanto viabilizadora do processo de construção do conhecimento, é caracterizada pela busca da qualidade formal. Essa busca pela qualidade formal diz respeito aos meios e formas utilizadas na produção do trabalho. Portanto, a interpretação dos dados é tão importante quanto outras fases da pesquisa, como, por exemplo, o domínio de técnicas de coleta de dados e a manipulação de fonte de informações¹¹⁷.

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo¹¹⁸, o termo *Triangulação* pode ser utilizado em três dimensões distintas. A primeira delas, segundo a autora, diz respeito à avaliação aplicada a programas, projetos e disciplinas que abarca diferentes variáveis: presença de avaliadores externos e internos, com formações distintas, preferencialmente, a fim de possibilitar a “combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista”, como também a execução de pesquisas quantitativas e qualitativas.

A segunda dimensão, se refere à coleta de dados, permitindo que o pesquisador usufrua de algumas técnicas com vistas a repertoriar as informações envolvidas no seu objeto de pesquisa, como por exemplo, a aplicação do questionário, entrevistas, grupo focal etc.

Na última dimensão, que diz respeito ao uso da Triangulação para análise dos dados coletados, a técnica engloba dois momentos diferentes que se relacionam entre si para garantir uma percepção ampla do objeto de estudo e uma unidade entre os aspectos teóricos e empíricos com objetivo de imprimir um aspecto científico ao estudo proposto. O primeiro momento, se reporta à organização e preparação dos dados empíricos coletados, que no caso desse trabalho, seriam as respostas ao questionário aplicado no formato online. O segundo, momento seria a

¹¹⁶ A triangulação de métodos não é um método em si, mas, uma estratégia de pesquisa que combina métodos, teorias, dados e investigadores para compor uma investigação científica a partir de fundamentos interdisciplinares. Neste sentido, triangular é combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, integrando a visão de vários informantes e empregando uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha a pesquisa. A triangulação deve ser vista como uma predisposição para o diálogo interdisciplinar, considerando que o seu resultado é oriundo de dados de diferentes técnicas. MENÊSES, Aécia de Figueiredo Pereira; FUENTES -ROJAS, Marta. D' ANTONA, Álvaro de Oliveira. Triangulação de métodos: estratégia metodológica na pesquisa interdisciplinar sobre cuidado às pessoas vivendo com HIV/AIDS. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão- REDD (E-ISSN: 1984-1736). São Paulo, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index> Acesso em 10 abril 2025.

¹¹⁷ MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial pra pesquisas qualitativas. Revista Univap – revista.univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753.

¹¹⁸ MINAYO, Maria Cecília Souza. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

execução da análise propriamente dita refletindo sobre a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a relação dessa percepção com os pensamentos dos autores e teóricos que se debruçam sobre a temática envolvida; e por último uma reflexão sobre as estruturas que dialogam com as demandas sociais.

Com base nisso, de forma resumida, Marcondes e Brisola¹¹⁹, afirmam que a *Análise da Triangulação de Métodos*, está pautada na coleta dos dados empíricos e na articulação de três aspectos sobre esses dados: a organização dos dados coletados, a produção de uma análise pautada diálogo com autores que se debruçam sobre o tema da pesquisa e, por último, sobre a efetivação dessas reflexões em conjunturas maiores do contexto social envolvido.

4.2. Painel de Indicadores da Educação Especial na *Plataforma Diversa*

O percurso da construção desse estudo, na perspectiva de uma pesquisa quali-quantitativa, envolve a coleta de dados que servirão como referência para discussão acerca do tema principal desse trabalho, a garantia constitucional do acesso e permanência na escola e o direito de aprendizagem das pessoas com TEA.

A base inicial das informações utilizadas é produzida pelo Instituto Nacional de Pesquisa de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo Escolar por meio do Painel de Indicadores da Educação Especial da Plataforma Diversa do Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Instituto Unibanco e apoio do Centro Lemann, o movimento Todos pela Educação e o UNICEF.

O Censo Escolar, realizado pelo INEP¹²⁰, é considerado o principal instrumento para coleta de informações na educação básica e por isso, a mais importante pesquisa estatística

¹¹⁹ MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Op. Cit., p.18.

¹²⁰ Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades: I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País; III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais; V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente; VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior; VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e

Já a Plataforma Diversa de iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes (IRM)¹²⁴, tem por objetivo “*construir e compartilhar conhecimento sobre práticas de educação inclusiva, tendo como público-alvo educadores, gestores escolares, técnicos de secretaria de educação, familiares de estudantes e outros profissionais comprometidos com o tema*”¹²⁵. De acordo com a página oficial, trata-se de um projeto que foi concebido durante a realização de um seminário na Universidade de Harvard, no qual o seu fundador, Rodrigo Hübner Mendes, participou como conferencista.

O Painel de Indicadores compõe um dos instrumentos desenvolvidos pela Plataforma Diversa e, tem por objetivo oferecer dados e evidências para o fomento de políticas públicas para a educação inclusiva. Além disso, uma das suas premissas é o favorecimento de ações de *advocacy* para servir como referência para os profissionais da educação área de educação inclusiva.

De acordo com o Instituto, as informações sobre conceitos e metodologia de cálculo estão disponíveis nas notas técnicas. Destaca-se que os dados fornecidos pelo INEP, através do Censo Escolar é a principal referência que compõe a base de dados do Painel.

O Painel subdivide-se em três campos distintos: estudantes, professores e escolas. No primeiro campo, as informações abordadas concentram no espaço do **acesso**: matrículas (por sexo, raça localidade tipo de rede, faixa etária e etapa de ensino), tipos de deficiência, tipo de classe, estudantes matriculados no AEE; e **permanência**: taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção série e idade.

No segundo campo, as informações abordadas sobre professores são apresentadas com base no **perfil**: professores regentes com formação continuada sobre educação especial, professores do Atendimento Educacional Especializado com formação continuada sobre educação especial, professores regentes com deficiência, professores do Atendimento

¹²⁴O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum. Seus projetos têm como público-alvo educadores, gestores escolares e equipes de secretarias de educação e estão organizados a partir de uma arquitetura de programas baseada em três pilares: Produção de conhecimento: tem como objetivos sistematizar boas práticas, realizar pesquisas e estudos que subsidiem a produção e a disseminação de conhecimento sobre educação inclusiva. Formação: tem como objetivo desenvolver ações voltadas à formação de profissionais da educação para que implementem práticas inclusivas e sejam agentes de transformação. Advocacy: tem como objetivos liderar ações de incidência em políticas públicas, articular e participar de redes relacionadas à educação inclusiva e garantir que organizações relevantes para a educação incorporem a equidade como um princípio.

Os programas do IRM são implementados por meio de parcerias estabelecidas com organizações de diversos setores. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/#nos> Acesso em: 10 nov.2024

¹²⁵ Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/#nos> Acesso em: 10 nov.2024

Educacional Especializado com deficiência; e **serviço de apoio** (profissionais de apoio/cuidador, intérprete de libras e guias-intérpretes).

O terceiro campo escolas, as dimensões abordadas são **infraestrutura**: escolas de educação básica por itens de acessibilidade; escolas de educação básica com matrículas de educação especial por itens de acessibilidade; escolas da educação básica com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); escolas com matrículas de educação especial com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); escolas da educação básica por itens de infraestrutura; escolas de educação básica com matrículas de educação especial por itens de infraestrutura; e **perfil**: escolas com matrículas de educação especial; escola com matrículas de educação especial em classes comuns; escolas com matrículas de educação especial em classes especiais/escolas especializadas; escolas com matrículas de educação especial por etapa, escolas com matrículas de educação especial por rede.

A seguir faremos a leitura dos dados apresentados pela Plataforma Diversa acerca do município de Porto Real a fim de ampliar nossa análise empírica, considerando os aspectos referentes ao acesso, permanência e infraestrutura.

Considerando os dados existentes atualmente, a última apresentação existente na plataforma é referente aos dados do Censo Escolar de 2023. Nesse sentido, na construção desse capítulo trabalharemos com dois marcos temporais distintos. O primeiro, como já dito, tem como referência o ano de 2023 e, o segundo, referente ao de 2025, representando o período de aplicação do formulário de pesquisa indicado para os professores especializados do município de Porto Real.

4.3. Painel de Indicadores com base no Censo Escolar de Porto Real/RJ

O Painel de Indicadores, conforme já explicitado anteriormente, utiliza como referência para a apresentação dos dados, as informações fornecidas pelo INEP através do Censo Escolar.

O primeiro dado que apresentaremos trata-se do campo do acesso e das matrículas. Atualmente, segundo os dados fornecidos pela gerência pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Real¹²⁶, o município conta com 12 unidades públicas de ensino e 3.670

¹²⁶ A gerência pedagógica representa um setor dentro do organograma de pessoas, na Secretaria Municipal de Educação (SME), e que fica responsável pela gestão e implementação das políticas de ensino no município. Todos os procedimentos adotados nas unidades escolares da rede são oriundos das determinações por esse setor. As informações foram obtidas diretamente junto ao responsável desse setor através de uma entrevista pessoal em 10 de janeiro de 2025.

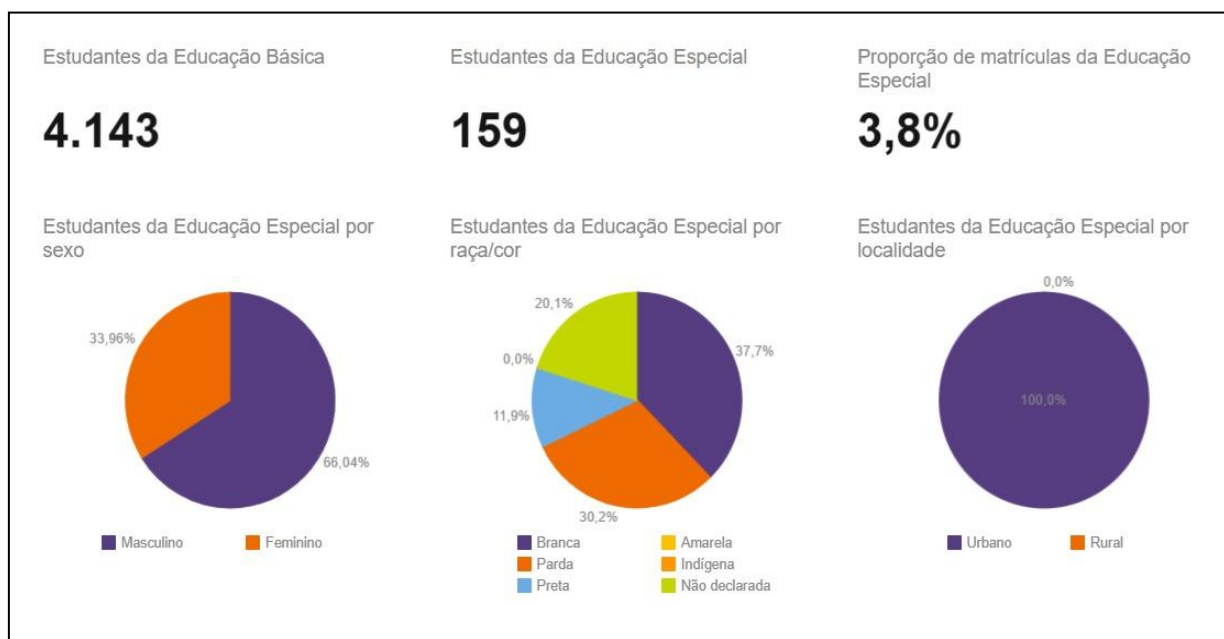
alunos matriculados no ensino regular, dentre os quais 160 possuem algum tipo de deficiência; 76 são estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O primeiro gráfico obtido através da Plataforma diz respeito ao percentual de matrículas existentes na rede, demonstrando o total de estudantes da rede; total de estudantes da educação especial, incluindo a classificação por sexo, raça/cor e localidade; proporção de matrículas da educação especial na rede; total de estudantes com deficiência por tipo de rede (municipal, estadual, federal, privada); estudantes com deficiência por faixa etária; e estudantes com deficiência por etapa/modalidade de ensino (educação infantil, ensino fundamental, EJA, Ensino Médio, ensino profissionalizante).

Observa-se que houve uma redução do número total de estudantes declarados no Censo Escolar de 2023 em comparação com os dados obtidos pela gerência pedagógica da SME. Ao debruçarmos sobre essa divergência, de acordo com esse setor, a justificativa para mudança no quantitativo se deu em virtude do fechamento de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada no período noturno, tendo em vista a baixa demanda de matrículas de estudantes que se enquadram nesta modalidade de ensino.

4.3.1 Análise dos dados referente ao acesso

Gráfico 1: Matrículas no município de Porto Real I

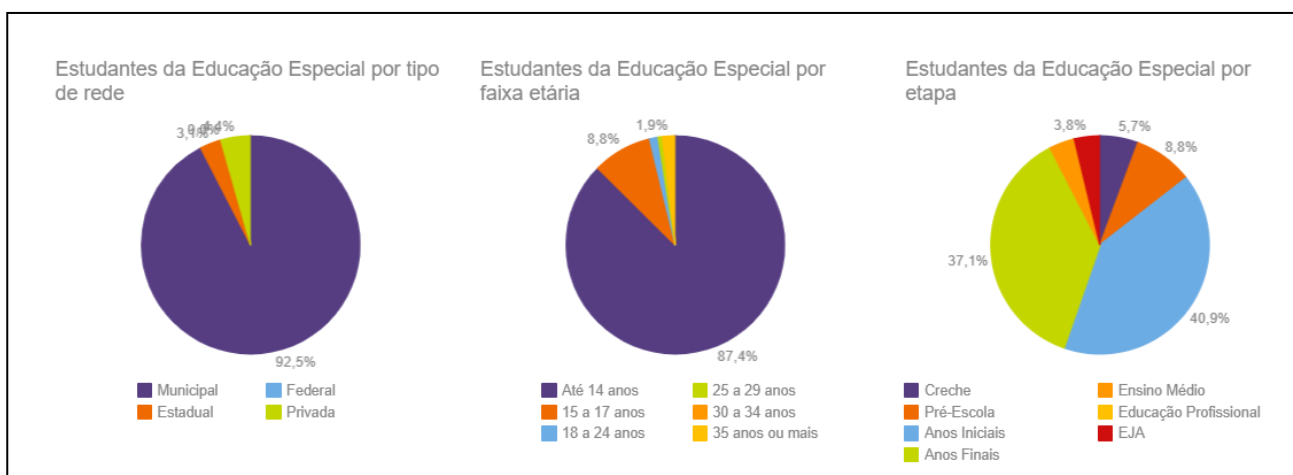


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

Considerando os dados apresentados no **Gráfico 1**, no ano de 2023, o município de Porto Real possuía 4.143 estudantes, dentre os quais 159 eram considerados estudantes com deficiência, representando assim, 3,8% dos estudantes. Considerando esse quantitativo, observa-se que há predominância de estudantes do sexo masculino (66,04%) em detrimento do sexo feminino (33,96%). Além disso, há um percentual maior de alunos da cor branca (37,7%), seguida de estudantes declarados pardos (30,2%), pretos (11,9%). No que se refere à localidade de residência desses estudantes, 100% estão declarados em áreas urbanas.

Observa-se que a predominância de estudantes do sexo masculino (66,04%) em relação ao feminino (33,96%) pode indicar possíveis disparidades, de engajamento ou acesso, entre os gêneros no contexto da educação municipal. Destarte, a concentração de estudantes brancos, em seguida dos pardos e pretos pode, não somente indicar a composição demográfica da região, como também a necessidade de políticas que promovam a equidade racial na escola.

Gráfico 2: Matrículas no município de Porto Real II



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

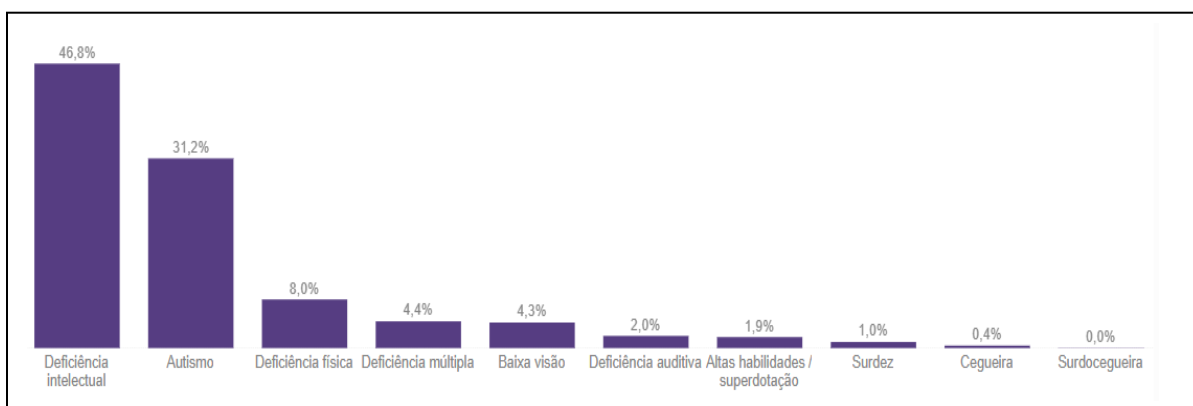
Complementando nossa análise, no **Gráfico 2** é possível observar que a maioria dos estudantes pertencem à rede municipal de ensino com 92,5% das matrículas, e apenas 3,1% estão matriculados na rede estadual e 4,4% na rede privada. Além disso, a maioria dos estudantes estão na faixa etária de 0 a 14 anos, representando 87,4% das matrículas, seguido de 8,8% na faixa etária de 15 a 17 anos, e 1,9% de 35 anos ou mais.

No que tange à modalidade, a que atende o maior de número de estudantes é o segmento dos Anos Iniciais (ensino fundamental I) com 40,9% das matrículas, seguido dos Anos Finais (ensino fundamental II) com 37,1%; 8,8% estudantes na pré-escola (educação infantil), 5,7% na etapa creche e apenas 3,8 na etapa da EJA.

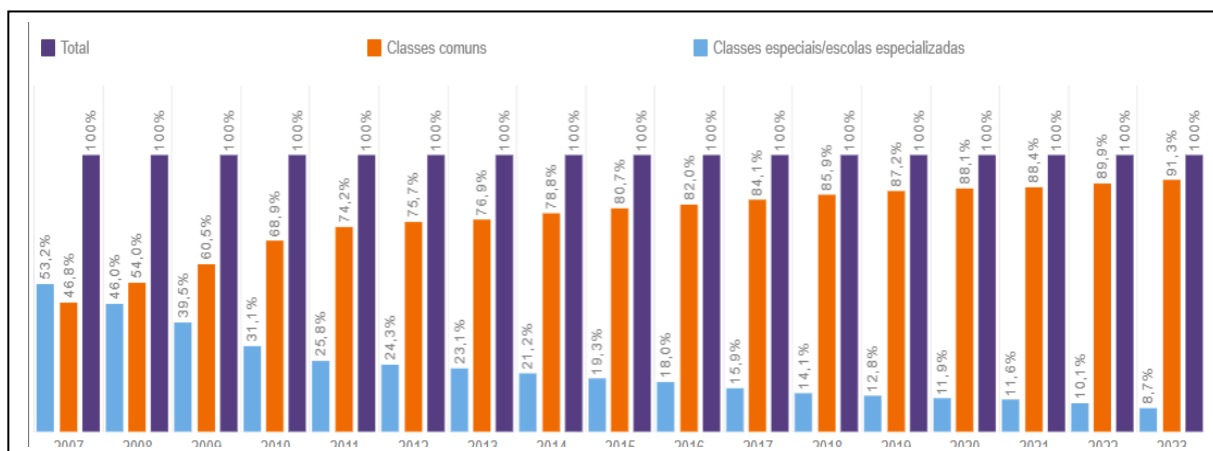
Deste modo, com base nos dados acima, é evidente a concentração de estudantes na rede municipal, demonstrando que a maioria das famílias que possuem filho com deficiência usufruem do sistema público municipal. Destaca-se que o município possui apenas 01 escola de rede estadual – Colégio Estadual República Italiana – que atende exclusivamente alunos do Ensino Médio. Já a rede privada, conta apenas com 02 unidades de ensino que atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio. Adicionalmente, observa-se que grande parte dos estudantes, de 0 a 14 anos (87,4%) estão concentrados na etapa do ensino infantil e fundamental, reforçando não somente a centralidade desses dois segmentos, como também indica os desafios relacionados à retenção (reprovação) e o acesso às etapas mais elevadas de ensino, conforme finalidade defendida pela Política Nacional de Educação Especial. Outrossim, observa-se que o foco do sistema educacional está no Ensino Fundamental, concentrando 78% das vagas, demonstrando a necessidade de adoção de estratégias para assegurar o acesso dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos, oportunizando sua conclusão dos estudos para aqueles estudantes que se encontram fora da faixa etária do ensino regular comum.

O **Gráfico 3** indica a distribuição dos tipos de deficiência entre os estudantes na rede municipal de ensino, conforme a classificação do Censo Escolar, revelando a alta concentração de estudantes com deficiência intelectual (46,8%), seguido de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (31,2%); deficiência física (8,0%); deficiência múltipla (4,4%); baixa visão (4,3%); deficiência auditiva 2,0%; altas habilidades/superdotação (1,9%); surdez (1,0%) e cegueira (0,4%). Deste modo, podemos dizer que a prevalência desses dois tipos de deficiência enseja atenção não somente na formação do professor para que, através da metodologia de ensino adequada, possa atuar diretamente nas necessidades específicas desses estudantes, como também às questões ligadas à infraestrutura e elaboração ou aquisição de materiais específicos:

Gráfico 3: Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência no município de Porto Real

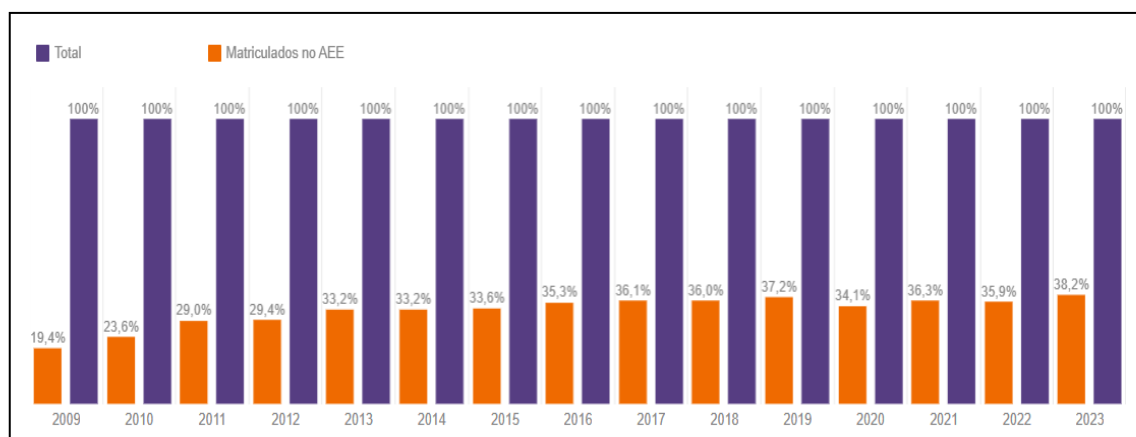


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

Gráfico 4: Estudantes da Educação Especial por tipo de classe no município de Porto Real

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

O **Gráfico 4** demonstra o percentual de estudantes matriculados em sala regular ou classes comuns a partir do ano 2007 (46,8%) até o ano de 2023 (91,3%), demonstrando crescimento no número de matrículas no ensino regular. Ao analisarmos as informações acima, o município de Porto Real tem atendido grande parte dos estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular, o que pode significar um dado positivo para a rede, tendo em vista que, conforme prevê as legislações citadas ao longo dessa pesquisa, a predominância do ambiente educacional inclusivo se dá mediante a presença desses estudantes na classe regular. No entanto, ainda que o percentual de estudantes com deficiência apareça nas classes comuns, a permanência de um percentual, ainda que baixo, em classes ou escolas especializadas, pode indicar uma dificuldade do município no alcance pleno da inclusão. Isso pode ser um importante indicativo para a necessidade de garantir recursos específicos nas salas comuns ou, ainda, a ampliação da disponibilização de suporte especializado nesses ambientes.

Gráfico 5: Estudantes da Educação Especial matriculados no AEE no município de Porto Real

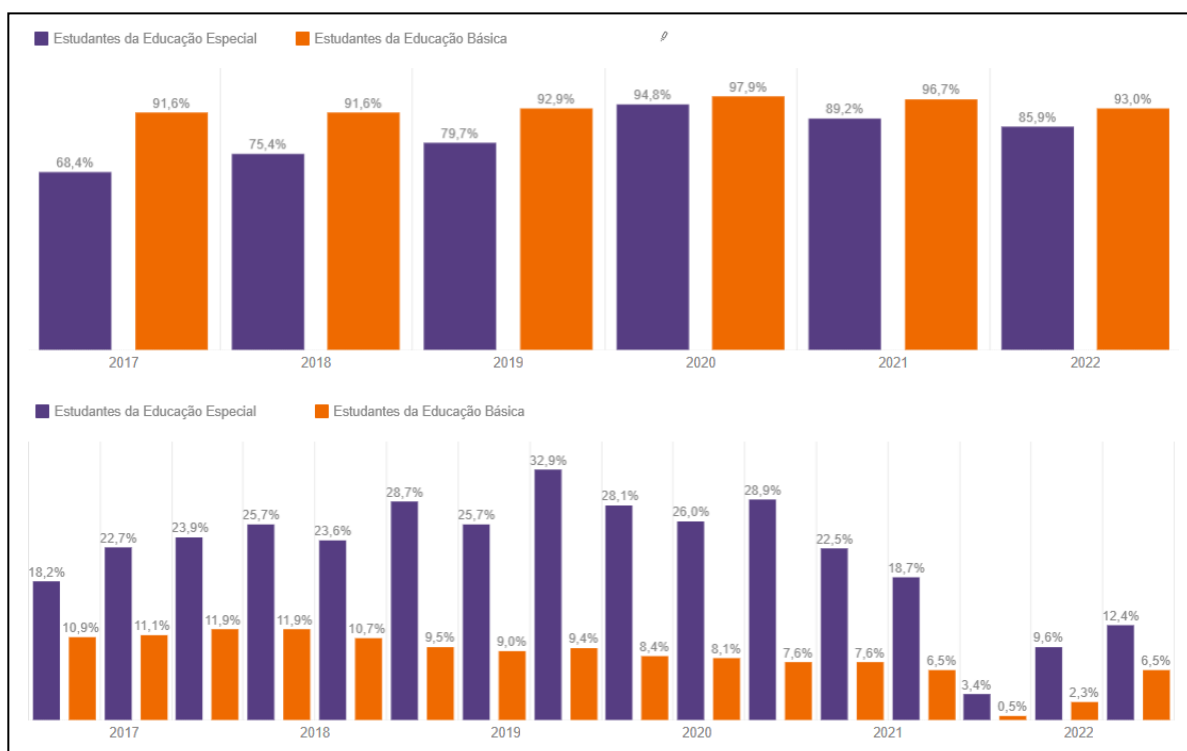
Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

O gráfico acima apresente a porcentagem de estudantes público-alvo da educação especial que possuem matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais por professores especialistas em Educação Especial. Apesar do crescimento considerável de matrículas, o **Gráfico 5** demonstra que esse atendimento, previsto em diversas normas, ainda não é assegurado a todos os estudantes. Isso pode indicar uma possível lacuna na oferta, considerando que nem todos os estudantes têm assegurado o direito de receber esse tipo de atendimento. Ademais, a falta de participação dos estudantes nesse tipo de atendimento pode acarretar falhas no processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida escolar, tendo em vista que, a finalidade do AEE, conforme já explicitado anteriormente, é complementar e/ou suplementar a aprendizagem dos estudantes da educação especial.

A seguir, no que se refere aos dados referentes à permanência dos estudantes da educação especial nas classes e escolas de ensino regular, a Plataforma Diversa não apresenta os dados por município, mas apenas por regiões do país. Assim, sendo traremos os dados referentes ao aspecto da permanência no contexto do estado do Rio de Janeiro.

4.3.2 Análise dos dados referente à permanência

Nessa seção, apresentaremos os dados referentes às taxas de aprovação que traduzem a questão do fluxo e permanência dos estudantes na escola. Analisaremos em gráficos distintos os dados referentes ao segmento dos Anos Iniciais e, posteriormente dos Anos Finais.



Conforme já explicado, esta análise é mais ampla do que a anterior, tendo em vista que trará apenas os dados referentes ao estado do RJ.

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

Gráfico 7: Taxa de aprovação e reprovação de estudantes dos Anos Finais no estado do RJ

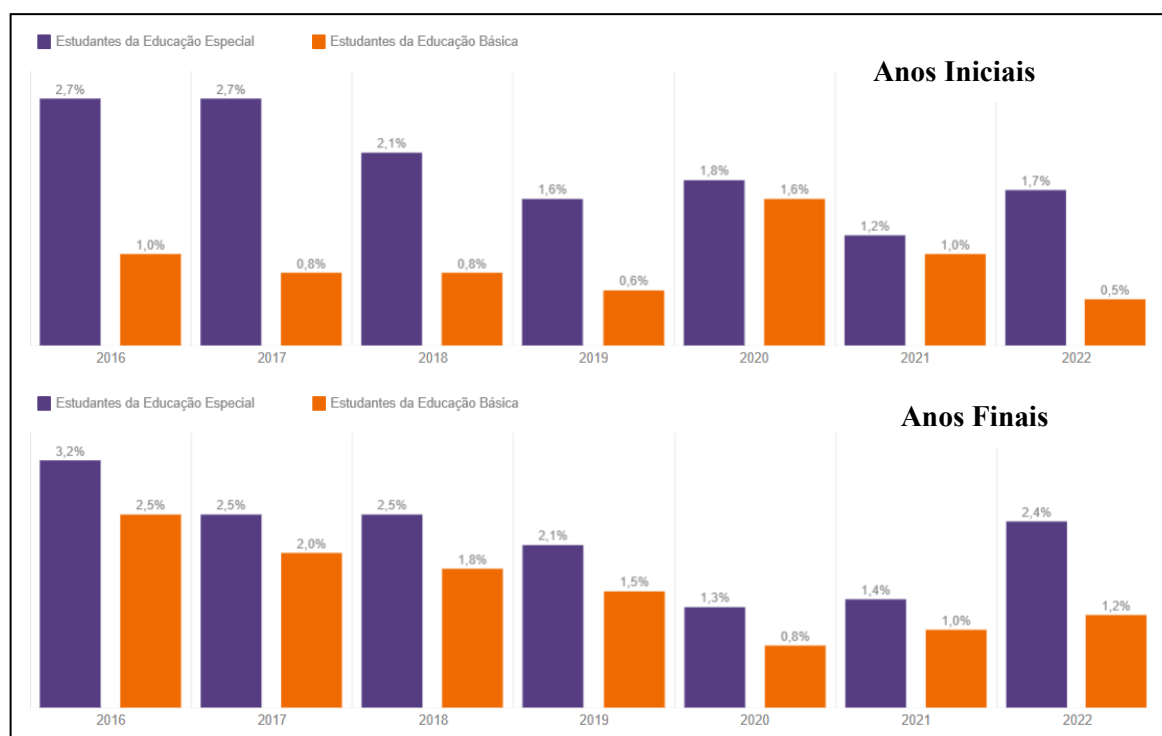


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores>

Os **Gráficos 6 e 7** demonstram o percentual de aprovação e reprovação dos estudantes da educação especial com comparação com os demais estudantes que não possuem qualquer tipo de deficiência. No **Gráfico 6**, observamos que no decorrer dos últimos anos, no contexto dos Anos Iniciais nota-se uma queda considerável da taxa de aprovação dos estudantes da educação especial, nos anos de 2020 (94,8%), 2021 (95,3%) e 2022 (89,1%) em comparação com os anos anteriores. Além disso, ao compararmos essa taxa com os estudantes da educação básica, observa-se uma ampliação do percentual de diferença de fluxo nos anos de 2020 (3,1%), 2021 (7,5%) para 2022 (7,1%), indicando uma considerável diferença da aprovação dos estudantes com deficiência em comparação aos demais. No que se refere à taxa de reprovação, observamos que entre 2020 (3,4%), 2021 (9,6%) e 2022 (12,4%) houve uma considerável expansão do percentual de alunos com deficiência reprovados.

O **Gráfico 7** nos mostra os mesmos dados anteriores, porém com o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É possível observar que, assim como nos Anos Iniciais, houve também uma queda no que tange ao fluxo de aprovação desses estudantes nos últimos anos, em 2021 (95,3%) e 2022 (89,1%). Isso representa uma queda de 6,2% na taxa de aprovação dos estudantes com deficiência matriculados nos Anos Finais. No ano de 2020 a diferença da taxa de aprovação entre os estudantes com deficiência e os demais, foi de 0,2%; em 2021, de 1,3%; e em 2022 a diferença entre os estudantes foi ampliada para 2%. Já nas taxas de reprovação, assim como ocorre nos Anos Iniciais, observa-se um crescimento significativo do fluxo de reprovação entre os estudantes com deficiência, em especial nos anos de 2020 (1,3%), 2021 (3,3%) e 2022 (8, 5%).

Nota-se que a há uma preocupante tendência na queda das taxas de aprovação e reprovação nos dois segmentos, sugerindo que alguns fatores sistêmicos estejam impactando negativamente no desempenho, demonstrando que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência podem estar se intensificando em ambos os segmentos. Ao analisarmos a diferença dos dados entre os estudantes, indica-se uma possível deterioração de equidade dos resultados. Há possíveis fatores que podem estar diretamente ligados a esse resultado, desde a inadequação das metodologias de ensino até mesmo a falta de recursos de apoio, como também a formação do professor. Por esse motivo essa disparidade reforça a necessidade de ações abrangentes e efetivas que possam garantir a equidade na educação reduzindo assim as desigualdades na aprendizagem.

Gráfico 8: Taxa de abandono de estudantes nos Anos Iniciais e Anos Finais no estado do RJ

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

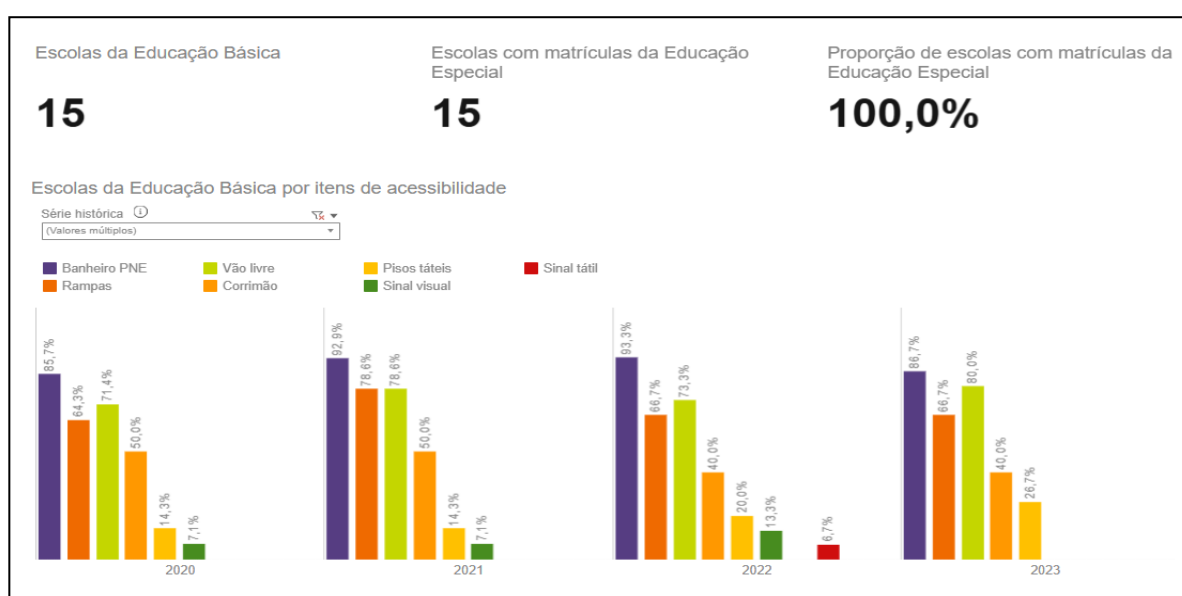
O **Gráfico 8** revela a taxa de abandono aos estudos dos estudantes com deficiência, tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais. No primeiro caso, nota-se que há uma queda nas taxas de abandono desses estudantes de 2016 a 2022, embora se observe que no comparativo entre os anos de 2021 (1,2%) para 2022 (1,7%) houve um crescimento de 0,5% de abandono dos estudos. No que tange aos Anos Finais, também observamos o mesmo fator que o anterior, embora haja um declínio nas taxas de abandono, observa-se que entre 2020 (1,3%), 2021 (1,4%) e 2022 (2,4%) houve uma ampliação dessas taxas acentuando ainda mais a desigualdade dessa clientela em comparação aos demais estudantes. Em 2021, por exemplo, a diferença percentual entre estudantes da educação especial e os demais estudantes nos Anos Iniciais, foi de 0,2% e, em 2022, 1,2%. Já nos Anos Finais, em 2021 a diferença do percentual da taxa de abandono foi 0,4% e, em 2022 de 1,2%.

Os dados anteriores também demonstram a complexidade nas questões relacionadas à permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. No Anos Iniciais, por exemplo, embora encontrado uma tendência de queda entre 2016 e 2022, com o aumento de 0,5% de 2021 para 2022, observa-se que não há uma linearidade na trajetória escolar desses estudantes, podendo até mesmo ocorrer a reversão dos avanços alcançados. Nos Anos Finais,

podemos dizer que a situação se torna mais crítica com a ampliação contínua das taxas, acentuando ainda mais a diferença entre os estudantes com deficiência e os demais.

Ao compararmos os dados entre os estudantes com deficiência e os demais, nos Anos Iniciais a diferença salta de 0,2% em 2021, para 1,2% em 202, enquanto nos Anos Finais a diferença amplia-se em 0,8%. Em ambos os casos, as situações podem indicar que há um crescimento da defasagem na aprendizagem entre os estudantes, o que pode comprometer o futuro e as oportunidades no mundo do trabalho para os jovens com deficiência.

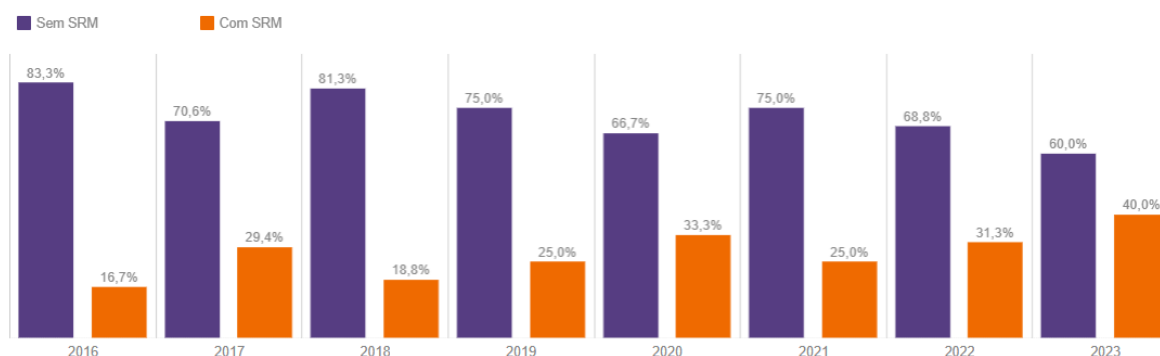
Gráfico 9: Escolas da educação básica por itens de acessibilidade no município de Porto Real



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

No **Gráfico 9** observamos que, no que tange à acessibilidade nos prédios, 100% das escolas existentes no município, sendo 12 municipais, 1 estadual e 2 privadas, possuem matrículas de alunos com deficiência. No que se refere à análise da infraestrutura predial

Gráfico 10: Escolas da educação com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Porto Real



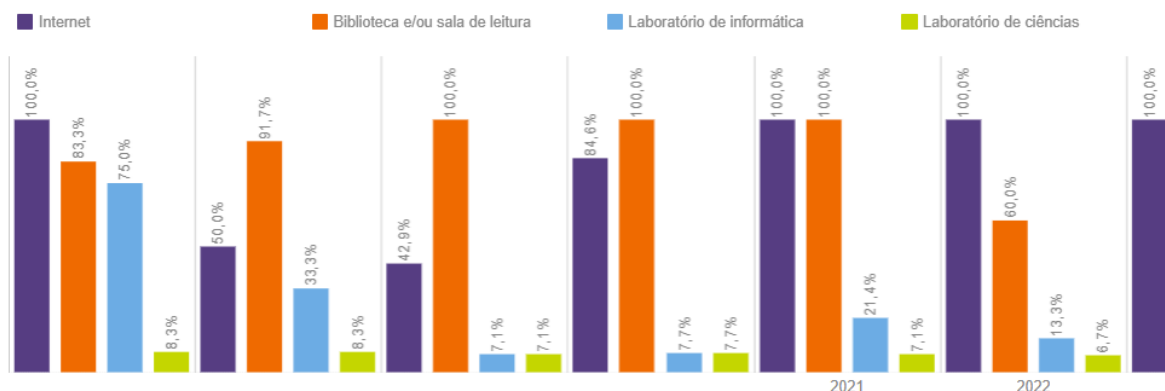
existente nas unidades, observa-se que 87,7% das unidades possuem banheiro adaptado para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida; as rampas ficam restritas apenas 66,7% das unidades e as rampas, somente a 40%. O vão livre para estudantes com mobilidade reduzida e/ou cadeirante está presente em 80% das unidades e, nenhuma delas possuem sinal tátil ou sinal visual para estudantes com deficiência visual ou surdez. Esses dados revelam uma preocupação com a influência na taxa de permanência dos estudantes com deficiência, considerando que, conforme assevera as legislações em vigor, as barreiras arquitetônicas dificultam a garantia da igualdade de condições de permanência.

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

O **Gráfico 10** nos apresenta o percentual das escolas do município que possuem uma Sala de Recursos Multifuncionais¹²⁷ em seu espaço. Observa-se que, apesar do crescimento entre 2017 (61,5%) a 2022 (66,7%) de unidades com Sala de Recursos, no ano de 2023 houve um declínio no percentual da garantia desse espaço, reduzindo para apenas 53,3% das escolas. Essa redução pode indicar uma queda na progressão da permanência dos estudantes nas escolas, considerando que o espaço escolar é um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva.

Ainda no que se refere à infraestrutura, o **Gráfico 11** demonstra os itens de apoio à aprendizagem disponibilizada aos estudantes com deficiência nas escolas do município. A internet

Gráfico 11: Escolas da educação por itens de infraestrutura no município de Porto Real



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

¹²⁷ A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço localizado na escola comum, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado constituindo-se em uma oferta obrigatória do sistema de ensino a ser implementado no Projeto Político Pedagógico - PPP. Assim, esse atendimento é concebido como: é um serviço de natureza pedagógica desenvolvido em um ambiente com equipamentos, mobiliários, profissionais especializados, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. (Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, art. 10, Inc. I), visando apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial, matriculados na classe comum. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Sousa, Maria das Dores Pereira de; Bona, Sônia Maria Dias; Veloso, Vívien Maria Cortez e Soares, Maria Gorete Resende. Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teresina: Secretaria de Estado da Educação/ SEDUC, 2017. 202 p.

aparece como principal item garantido desde o ano de 2017, com 100% em todas as unidades de ensino até o ano de 2022. Em segundo lugar, temos as Salas de Leitura/ Bibliotecas que apesar de ter uma queda na sua manutenção no ano de 2022 (60%,0), demonstra ser o item que mais aparece no espaço físico escolar. A oferta do Laboratório de Informática também sofreu uma queda considerável no município nos últimos anos passando de 75% em 2017 para 13,3% em 2022. Outro item analisado é a oferta do Laboratório de Ciências, que já era pequeno diante da realidade municipal caindo de 8,3% em 2017 para 6,7% em 2022.

Com base no exposto, torna-se preocupante o cenário referente à infraestrutura de apoio à aprendizagem as escolas do município, seja pública ou privada. O Laboratório de Informática, por exemplo, que pode ser visto como um espaço que favorece múltiplas aprendizagens, em especial das habilidades que envolvem o mundo e cultura digital defendidos pela BNCC, teve uma redução drástica. O mesmo ocorre com a falta de disponibilização do Laboratório de Ciências, considerando que ele é um espaço que favorece o desenvolvimento de várias habilidades e conhecimentos estabelecidos pela BNCC e, em especial, pela proposta curricular da rede municipal de Porto Real. Nesse sentido, a falta desses espaços e recursos pode indicar o comprometimento da qualidade da educação ofertada a esses estudantes, limitando o acesso a diferentes recursos pedagógicos diversificados que sejam capazes de proporcionar novas experiências de aprendizagem. Outrossim, esses dados podem indicar a necessidade do município, em especial no que se refere às escolas públicas municipais, do investimento na modernização e manutenção da infraestrutura escolar.

No próximo tópico, considerando o disposto defendido até aqui que diz respeito à importância da formação e capacitação contínua dos profissionais para atuarem de forma efetiva na garantia da aprendizagem dos estudantes com deficiência, apresentaremos os dados da Plataforma Diversa que tratam da formação do professor e da disponibilização de profissionais de apoio pelo município.

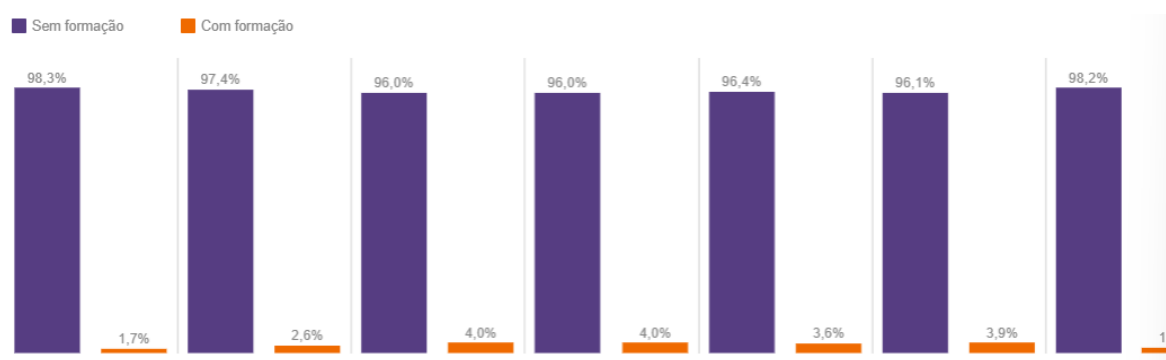
4.3.3 Análise dos dados referente ao direito de aprendizagem

Nesse tópico analisaremos os dados referentes ao processo de formação dos profissionais da educação que atuam diretamente junto aos estudantes, seja como professor regente de turma, profissional de apoio, intérprete de libras ou instrutor de Braille. Partindo da premissa defendida até aqui, o desenvolvimento profissional está diretamente ligado a ampliação de um sistema educacional inclusivo, pelo qual a reorganização das estratégias e

práticas pedagógicas tornam-se essenciais para o alcance da aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com os dados iniciais apresentados na Plataforma Diversa, o município conta com 334 professores regentes, dentre os quais 9 são professores do AEE. Esses dados se referem exclusivamente à rede municipal de ensino, considerando que não há Sala de Recursos nas escolas da rede privada e estadual existentes no município.

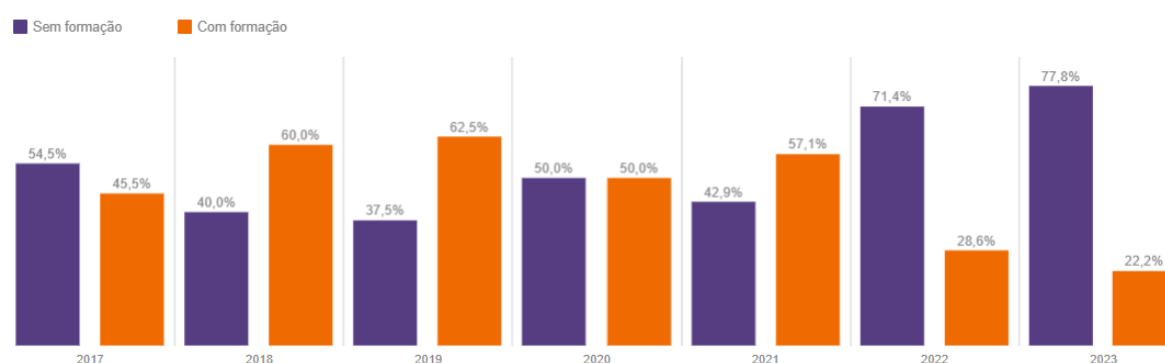
Gráfico 12: Professores regentes com formação continuada sobre Educação Especial no município de Porto Real



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

De todos os dados apresentados até aqui, talvez esse se revele mais crítico tendo em vista sua importância no contexto do direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência. O percentual de professores com formação continuada em Educação Especial não ultrapassou o percentual de 5% desde o ano de 2017, ou seja, mais de 95% dos professores regentes que

Gráfico 13: Professores do AEE com formação continuada sobre Educação Especial no município de Porto Real

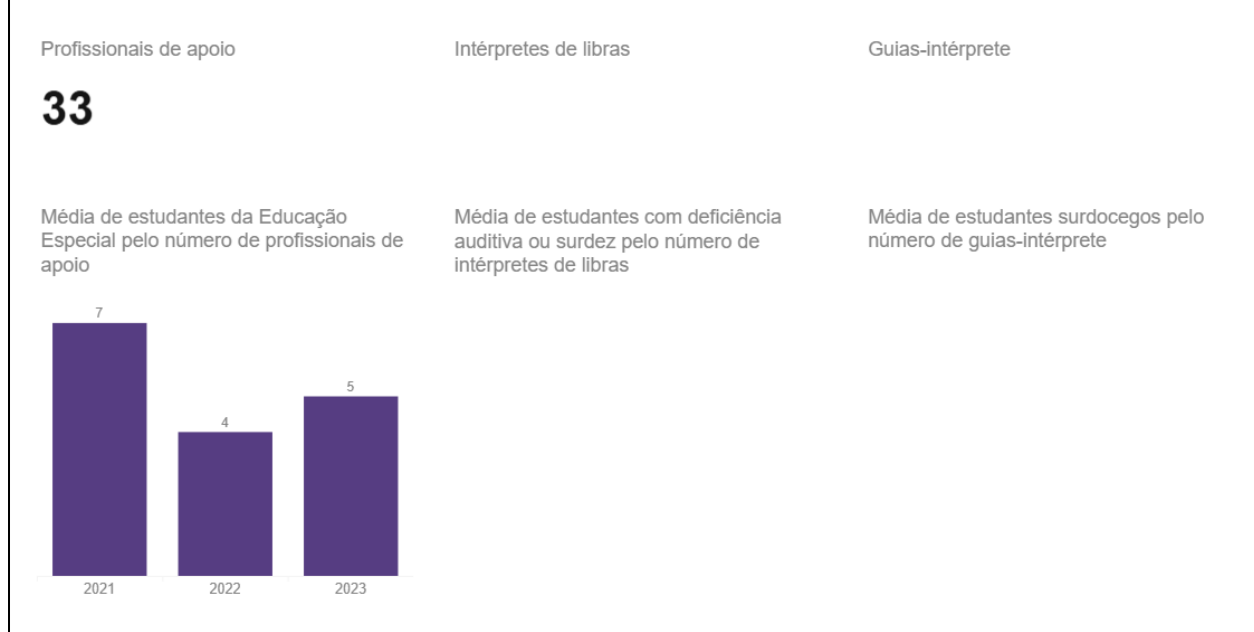


atuam diretamente com os estudantes com deficiência, não possuíam uma formação específica na área. A seguir, o que revela também preocupante é a formação dos professores do AEE que atuam nas Salas de Recursos.

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

O **Gráfico 13** demonstra o percentual de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado com formação continuada na área de Educação Especial. Observa-se que no ano de 2017 o município contava com 45,5% de professores do AEE com formação, em 2018 com 60% e 2019 com 62,5%. A partir de 2020, observamos uma queda desse percentual, com apenas 50% dos professores do AEE com formação, 57,1% em 2021, 28,6% em 2022 e 22,2% em 2023. Essa tendência de declínio revela um quadro crítico no município indicando que a regressão na qualificação dos professores importará no comprometimento da qualidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência, pois a formação continuada é elemento essencial da educação inclusiva, conforme já discutimos anteriormente. Assim sendo, o número de professores do AEE sem qualificação, poderia sugerir uma limitação na adoção de metodologias e estratégias diferenciadas de ensino com vistas ao atendimento da necessidade específica de cada estudante com deficiências. Reconhece-se que vários fatores podem ensejar esse resultado, desde as questões voltadas para ao orçamento público até a falta de políticas de valorização dos profissionais da educação, ou até mesmo falha na oferta de formação continuada em serviço.

Gráfico 14: Média de estudantes da Educação Especial pelo número de profissionais de apoio no município de Porto Real



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

O último gráfico dessa seção, diz respeito a disponibilização de profissionais de apoio que atuam diretamente junto aos estudantes com deficiência nas classes comuns. Esses profissionais auxiliam os estudantes em suas especificidades acadêmicas, reduzindo

consideravelmente as barreiras de ensino que limitam a plena aprendizagem da pessoa com deficiência. De acordo com o gráfico acima, o município até o ano de 2023 contava com 33 profissionais de apoio escolar, denominado pelo município, de mediador escolar. Não foi declarado no Censo Escolar nenhum profissional enquadrado como Intérprete de Libras e Guias-Intérpretes. Assim sendo, o Gráfico 14 também mostra a média de estudantes por profissional de apoio sendo, em 2021 7%, 2022 4% e 2023 5%. A falta de profissionais intérprete de libras e guia-intérprete poderia indicar uma negligência do poder público junto aos estudantes com surdez ou deficiência visual, além disso, a média de estudantes por profissional de apoio também pode sugerir uma dificuldade desses profissionais atenderem de forma plena e eficaz as necessidades individuais de cada estudante.

Após a apresentação dos dados obtidos através da Plataforma Diversa, que considerou o tripé, acesso, permanência e aprendizagem, objeto desse trabalho, na próxima seção ampliaremos a análise dos dados através do Formulário de Pesquisa – Google Forms aplicado junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Porto Real.

4.4 Análise dos dados: questionário aplicado aos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE do município de Porto Real/RJ

Nessa seção apresentaremos os dados coletados por meio da ferramenta Google Formulários junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Porto Real. O formulário foi aplicado no formato online, após autorização da Secretaria Municipal de Educação do município, no dia 19 de março de 2025, alcançando 100% de participação das profissionais que atuam nesse tipo de atendimento.

Considerando o marco temporal dos dados apresentados na Plataforma Diversa e no Formulário de Pesquisa, é possível que sejam encontradas divergências nas informações, tendo em vista que na primeira plataforma a base de dados é exclusivamente técnica e quantitativa. Já a segunda, de certa forma, pode incorrer em questões subjetivas tendo em vista que traduzem a atuação do profissional em seu ambiente de trabalho.

A estrutura do formulário é composta por 22 (vinte e duas) perguntas, incluindo informações do nome completo e a idade do professor.

4.4.1 A estrutura do questionário de pesquisa

Conforme já destacado, a ferramenta utilizada para construção do formulário de pesquisa foi o Google Formulários, que é um serviço gratuito ofertado pela Google em formato online. O formulário foi aplicado a 09 professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE da rede municipal de ensino de Porto Real no dia 19/03/2025 no turno da manhã.

O formulário de pesquisa é composto por um questionário com 22 questões fechadas, porém em algumas delas, com espaços destinados para comentários e sugestões. As perguntas foram elaboradas com foco no tripé dessa pesquisa: acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com TEA, conforme a seguir:

1. **Nome completo;**
2. **Idade** () entre 20 a 30 anos; () 30 a 40 anos; () entre 40 a 50 anos; () acima de 50 anos;
3. **Formação:** () Magistério – nível médio; () Magistério – nível superior; () Licenciatura plena – ensino superior; () Pedagogia
4. **Possui especialização em Educação Especial Inclusiva?** () não possui pós-graduação; () pós-graduação incompleto/cursando () pós-graduação () mestrado () doutorado;
5. **Como o município a qual você trabalha organiza e oferece os serviços de atendimento educacional especializado?** Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares () O município não organiza e oferece serviços de atendimento educacional; () O município oferece parcialmente os seguintes serviços (mediador escolar, professor do AEE, Sala de Recursos Multifuncional, Tradutor e Interpretador de Libras, Instrutor de Braille, Recursos de Tecnologia Assistiva); () O município oferece integralmente os seguintes serviços (mediador escolar, professor do AEE, Sala de Recursos Multifuncional, Tradutor e Interpretador de Libras, Instrutor de Braille, Recursos de Tecnologia Assistiva); () Outros – especificar;
6. **Existe alguma estratégia definida pelo município para o encaminhamento dos alunos com TEA ao AEE?** () O município não possui estratégia definida para encaminhamento dos alunos público-alvo da

Educação Especial para o AEE; () O município possui estratégias definidas para encaminhar os alunos público-alvo da Educação Especial para o atendimento no AEE.

7. **Em caso positivo, como ocorre esse encaminhamento?** () Ficha de Encaminhamento específico para o AEE; () Encaminhamento realizado pela escola sem documentação registrada; () Encaminhado realizado diretamente pela escola no ato da matrícula do estudante, com documentação específica; () Encaminhamento realizado por outro profissional que não seja da área, COM documentação específica; () encaminhamento realizado por outro profissional que não seja da área, SEM documentação específica. () outros, especificar
8. **Existe a preocupação da permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar?** () Não existe a preocupação por parte do município para garantir a permanência dos alunos. () Existe, parcialmente, a preocupação por parte do município para garantir a permanência dos alunos. () Existe a preocupação por parte do município para garantir a permanência dos alunos.
9. **Para garantia da permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar, o município tem adotado alguma das seguintes estratégias/ações:** () Disponibilização de profissional de apoio (em caso de comprovada necessidade); () Currículo, estratégias e metodologias diferenciadas/adaptadas de ensino; () Atendimento em Sala de Recursos; () Plano de Ensino Individualizado (PEI); () Garantia de adaptações no ambiente e na rotina escolar de modo a favorecer o aluno; () Disponibilização de Intérprete de Libras, quando necessário. () Adequação no cardápio escolar para os casos de restrição alimentar; () Autorização da participação dos profissionais terapêuticos (saúde) em reuniões da escola/estudos de caso. () Espaço adequado para rotina de higienização da criança usuária de fraldas; () Computador com acesso a internet e/ou outros recursos (tablets, notebooks) para uso do aluno, quando indicado pelo professor do AEE; () Garantia de momentos destinados a formação continuada do professor do AEE do profissional de apoio escolar. () Garantia de momentos destinados a formação ou orientação ao professor

regente do ensino regular; () Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE.

10. **Há preocupação do município com a garantia do direito de aprendizagem dos alunos com TEA. Se sim, através de quais ações ou estratégias é possível evidenciar essa afirmação?** () Não é possível evidenciar qualquer ação que demonstre a preocupação do município com a aprendizagem dos estudantes com TEA. () É garantida adaptação e/ou adequação curricular ao longo do ano letivo. () São ofertadas, pelo professor regente de turma, atividades adaptadas ao nível do aluno durante todo o ano letivo. () São ofertadas, PARCIALMENTE, atividades adaptadas ao nível do aluno durante o ano letivo. () São asseguradas, quando necessário, pelo professor regente de turma, estratégias e metodologias diferenciadas de avaliação (trabalhos, provas, relatórios etc.) a fim de obter dados do acompanhamento da aprendizagem dos alunos. () São asseguradas, quando necessário, pelo professor do AEE, estratégias e metodologias diferenciadas de avaliação (trabalhos, provas, relatórios etc.) a fim de obter dados do acompanhamento da aprendizagem dos alunos.
11. **Qual profissional realiza o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos para os alunos com TEA?** () Qualquer profissional da escola com habilitação para o magistério - contrato temporário. () Qualquer profissional da escola com habilitação para o magistério - efetivo. () Somente professores especialistas em Educação Especial - efetivo () Somente professores especialistas em Educação Especial - contrato temporário.
12. **Os serviços prestados na Educação Especial, através do Atendimento Educacional Especializado ofertado aos estudantes com TEA, possui alguma diretriz de trabalho ou organização pedagógica?** () Não, o município não possui diretriz ou organização pedagógico para o Atendimento Educacional Especializado. () Sim, o município possui diretriz própria e organização pedagógica do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.
13. **Caso o município possua uma Diretriz ou Orientação que organize o trabalho pedagógico da Educação Especial, está em conformidade com**

as legislações em vigor? (LDB, Notas Técnicas do MEC, portarias e decretos) () Sim. () Parcialmente () Não

- 14. Quais são os serviços, atividades desenvolvidas e/ou ofertadas pelo Atendimento Educacional Especializado do município? () -**
- Desenvolvimento de funções cognitivas: consiste na organização de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia e à independência do aluno diante de diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum. () -Desenvolvimento de vida autônoma: consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva (TA), visando o aproveitamento, pelos alunos, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros, e de todos os serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança. () - Enriquecimento curricular: consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento mediante o desenvolvimento de projetos de trabalho com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras. Tais estratégias podem ser efetivadas pela articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, na prática da pesquisa e no desenvolvimento de produtos. () - Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras): O ensino de Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição desse sistema linguístico de natureza visual-motora, das estruturas gramaticais próprias e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua. () - Ensino da língua portuguesa como segunda língua: consiste no desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos usuários de Libras, voltadas à observação e análise da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos. () - Ensino das técnicas de cálculo no Soroban: consiste na utilização de técnicas de cálculo que possibilitem ao aluno a

realização de operações matemáticas com o uso do Soroban. () - Ensino do Sistema Braille: consiste na definição e utilização de métodos e estratégias para que o aluno se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita. () - Ensino de técnicas de orientação e mobilidade: consiste no ensino de técnicas e no desenvolvimento de atividades para orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual, a fim de proporcionar-lhe o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes e viabilizar a sua locomoção com segurança, independência e autonomia. () - Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA): consiste na organização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura e escrita dos alunos. Alguns exemplos de CAA são: cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação. () - Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos: ensino das funcionalidades dos recursos ópticos e não ópticos para o desenvolvimento de estratégias a fim de promover a acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lupas eletrônicas, lentes específicas bifocais, telescópios, dentre outros, que possibilitam a ampliação de imagens. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos com pauta ampliada, caneta de escrita grossa, recursos de informática, dentre outros, que favorecem o funcionamento visual.

15. **Quais recursos disponibilizados pelo município para assegurar o AEE aos alunos com TEA?** () Computador () Impressora () Recursos para elaboração de material estruturado () Equipamento audiovisual () Prancha de CAA () Jogos de alfabetização () Jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático () Recursos para desenvolvimento psicomotor () Tablet () notebook () Softwares ou aplicativos para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita () Material dourado () Tangran () Sólidos geométricos () Jogos voltados para o desenvolvimento da memória, atenção e concentração () Plano

- inclinado () Mesas e cadeiras acessíveis () Recursos voltados para alunos com deficiência visual () Outros
16. **O município promove momentos para formação continuada em serviço dos profissionais do AEE?** () Sim, frequentemente. () Sim, mas de forma esporádica. () Não oferece momentos de formação continuada em serviço.
17. **Na sua opinião, qual seria o fator primordial para garantir a formação continuada em serviço dos profissionais do AEE?** 17. **Na sua opinião, qual seria o fator primordial para garantir a formação continuada em serviço dos profissionais do AEE?** 1. Atualização Pedagógica para as novas demandas oriundas da Educação Especial 2. Desenvolvimento Profissional 3. Melhoria da Qualidade do Ensino 4. Valorização e Reconhecimento Profissional
18. **Qual (ou quais) mecanismo (s) e/ou estratégia (s) abaixo é (são) adotado (s) pelo município para acompanhamento da aprendizagem dos alunos com TEA?** () Realização de Estudos de Caso na unidade escolar () Momentos de integração entre professor do AEE e demais profissionais que atendem ao aluno com TEA () Disponibilização dos Relatórios Descritivos do AEE ao professor regente do ensino regular () Participação dos profissionais da escola ou da rede em reuniões intersetoriais (saúde, ação social e educação) () Reunião de pais () Registros de Adaptação Curricular () Conselho de Classe e Pré-conselho () Relatório Avaliativo Bimestral/Trimestral () Boletim Escolar – notas () Plano de Ensino Individualizado – PEI () Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)
19. **Na sua opinião, atualmente, qual seria o primeiro maior desafio enfrentado no seu município para garantia do direito de aprendizagem aos alunos com TEA?** () Infraestrutura Inadequada () Formação insuficiente dos professores () Recursos didáticos limitados () Preconceito e falta de sensibilização () Falta de apoio especializado
20. **E o segundo maior desafio?** () Infraestrutura Inadequada () Formação insuficiente dos professores () Recursos didáticos limitados () Preconceito e falta de sensibilização () Falta de apoio especializado
21. **Avalie o grau de prioridade, das ações que deveriam ser desenvolvidas ou asseguradas pelo município através da Secretaria Municipal de Educação,**

para garantia do direito ao acesso, permanência e e aprendizagem dos alunos com TEA?

- 1- prioridade baixa
- 2- prioridade mediana
- 3- alta prioridade

- I. **Políticas Públicas Inclusivas:** Desenvolver, implementar e monitorar políticas públicas que promovam a inclusão e a acessibilidade nas escolas. Isso inclui a criação de diretrizes e regulamentações específicas para o atendimento de alunos com deficiência.
- II. **Formação de Professores:** Promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação para que possam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, utilizando metodologias pedagógicas inclusivas e adaptadas.
- III. **Adequação da Infraestrutura:** Garantir que as escolas possuam infraestrutura adequada para atender alunos com deficiência, incluindo rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização em braile, tecnologias assistivas e outros recursos necessários
- IV. **Recursos Didáticos e Tecnológicos:** Fornecer materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, como livros em braile, softwares de leitura, audiolivros e outros recursos.
- V. **Apoio Especializado:** Garantir a presença de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e apoiar o trabalho dos professores.
- VI. **Conscientização e Sensibilização:** Promover campanhas de conscientização e sensibilização na comunidade escolar e na sociedade em geral, visando combater o preconceito e promover o respeito às diferenças e valorização da diversidade.

VII. Monitoramento e Avaliação: Realizar o acompanhamento e a avaliação contínua dos alunos com deficiência, assegurando que eles estejam progredindo em sua aprendizagem e recebendo o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

VIII. Parcerias e Colaborações: Estabelecer parcerias com instituições e organizações que atuam na área da educação inclusiva, bem como com as famílias dos alunos, para garantir um suporte mais amplo e eficaz.

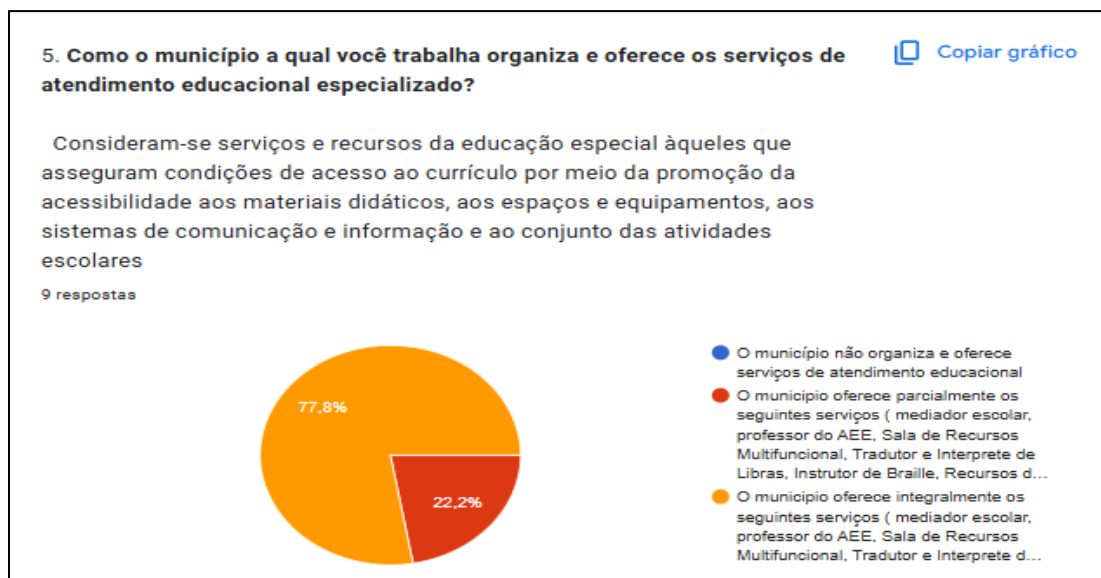
21. . Quais ações AINDA NÃO SÃO asseguradas/garantidas de forma satisfatória no seu município? () Políticas Públicas Inclusivas: Desenvolver, implementar e monitorar políticas públicas que promovam a inclusão e a acessibilidade nas escolas. Isso inclui a criação de diretrizes e regulamentações específicas para o atendimento de alunos com deficiência. () Formação de Professores: Promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação para que possam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, utilizando metodologias pedagógicas inclusivas e adaptadas. () Adequação da Infraestrutura: Garantir que as escolas possuam infraestrutura adequada para atender alunos com deficiência, incluindo rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização em braile, tecnologias assistivas e outros recursos necessários () Recursos Didáticos e Tecnológicos: Fornecer materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, como livros em braile, softwares de leitura, audiolivros e outros recursos. () Apoio Especializado: Garantir a presença de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e apoiar o trabalho dos professores. () Conscientização e Sensibilização: Promover campanhas de conscientização e sensibilização na comunidade escolar e na sociedade em geral, visando combater o preconceito e promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. () Monitoramento e Avaliação: Realizar o acompanhamento e a avaliação contínua dos alunos com deficiência, assegurando que eles estejam progredindo em sua aprendizagem e recebendo o suporte necessário para seu desenvolvimento integral. () Parcerias e Colaborações: Estabelecer parcerias com instituições e organizações que atuam na área da educação inclusiva, bem como com as famílias dos alunos, para garantir um suporte mais amplo e eficaz.

22. O município assegura alguma das estratégias e/ou mecanismos listados abaixo a fim de permitir o acompanhamento da aprendizagem dos alunos com TEA pelos pais e/ou responsáveis? () O município não adota nenhuma estratégia ou mecanismo. () Anamnese () Reunião de pais () Atendimento Individualizado com SOE () Atendimento Individualizado com professor do AEE

Após a exposição da estrutura do relatório de pesquisa, seguiremos com a proposta de articular, a partir de uma análise qualitativa, os dados empíricos obtidos organizando-os em categorias para garantir o diálogo contextualizado com os referenciais teóricos apresentados até aqui.

4.4.2. Análise e interpretação das questões acerca do acesso

Gráfico 15 – Organização e oferta de serviços do Atendimento Educacional Especializado

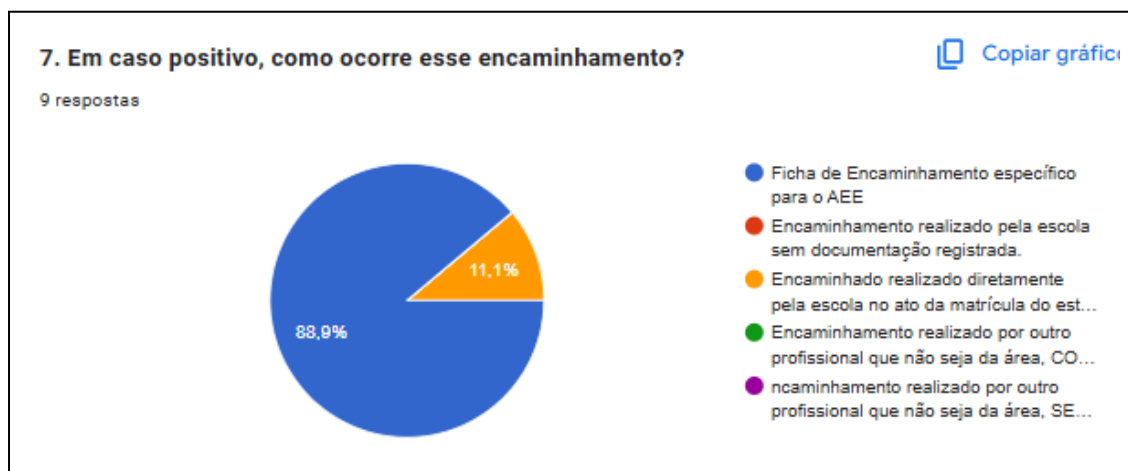


Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 16: Estratégias para encaminhamento dos alunos com TEA para o AEE



Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 17: Mecanismos adotados para encaminhamento dos alunos com TEA ao AEE

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

No que tange à garantia do acesso, como já elucidado ao longo dessa pesquisa, a oportunidade de efetivar não somente a matrícula dos estudantes com TEA, mas também a disponibilização dos serviços de Educação Especial que garantem acesso ao currículo por meio de recursos de acessibilidade torna-se um importante fator a ser analisado. Nesse sentido, observa-se que, de acordo com **Gráfico 15**, na opinião dos professores do AEE, 77,8 % afirmam que o município oferece integralmente os serviços de mediador escolar, professor do AEE, Sala de Recursos, Tradutor e Intérprete, Instrutor de Braille e recursos de tecnologia assistiva; apenas 22,2% afirmam que o município oferece parcialmente. Além disso, o **Gráfico 16** aponta que 100% dos professores do AEE declararam que o município de Porto Real possui estratégia definida para encaminhar os estudantes com TEA ao atendimento especializado. Esse encaminhamento, conforme apontado no **Gráfico 17**, 88,9% dos docentes, é por meio de um formulário específico denominado “Ficha de Encaminhamento”. Apenas 11,1% afirmam que o encaminhamento para o atendimento especializado é realizado diretamente pela escola no ato da matrícula.

Apesar de não haver um consenso por parte dos profissionais a respeito da totalidade da disponibilização dos serviços de Educação Especial, a maior parte deles afirma que o município realiza a oferta de forma integral, ao receber a matrícula de um aluno público-alvo da educação especial, o município possui estratégia própria para encaminhá-lo ao AEE.

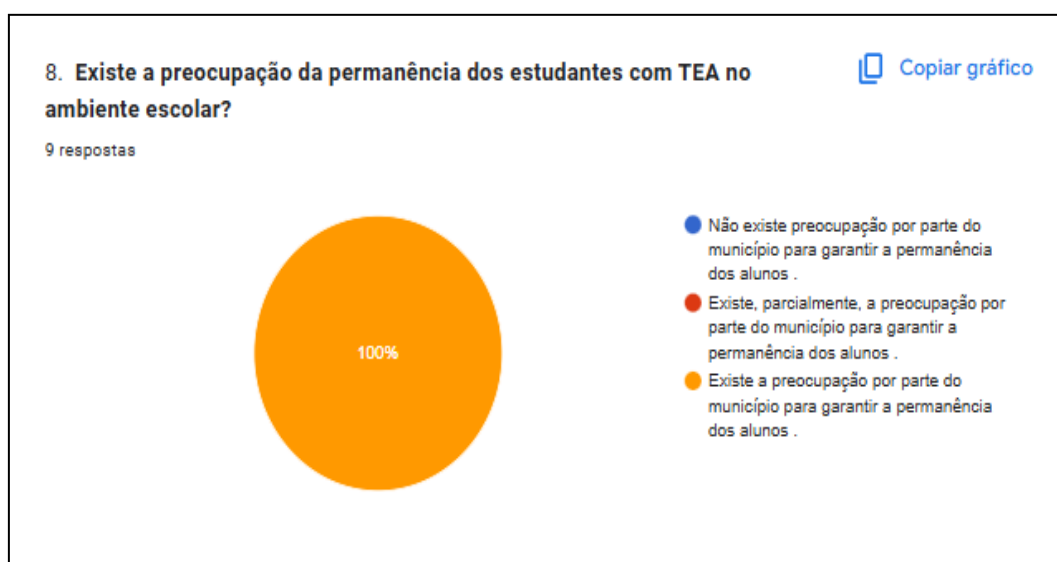
Deste modo, com base nos dados apresentados, a maior parte dos professores especialistas afirmam que o município oferta os serviços de Educação Especial e realiza o encaminhamento dos alunos para o AEE. Nesse sentido, no que se refere às questões da

igualdade para o acesso, seja no aspecto formal ou material, em observação ao disposto estabelecido no Decreto Federal nº 6.571/2008 que define como um dos objetivos do AEE é “*prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular*” e, ainda a Resolução CEB/CNE nº 04/2009, em seu art. 2º, que acrescenta que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da *disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras* para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, poder-se-ia afirmar que ao garantir a vaga do estudante com TEA, estaria também assegurando os recursos de acessibilidade que favorecem o acesso ao currículo.

No contexto da educação inclusiva, a garantia do acesso ao AEE permite que os estudantes com TEA possam frequentar a escola regular e usufruir de recursos específicos para as suas necessidades, com vistas à eliminação de barreiras, que limitam sua aprendizagem plena.

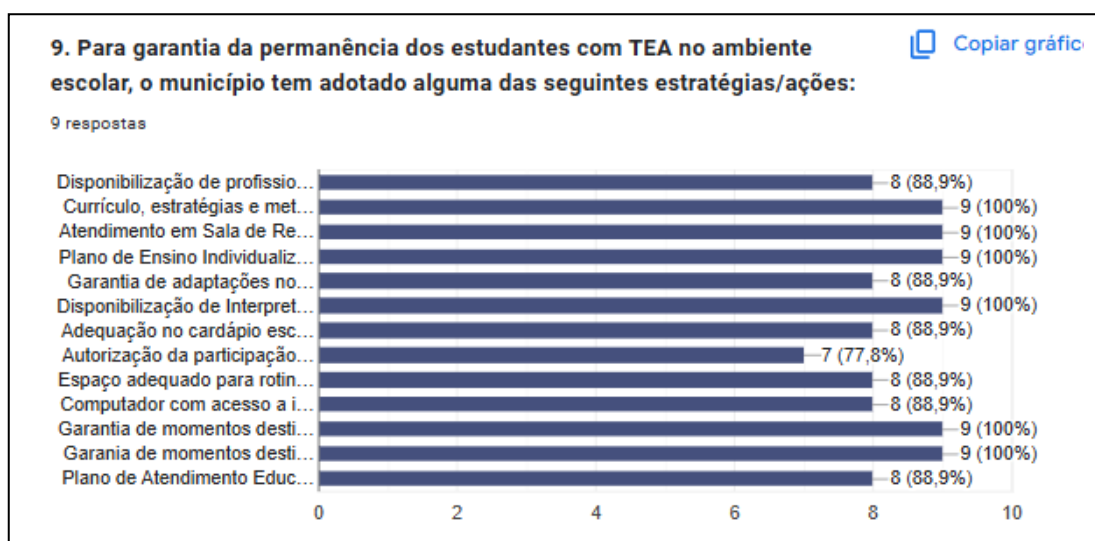
4.4.3. Análise dos dados acerca da permanência

Gráfico 18: Permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar



Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 19: Adoção de estratégias ou ações para garantia da permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar



Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 20: Serviços ofertados pelo Atendimento Educacional do município



Fonte: formulário de pesquisa aplicado

As questões relacionadas a igualdade para a permanência na escola, complementam a garantia do acesso, tendo em vista que a inclusão plena dos estudantes com TEA se consolidam através de condições favoráveis para sua permanência na escola, progredindo nos estudos. Nesse contexto, conforme aponta o **Gráfico 18**, por unanimidade, 100% dos professores participantes afirmam que há uma preocupação do município com a permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Além disso, no que se refere à adoção de estratégias ou ações que contribuem para a permanência desses estudantes no ambiente escolar, o **Gráfico 19** aponta que: 100% dos

professores relatam que o município de Porto Real realiza ou adota integralmente as seguintes ações ou estratégias: I. currículos, estratégias e metodologias diferenciadas / adaptadas de ensino; II. Atendimento em Sala de Recursos; III. Plano de Ensino Individualizado; IV. Disponibilização de intérprete de Libras, quando necessário; V. Garantia de momentos destinados à formação continuada do professor do AEE e do profissional de apoio escolar. VI. Garantia de momentos destinados à formação ou orientação ao professor regente do ensino regular. Em seguida, 88,9 % dos docentes afirmam que o município também disponibiliza: I. profissionais de apoio, em casa de comprovada necessidade; II. Garantia de adaptações no ambiente e na rotina escolar de modo a favorecer o aluno; III. Adequação no cardápio da merenda escolar para os casos em que os alunos apresentem restrição alimentar; IV. Espaço adequado para rotina da higienização da criança usuária de fralda; V. Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE. E, para finalizar, 77,8% dos professores afirmam que o município autoriza a participação dos profissionais terapêuticos em reuniões escolares ou estudos de caso.

No **gráfico 20** encontramos as maiores divergências até aqui. Trata-se dos serviços que são efetivamente prestados no AEE do município. Nesse ponto, observa-se que as atividades desenvolvidas no contexto do AEE já são pré-definidas pelo INEP através das orientações do Censo Escolar¹²⁸. Somente a atividade de desenvolvimento de vida autônoma obteve 100% das afirmações por parte dos professores; em seguida 88,9% afirmaram que o AEE do município realiza atividades voltadas para o desenvolvimento das funções cognitivas; 77,8% dos professores afirmaram que é realizada atividades voltadas para o ensino da comunicação alternativa e aumentativa (CAA); 66,7% afirmam que o ensino da Libras é assegurado no AEE; 55, 6% realizam atividades de enriquecimento curricular; 44,4% afirmam que o ensino da língua portuguesa faz parte das atividades propostas; 33,3% declaram que são realizadas atividades voltadas para o ensino das técnicas de cálculo no Soroban, ensino do sistema Braille; ensino técnicas de orientação e mobilidade e ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos.

Com base no exposto, apesar de grande parte dos professores afirmarem que o município disponibiliza uma série de ações e estratégias que favorecem a permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar, o mesmo não ocorre nas atividades ofertadas no

¹²⁸ BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira – INEP. Perguntas frequentes do Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/quais-sao-as-atividades-do> Acesso em 22 abr de 2025.

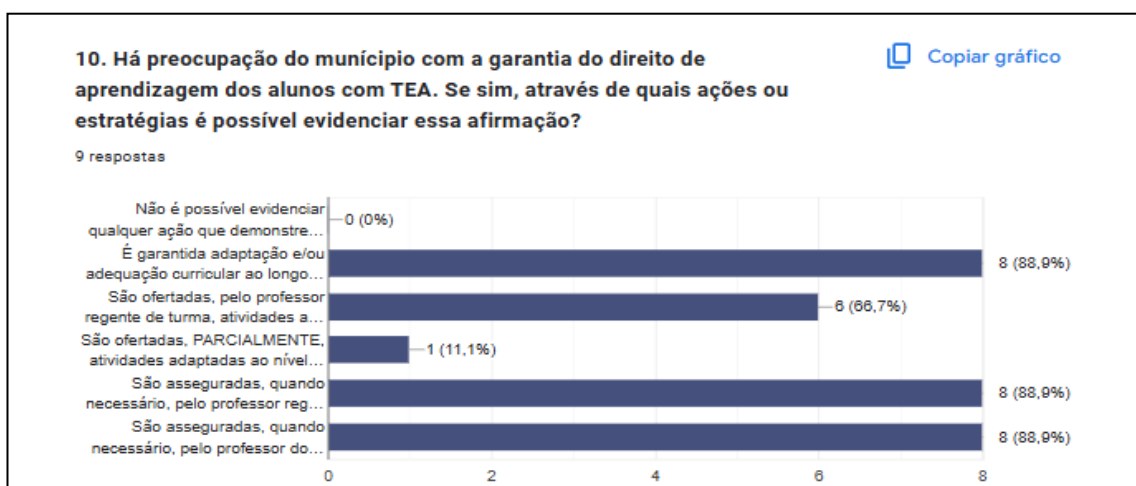
contexto da Sala de Recursos, pois observou-se uma oscilação constante nas respostas obtidas, não garantindo a totalidade ou, pelo menos, grande parte dela nos itens apresentados.

Sabemos que, conforme apontam os dados dos gráficos 6, 7 e 8 divulgadas pela Plataforma Diversa que tratam das questões referentes à taxa de aprovação, reprovação e abandono podem estar diretamente ligadas a ausência de condições adequadas ligadas à terceira dimensão da educação inclusiva, apontada pelo Instituto Rodrigo Mendes. Essa dimensão diz respeito às estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores com a finalidade de atingir os objetivos de aprendizagem de cada aluno, que no contexto da educação inclusiva, engloba as atividades da classe comum como as atividades em Sala de Recursos. Outrossim, NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE já apresentada ao longo desse trabalho reforça a necessidade de identificar as competências de comunicação e linguagens já desenvolvidas nas crianças com TEA, tendo em vista que costumeiramente são as áreas mais afetadas, por isso a importância de o AEE promover de forma efetiva as atividades voltadas para o ensino da comunicação aumentativa e alternativa - CAA.

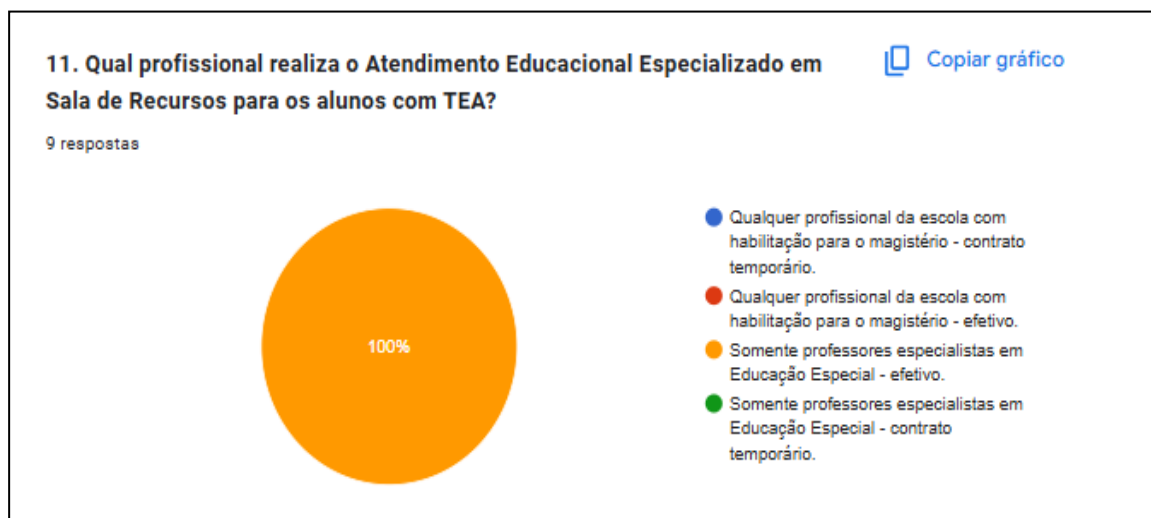
A seguir faremos uma análise dos dados referentes ao direito de aprendizagem, com vistas a complementar esse trabalho.

4.4.4. Análise dos dados referente ao direito de aprendizagem

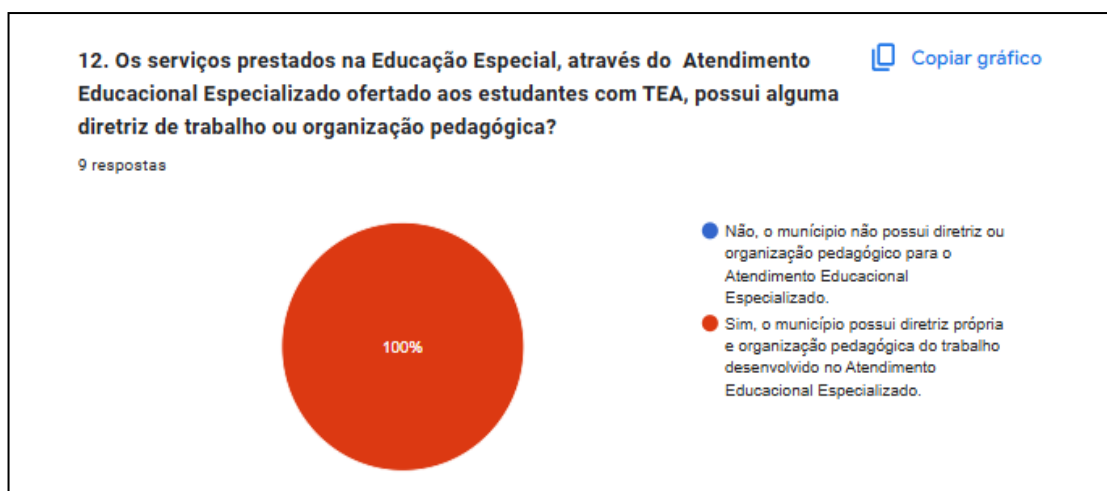
Gráfico 21: Adoção de ações e estratégias para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes com TEA



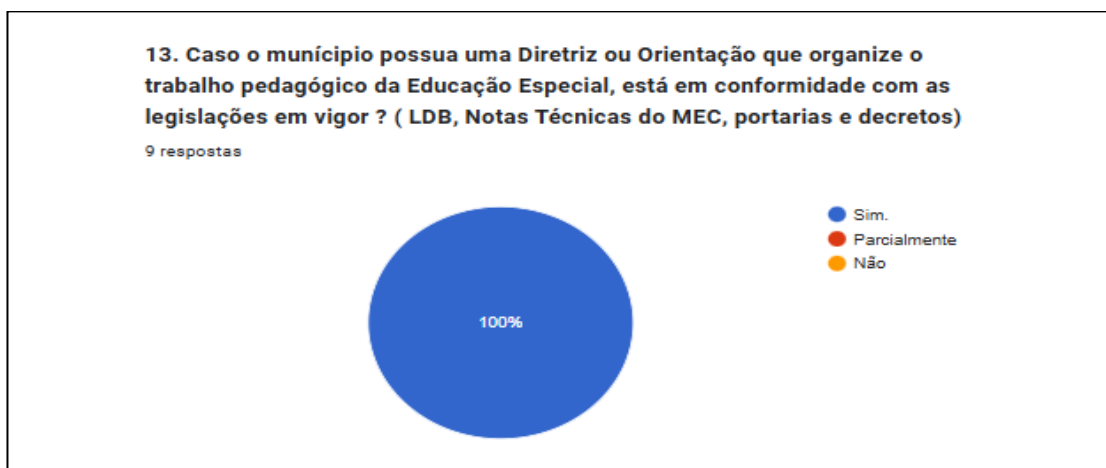
Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 22: Perfil do profissional que realiza o AEE

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

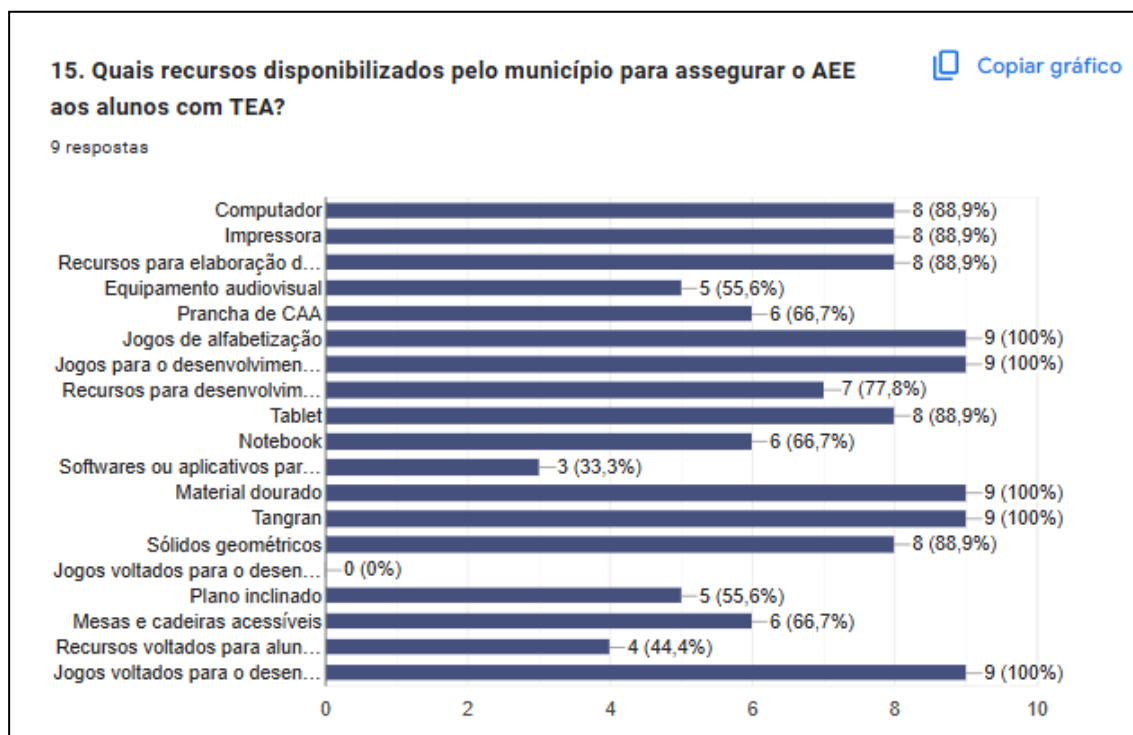
Gráfico 23: Diretriz ou organização pedagógica do AEE no município

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 24: Organização da Educação Especial em conformidade com as legislações em vigor

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 25: Recursos disponibilizados pelo município para estudantes com TEA

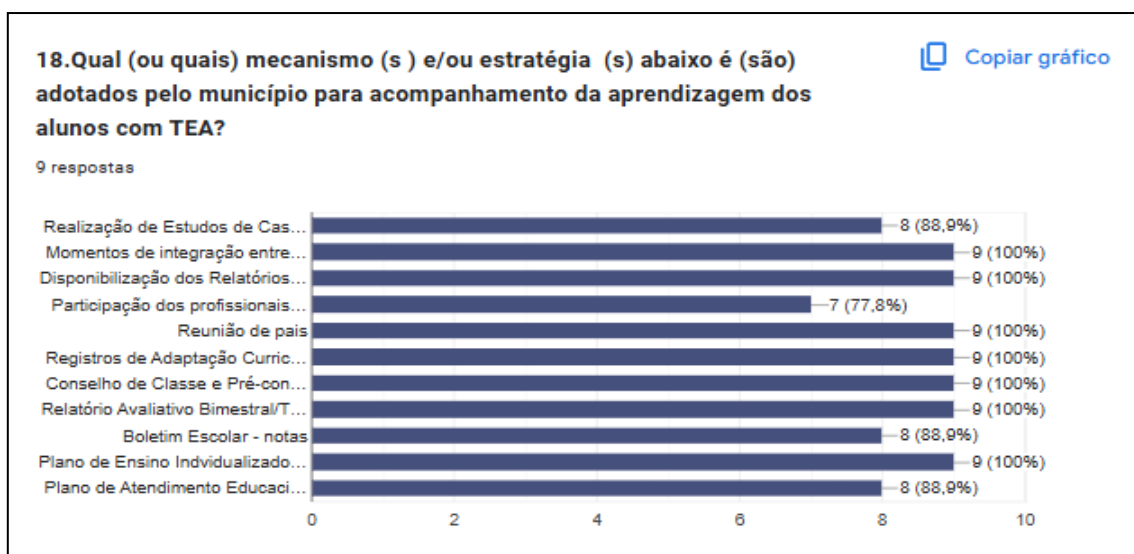


Fonte: formulário de pesquisa aplicado

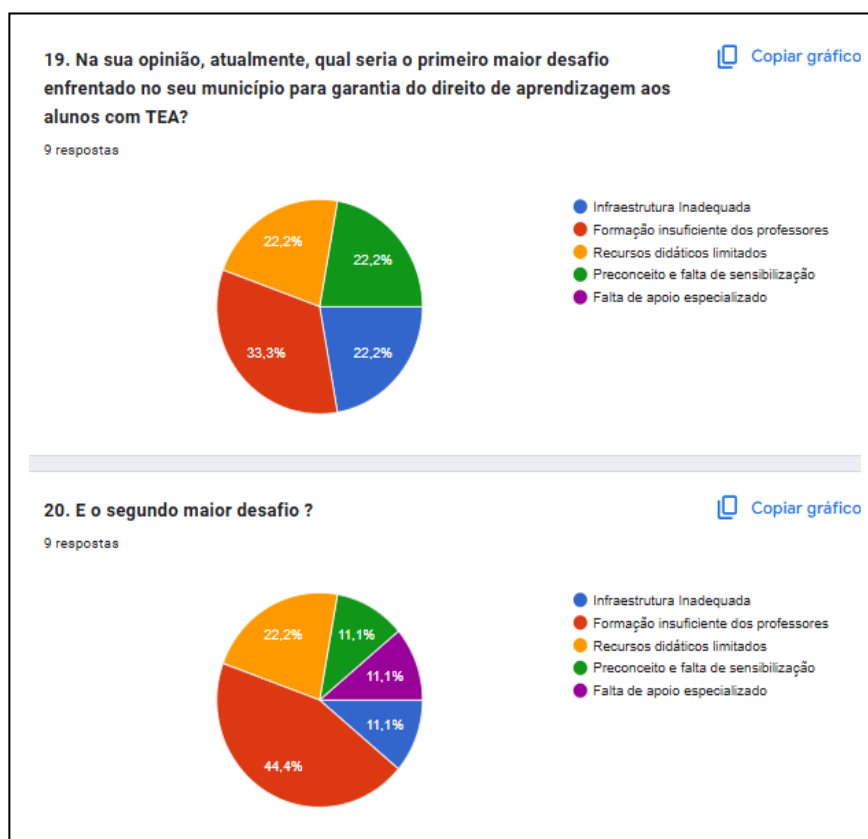
Gráfico 26: Formação continuada para professores do AEE



Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 27: Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com TEA

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 28: Desafios enfrentados para garantia do direito de aprendizagem dos estudantes com TEA

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Os gráficos dessa seção se interrelacionam com o direito de aprendizagem assegurado pelas normas vigentes, em especial, a BNCC. Conforme já apontamos ao longo dessa pesquisa,

o princípio constitucional da garantia de igualdade para o acesso e permanência na escola também precisa ser analisado sobre o prisma do direito à aprendizagem. Afinal, a escola, no contexto da educação inclusiva, é prioritariamente um espaço de aprendizagem, isto é, de ampliação e busca do conhecimento cumulado pela humanidade ao longo dos anos.

O **Gráfico 21** aponta as ações e estratégias existentes no município para garantia do direito de aprendizagem. Assim sendo, constata-se que 88,9% dos professores afirmam que são garantidos I. adaptação curricular ao longo do ano letivo aos estudantes com TEA; II. Disponibilização de estratégias e metodologias diferenciadas de avaliação, como por exemplo, trabalhos, provas, relatórios., pelo professor regente do ensino regular e pelo professor do AEE com vistas ao acompanhamento contínuo da evolução da aprendizagem dos educandos. Dando sequência, 66,7% dos professores afirmam que durante todo o ano letivo são ofertadas atividades adaptadas ao nível de aprendizagem dos alunos; e 11,1% afirmam ser ofertadas, de forma parcial, atividades adaptadas ao nível do aluno ao longo do ano letivo.

O **Gráfico 22** demonstra que no município de Porto Real, somente professores especialistas em Educação Especial realizam o AEE. Já no **gráfico 23**, observamos que os serviços prestados na Educação Especial, através do AEE, possuem uma diretriz pedagógica própria, e conforme observado anteriormente, essa diretriz atende às normativas vigentes, conforme aponta o **Gráfico 24**.

No que se refere aos recursos disponibilizados pelo município para assegurar o AEE aos estudantes com TEA, observamos que, conforme aponta o **Gráfico 25**, 100% dos professores afirmam ter I. jogos de alfabetização; II. jogos para o desenvolvimento do raciocínio-lógico matemático; III. Material dourado; IV. Tangran; V. Jogos voltados para o desenvolvimento da memória, atenção e concentração; 88.9% afirmam que é disponibilizado I. computador; II. Impressora; III. Recursos para elaboração de material estruturado; IV. Tablet; V. sólidos geométricos. Em outra esteira, 77,8% afirmam ter recursos para o desenvolvimento psicomotor; 66,7% revelam ter disponível I. Prancha de CAA; II. Notebook; III. mesas e cadeiras acessíveis; 55,6% afirmam ter equipamento audiovisual e plano inclinado ao passo que 44,4% revelam ter recursos para alunos com deficiência visual e, 3,3% usufruem de softwares ou aplicativos para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita.

No que tange ao direito de aprendizagem, conforme já abordado anteriormente, é importante frisar que cabe aos sistemas de ensino a organização das condições de acesso aos

espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação de modo a atender as necessidades educacionais dos estudantes. Deste modo, como contempla a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão no ensino regular, deve permitir a participação de todos os alunos, e de forma contínua fazer com que alcance os níveis mais elevados de ensino, por isso a disponibilização de recursos específicos é importante, pois favorecem o desenvolvimento das competências e habilidades básicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo.

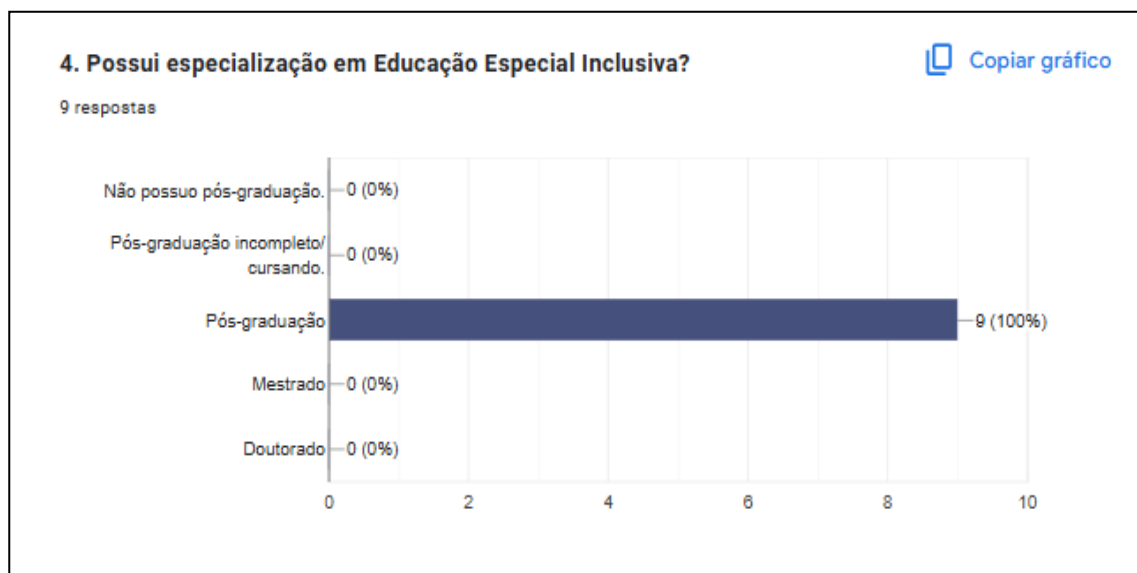
Dando continuidade, o **Gráfico 26** demonstra que 88,9% dos professores afirmam que, frequentemente, o município promove momento de formação continuada em serviço e, apenas 11,1% afirmam que a formação só ocorre em momentos esporádicos. E 33,3% reconhecem que a atualização pedagógica para as novas demandas da Educação Especial é o fator primordial para garantir essa formação. Por sua vez, o **Gráfico 27**, demonstra as estratégias adotadas pelo município para acompanhar, de forma sistematizada, a aprendizagem dos estudantes com TEA. Nesse ínterim, 100% dos professores afirmam que são realizadas as seguintes ações: I. momentos de integração entre professor do AEE e demais profissionais da unidade; II. Disponibilização dos relatórios descritivos do AEE ao professor regente do ensino regular; III. Reunião de pais; IV. Registros de adaptação curricular; V. Realização de conselhos de classe e pré-conselho; VI. Relatório avaliativo periódico; VII. Plano de Ensino Individualizado. Em outra esteia, 88,9 % dos professores revelam que o município adota ou realiza I. Estudos de caso; II. Emitem boletim; III. Plano de Ensino Especializado do AEE. Para finalizar, 77,8% dos docentes afirmam que os profissionais da escola conseguem participar das reuniões intersetoriais promovidas pelo município.

Finalizando, o **Gráfico 28** aponta, através de uma opinião de cunho pessoal quais seriam os dois maiores desafios enfrentados atualmente pelo município para garantia do direito de aprendizagem. Isto posto, 33, 3% afirmam que os maiores desafios se concentram na formação insuficiente dos professores. Nesse sentido, conforme já abordamos anteriormente, os relatórios de pesquisa da UNESCO, apontam sobre os impactos da má formação do profissional no potencial de aprendizagem dos estudantes, em especial, daqueles com TEA. Por isso, ALONSO, M.; SANTOS, T.; REIS, M.; ABREU, afirmam em sua pesquisa intitulada “A educação inclusiva e a formação continuada docente”, que reconhecem a importância do papel do professor nesse contexto de mudança estrutural para a diversidade, destacando que “não é possível promover a educação inclusiva sem considerar esse profissional que se constitui responsável não apenas pelos processos de ensinar e aprender, como também pela garantia e

efetivação dos direitos dos educandos.” Ademais, a formação profissional também é reforçada na Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que trata das orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/12, destacando que através da formação, as práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com TEA serão mais favorecidas.

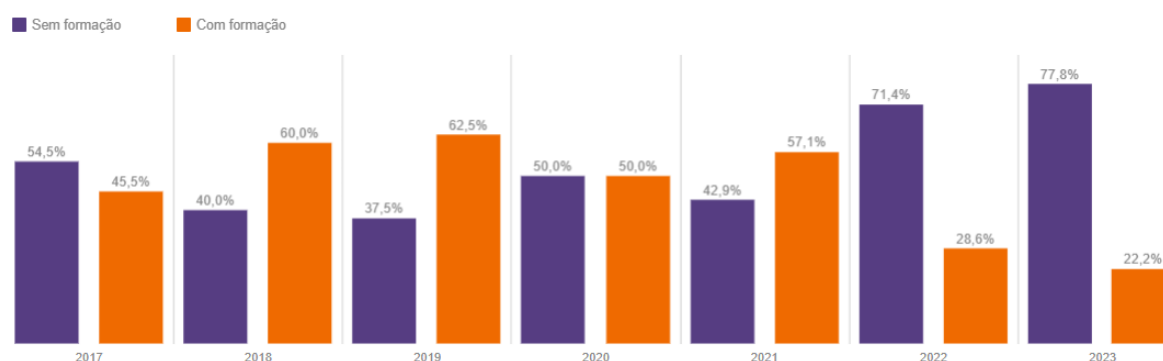
Ainda sobre a questão da formação docente, a seguir realizamos duas comparações com as fontes de dados desse trabalho: o gráfico 13 do Painel de Indicadores da Plataforma Diversa e o **Gráfico 29** do formulário de pesquisa aplicado:

Gráfico 29: Docentes com especialização em Educação Especial



Fonte: formulário de pesquisa aplicado

Gráfico 13: Professores do AEE com formação continuada sobre Educação Especial no município de Porto Real



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

Conforme observamos nos dados acima, no ano de 2023 a Plataforma Diversa apontava que apenas 22,2% dos professores do AEE possuíam formação continuada em Educação Especial. Do outro lado, nosso formulário de pesquisa aponta que, após dois anos, 100% dos professores do AEE declararam ter concluído especialização *lato sensu*, na área. Essa divergência, segundo a Secretaria Municipal de Educação, ocorreu em virtude do lapso temporal entre um dado e outro, o que possibilitou a conclusão do curso de especialização pelos professores da rede.

Finalizando o formulário de pesquisa, na etapa final foi solicitado, a nível de avaliação pessoal o grau de prioridade de algumas ações que deveriam ser desenvolvidas ou asseguradas pelo município, através da Secretaria Municipal de Educação, para garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com TEA. Para melhor elucidação, organizamos os dados na tabela a seguir:

TABELA 1: Classificação de ações prioritárias a serem desenvolvidas

AÇÃO	PRIORIDADE BAIXA	PRIORIDADE MEDIANA	ALTA PRIORIDADE
1. Políticas Públicas Inclusivas: Desenvolver, implementar e monitorar políticas públicas que promovam a inclusão e a acessibilidade nas escolas. Isso inclui a criação de diretrizes e regulamentações específicas para o atendimento de alunos com deficiência.	0%	22,2%	77,8%
2. Formação de Professores: Promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação para que possam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, utilizando metodologias pedagógicas inclusivas e adaptadas.	22,2%	22,2%	55,6%
3. Adequação da Infraestrutura: Garantir que as escolas possuam infraestrutura adequada para atender alunos com deficiência, incluindo rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização em braile, tecnologias assistivas e outros recursos necessários.	11,1%	44,4%	44,4%
4. Recursos Didáticos e Tecnológicos: Fornecer materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, como livros em braile, softwares de leitura, audiolivros e outros recursos.	11,1%	33,3%	55,6%
5. Apoio Especializado: Garantir a presença de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e apoiar o trabalho dos professores.	0%	55,6%	44,4%
6. Conscientização e Sensibilização: Promover campanhas de conscientização e sensibilização na comunidade escolar e na sociedade em geral, visando combater o preconceito e promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.	11,1%	22,2%	66,7%
7. Monitoramento e Avaliação: Realizar o acompanhamento e a avaliação contínua dos alunos com deficiência, assegurando que eles estejam progredindo em sua aprendizagem e recebendo o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.	0%	11,1%	88,9%
8. Parcerias e Colaborações: Estabelecer parcerias com instituições e organizações que atuam na área da educação inclusiva, bem como com as famílias dos alunos, para garantir um suporte mais amplo e eficaz.	11,1%	44,4%	44,4%

Fonte: formulário de pesquisa aplicado

A **Tabela 1**, conforme já citado anteriormente, aponta, na opinião pessoal de cada professor participante, o grau de prioridade que deveria ser dado pelo município em cada uma das ações indicadas no formulário. Numa escala de 1 a 3, as classificações tinham as seguintes legendas: 1 – prioridade baixa; 2 – prioridade mediana e 3 – prioridade alta.

Partindo dessa informação, as três primeiras ações consideradas como **alta prioridade**, foram, em primeiro lugar, com 88,9%, o monitoramento e avaliação, de forma contínua, do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com TEA; em segundo lugar, com 77,8% das indicações, o desenvolvimento, implementação e monitoramento de políticas públicas que

sejam capazes de promover a inclusão e acessibilidade nas escolas; e em terceiro lugar, com 66,7% das indicações, a necessidade do município promover campanhas de conscientização e sensibilização na comunidade escolar e na sociedade em geral, com vistas ao combate do preconceito e valorização da diversidade.

No campo da **prioridade mediana**, encontramos, em primeiro lugar, com 55,6% a necessidade do município garantir a presença de profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros para acompanhar, de forma contínua, o desenvolvimento dos alunos e apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores da escola; em segundo lugar, com 44,4% das indicações, a adequação da infraestrutura garantindo a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares; e, em terceiro lugar das prioridades medianas, com 33,3 % o fornecimento de materiais didáticos adaptados e recursos de tecnologias assistivas que contribuem para a aprendizagem dos estudantes com TEA.

As ações elencadas nesse item do questionário demonstram a importância da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos cumprimentos das premissas exaradas no âmbito da BNCC. O fato do acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes com TEA está no topo das prioridades, demonstram que os professores do AEE do município também estão atentos à necessidade de garantir o direito ao desenvolvimento das competências básicas definidas pela Base, o que de um modo geral, está vinculada ao direito de aprendizagem. Além disso, é importante destacar que, no que se refere à avaliação na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com os estudos elaborados pelo Instituto Rodrigues Mendes, é um processo contextualizado e permanente, no qual o ponto de partida deve priorizar a trajetória individual do estudante, evitando classificações ou comparações. Outrossim, a premissa da Política Nacional de Educação Especial está alicerçada numa proposta de educação inclusiva que inclua a participação de todos os alunos permitindo alcançar os níveis mais elevados de ensino. Importante destacar também que, para o Instituto Rodrigues Mendes (IRM), prioriza o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes dialoga com a terceira dimensão da Educação Inclusiva, já descrita anteriormente, e que diz respeito às estratégias pedagógicas que *“correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para mediar a aprendizagem”*¹²⁹. Essas reflexões se baseiam com o

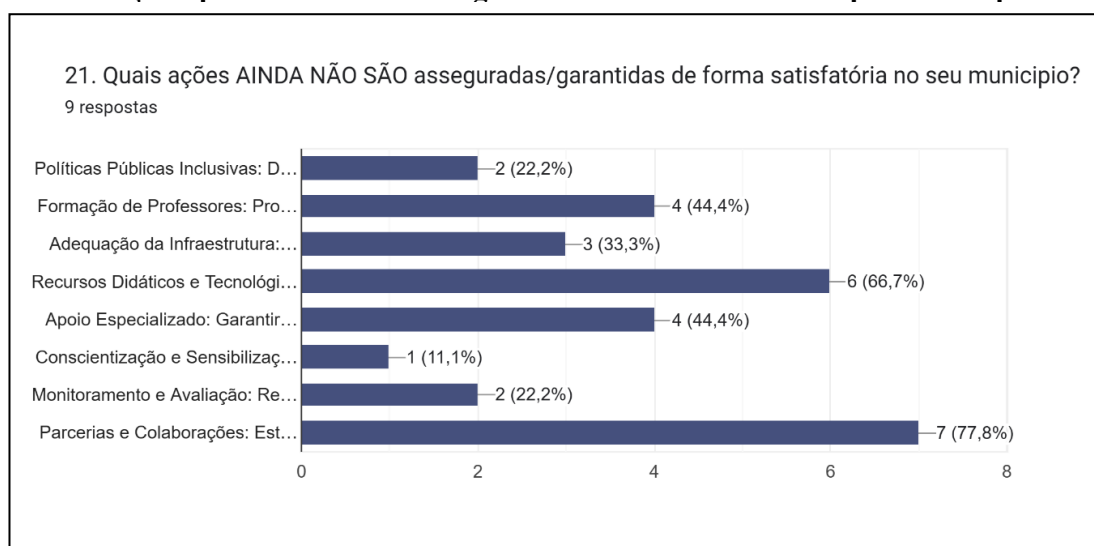
¹²⁹ INSTITUTO RODRIGO MENDES. O que é Educação Inclusiva: princípios da educação inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?ref=15215> Acesso em: 23 mar. 2025.

disposto estabelecido no art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da educação que prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos da educação especial, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades de aprendizagem.

Em seguida, conforme apontado nos dados apresentados, a prioridade na execução de ações voltadas para o desenvolvimento, implementação e monitoramento de políticas públicas também se coadunam com as dimensões da educação inclusiva apontada pelo Instituto. Na primeira dimensão reforçando também a necessidade de uma atuação conjunta entre as diferentes esferas do poder, legislativo, executivo e judiciário a fim de resguardar o direito de aprendizagem desses estudantes.

Por fim, a necessidade de sensibilização de toda comunidade escolar para o combate ao preconceito e respeito a diversidade, também encontra respaldo nas determinações exaradas pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência¹³⁰ realizada em 2006 pela ONU, estabelecendo um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas que possam garantir que não haja exclusão da pessoa com deficiência em virtude de sua condição.

Gráfico 30: Ações que ainda não são asseguradas de forma satisfatória pelo município



¹³⁰ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006. Disponível em: https://www.feapaesp.org.br/material_download/58_AF_02_CONVENCAO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA.pdf Acesso em: 22 abr. 2025.

O **gráfico 30** nos aponta quais desafios ainda persistem no município de Porto Real, na visão dos professores do Atendimento Educacional Especializado, no contexto da educação inclusiva. O primeiro desafio apontado, com 77,8 % das indicações, é a necessidade de buscar parcerias e colaborações com instituições s que atuam na área da educação inclusiva, bem como com as famílias dos alunos, para garantir um suporte mais amplo e eficaz. Esse apontamento também encontra amparo na quinta dimensão apontada pelo Instituto Rodrigo Mendes e na Política de Educação Especial, pois em ambos os referenciais, é orientado para que se busque o fortalecimento da parceria entre a escola e as instituições externas que possam apoiar o trabalho realizado, incluindo “*articulação intersetorial na implementação das políticas públicas*”¹³¹. Em seguida, com 66,7% das afirmações, encontramos a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos aos estudantes com deficiência, que conforme já apontamos encontra respaldo no Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre atendimento educacional especializado, bem como na Lei nº 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu art. 28 estabelece a incumbência do poder público de assegurar recursos educacionais acessíveis, incluindo tecnologias assistivas.

A formação dos professores e a disponibilização de apoio especializado por meio da presença de profissionais de apoio também são indicadas por 44,4% dos professores participantes como pontos que ainda não são ofertadas de forma satisfatória. A própria Lei Brasileira de Inclusão também reforça sobre a disponibilização do profissional de apoio escolar e, assim como a Política Nacional de Educação Especial, dispõe sobre a articulação intersetorial entre os diferentes setores para atender de forma mais satisfatória os estudantes com deficiência.

Nas últimas indicações estão a implementação de políticas públicas, conscientização e sensibilização da comunidade escolar e adequação da infraestrutura demonstrando ser, pela indicação da minoria, ações que já estão em desenvolvimento no município, embora ainda não ocorram de forma plenamente satisfatória.

Em todo o levantamento e análise dos dados, vimos pontos importantes que permeiam o princípio constitucional da igualdade para o acesso e permanência na escola, bem como garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo os estudantes com TEA. Todos os pontos abordados coadunam com os princípios da educação inclusiva descritos ao longo desse trabalho. Portanto, a seguir teceremos as considerações finais

¹³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acessado em 22/04/2025.

com base em toda análise empírica realizada, bem como os apontamos normativos e teóricos que fazem parte do eixo dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa adentramos na seara da educação inclusiva partindo da premissa de que ela deve ser vista como um conjunto de processos e ações político-pedagógicos necessários para assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, raciais, sociais e de gênero, que exige o compromisso e o comprometimento de toda os agentes envolvidos no processo educacional.

Considerando que a diversidade é inerente à natureza humana e, ao mesmo tempo é abrangente e complexa, diante da responsabilidade, conferida pela norma constitucional, do Estado com a oferta da educação para todos, cabe as diversas instâncias, seja executiva, legislativa ou judiciária, a criação e gestão das normas voltadas para a concretização do direito à educação, em especial, para as minorias excluídas historicamente da sociedade.

Com base nisso, pudemos constatar que, no decorrer desse estudo, no que tange às políticas públicas existentes no território brasileiro, existem diversas legislações, normas, decretos, pareceres que materializam o direito à educação das pessoas com deficiência. Por esse motivo, parte desse trabalho foi dedicado a elencar todos esses referenciais normativos que estavam diretamente ligadas aos princípios da igualdade para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia do direito à aprendizagem.

Percorrendo todas essas normas vigentes no ordenamento jurídico pátrio, ao realizarmos um aprofundamento na ideia de igualdade, tendo em vista que, como princípio, ela alicerça todos os demais direitos da pessoa com autismo, observamos que a ideia de igualdade perpassou por vários momentos históricos na humanidade, dentre os quais ela se revelou em dois aspectos distintos: igualdade formal e igualdade material. Foi através da consolidação do estado democrático de direito que reverberou na promulgação da Constituição cidadã, que a igualdade passou a ocupar um dos pilares da democracia moderna, servindo como proteção para a garantia dos direitos das minorias, com vistas correção das desigualdades históricas e a promoção da inclusão social.

Os mecanismos jurídicos, conforme exemplificados por meio das jurisprudências selecionadas, adotados pelo poder judiciário, em especial a Suprema Corte, demonstram ser essenciais para garantir que, não somente, mas prioritariamente o Estado assuma seu papel de condutor de políticas e ações que disponibilize os meios pelos quais os cidadãos brasileiros, em situação de desigualdade, façam jus aos direitos fundamentais garantidos pela Constituição. Na

perspectiva da educação, pudemos constatar que a extensa lista de normativas existentes vieram consolidar o direito à educação da pessoa com deficiência e impulsionar os ideais da educação especial inclusiva. É nesse contexto que Convenção Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, definiu em seu art. 2º que as modificações e os ajustes necessários e que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, devem ser assegurados às pessoas com deficiência a fim de que possam exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, os direitos humanos e fundamentais que lhe são cabíveis. Ademais, o art. 24 da mesma norma assegura as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, para ter acesso a uma educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas. Também nessa perspectiva que NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPPEE que trata da Orientação aos sistemas de ensino quanto a implementação da Lei 12.764/12, tece uma série de recomendações aos sistemas e instituições de ensino brasileiras a fim de maximizar o ambiente inclusivo e conferir, aos estudantes com TEA, condições de igualdade com vistas a garantir o direito de acesso, permanência e de aprendizagem no contexto escolar.

Entender as bases políticas e filosóficas da educação inclusiva foram essenciais nesse percurso, pois nos permitiu delinear os princípios fundamentais que alicerçam o direito de todos a uma educação de qualidade. Assim sendo, observamos, precipuamente, que a educação inclusiva deve ser vista como um compromisso de toda a sociedade, em especial, dos agentes que agem diretamente em suas conjecturas, pois como já apontado, é preciso refletir sobre a capacidade singular de cada um para aprender e sobre o convívio comum no ambiente escolar que favorece a todos, estimulando a pluralidade e o senso de coletividade que tanto nos falta atualmente.

Além disso, ainda sobre essa temática, destacar os possíveis caminhos para um projeto educacional inclusivo oportunizou a ampliação do olhar dessa pesquisa para as demandas que se referem às políticas públicas, a adoção de estratégias pedagógicas, o papel da família, a importância da gestão escolar e das parcerias, todos eles com foco na aprendizagem do aluno com TEA.

No tocante à aprendizagem, pudemos observar que novamente, as legislações favoreceram, no contexto nacional, a priorização de algumas vertentes relacionadas à educação. Uma delas, como já apontado anteriormente, diz respeito ao princípio da garantia à educação e à aprendizagem ao longo da vida (incluído pela Emenda Constitucional nº 108/2020), no art. 206 da Constituição Federal de 1988. A garantia do direito à aprendizagem, entre tantas ações já construídas ao longo da história da educação brasileira, culminou na maior referência atual

para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas: a Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC. Como referendado, a construção da BNCC se deu através de um grande movimento nacional tendo em vista sua magnitude e importância, e, prioritariamente, estabeleceu sobre a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades básicas ser desenvolvidos nos e pelos estudantes, sendo encarados como direitos de aprendizagem. Nesse ínterim, o movimento pela Base reforçou o compromisso de todos com a educação, contribuindo para a correção das desigualdades de aprendizagem, uma vez que se tornou, como já dito, a maior referência curricular do país.

Por intermédio dessa percepção da BNCC, como referência macro no sistema educacional, é que a aprendizagem passou a ser o centro de todo o debate que permeia as práticas de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, considerando sua importância, e ao tratarmos dos desafios existentes na educação especial inclusiva é que nos deparamos com um dos pontos cruciais para o sucesso da inclusão, a formação docente. Ao longo desse trabalho, pudemos constatar que a atuação do professor é primordial no processo de inclusão da pessoa com deficiência, por esse motivo vimos que a formação continuada em serviço é uma importante estratégia que deve ser adotada pelos sistemas de ensino para favorecer a discussão e a troca de experiências em prol de um planejamento de ensino sistêmico. Este, por sua vez, permeado pela utilização de recursos e estratégias diferenciadas e que favorecem a aprendizagem plural. Além disso, os momentos destinados à formação também responsabilizam toda a equipe docente para o compromisso com a educação inclusiva.

A análise empírica dos dados coletados, através da técnica de triangulação dos métodos, proposta por Minayo, nos permitiu fazer importantes reflexões durante a seleção e organização das informações encontradas. Nesse aspecto, foi importante contar com as bases de dados fornecidos pelo INEP através do Censo Escolar, que com máxima vênua, é a maior referência para estudo do cenário educacional brasileiro e para a base para criação, implementação e execução de políticas públicas. Ademais, os dados da Plataforma Diversa, que também tem como fonte de dados o Censo Escolar, trouxe clareza para as informações acerca do funcionamento da Educação Especial no município de Porto Real. Ter em mãos dados iniciais, que contemplaram a análise acerca do acesso, permanência e aprendizagem foram cruciais para a construção do formulário de pesquisa aplicado como segunda etapa dessa pesquisa.

No que tange aos dados coletados na segunda etapa, foi possível observar que, apesar de ainda ter alguns desafios a serem enfrentados no âmbito da educação inclusiva, o município de Porto Real avançou ao alcançar o percentual de 100% dos professores do Atendimento Educacional Especializado com formação e especialização na área da educação especial inclusiva. Além disso, constatamos que, no tange às questões referentes ao acesso, o município oferta assegura a matrícula de alunos com autismo no ensino regular, bem como realiza o encaminhamento desses estudantes ao AEE através de formulário específico. É também ofertado, conforme apontado em mais da metade dos professores participantes, os serviços e recursos da educação especial, em conformidade com a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Assim sendo, considerando os desafios referentes ao acesso, estes possivelmente restam superados pelo município.

No campo da permanência, também constatamos que o município avançou através da adoção de várias estratégias que contribuem para o avanço do estudante nas próximas etapas de estudo, destaca-se a utilização de currículo, estratégias e metodologias adaptadas às necessidades do estudante com TEA; a garantia da vaga para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais; exigência do Plano de Ensino Individualizado – PEI para todos os estudantes; disponibilização de intérprete de libras quando necessário e garantia de momentos de formação continuada para professores regentes e professores do AEE. Além disso, está consolidado, segundo a opinião dos participantes, que o município possui uma diretriz e organização pedagógica própria para o trabalho desenvolvido pelo AEE, obedecendo as normativas vigentes.

No que se refere à aprendizagem também observamos alguns avanços no serviço de educação especial prestados em Porto Real, a começar pela disponibilização de vários recursos para o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE, que embora nem todos os itens assinalados tenham sido por unanimidade, grande parte alcançaram o percentual acima de 80% das indicações. No entanto, um ponto mereceu atenção em relação à oferta das atividades no AEE, pois de acordo com as informações obtidas pelo INEP, algumas atividades são consideradas obrigatórias para serem desenvolvidas pelo professor do AEE e os dados demonstraram que há certa fragilidade nesse ponto.

Um ponto que merece destaque se refere às estratégias adotadas pelo município que permitem o acompanhamento contínuo da evolução da aprendizagem dos estudantes com TEA, pois conforme vimos ao longo da pesquisa, é preciso garantir mecanismos para que o estudante

possa alcançar níveis mais elevados de ensino, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A formação insuficiente dos professores regentes de turma regular foi apontada como o maior desafio enfrentado pelo município, na opinião dos participantes, e os recursos didáticos para o ensino regular, o segundo maior. Essas observações demonstram a importância de o poder público municipal investir na formação dos professores que lidam diariamente com os estudantes com TEA e na aquisição de recursos didáticos para a sala regular.

Diante todos os desafios apontados até aqui, com base nos dados coletados, é possível afirmar que o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes, somados a criação de políticas públicas e a promoção de ações de sensibilização sobre o tema com vistas ao combate ao preconceito e valorização da diversidade são pontos cruciais e de alta prioridade para garantirem o direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com autismo. Logo em seguida, a disponibilização de profissionais de apoio, materiais didáticos e adequação da infraestrutura ocupam a prioridade mediana.

Para não concluir, é oportuno afirmar que, do ponto de vista do princípio da igualdade, o direito à educação da pessoa com TEA está juridicamente protegido, pelo menos na perspectiva formal, termo que empresto, para ilustrar grande parte dos referenciais teóricos que fundamentaram as duas decisões judiciais apresentadas aqui. No entanto, para que essa igualdade também se consolide em sua perspectiva material, é inegável afirmar a necessidade de mobilização conjunta entre a sociedade e poder público. Prioritariamente, ao poder público, cabe o dever e a responsabilidade na implementação e execução de políticas públicas que assegurem todos os mecanismos e recursos de ensino já previstos nas normativas vigentes. À sociedade, cabe o papel de contribuir para a quebra de barreiras atitudinais, através do combate ao capacitismo; o respeito e a valorização da diversidade; a participação e fiscalização na implementação e execução das políticas públicas; e o apoio às famílias das pessoas com TEA, promovendo a empatia, a compreensão e a convivência sadia.

Considerando esses apontamentos acerca da mobilização articulada entre a sociedade e o poder público, essa pesquisa revela sua importância ao demonstrar, por meio de um caso concreto, que ações para garantia do acesso e permanência, apesar de desafiadoras, já vem acontecendo de forma prática, conforme observamos nos dados referentes à organização e disponibilização dos serviços referentes ao Atendimento Educacional da rede municipal de ensino de Porto Real. Esses dados contribuem para o entendimento de que, ainda que não

alcancemos em sua totalidade, a universalização do acesso e permanência, o município em tela tem demonstrado que é possível obter bons resultados por meio de uma gestão pedagógica eficiente e centralizada na aprendizagem do aluno. De outro lado, ao evidenciarmos que a formação docente continuada e o processo contínuo e sistematizado de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com TEA são fundamentais na garantir do direito à aprendizagem, esse trabalho enfatiza a urgência de promoção de ações coordenadas que vão além de iniciativas isoladas.

Certo que ainda é um desafio colocar em prática todas as “exigências” que permitem usufruir, em plenitude, esse direito e sabendo que essa temática não se esgota por aqui, é importante que outras pesquisas tragam novas contribuições, seja adentrando em outras redes de ensino maiores e/ou regiões, com outro enfoque, como por exemplo o da perspectiva da sala de aula regular. Esta por sua vez, considerando seu contexto desafiador, pode lançar luz sob novos olhares que sejam capazes de dialogar com o poder público e a sociedade, ao mesmo tempo em que pode municiá-los, vislumbrando novos caminhos e alternativas para uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes brasileiros, em especial, aqueles com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JÚNIOR, Mário de Aragão; FRANCO, Evanilde Gomes. **O princípio da igualdade nas ações afirmativas e a política de cotas**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9098>. Acesso em: 4 mar. 2025

ALMEIDA, Leandro de Carvalho Almeida. GONZALEZ, Marcelo Sasso. **As filosofias políticas de Thomas Hobes, Jonh Locke e Jean-Jacques Rousseau e suas influências no Direito Público**. Revista Brasileira de Filosofia e História, v. 13, n. 2, p. 3293-3318, abr.-jun., 2024. Paraíba: Disponível em: <file:///C:/Users/giova/Downloads/10547-Texto%20do%20artigo-51504-55411-10-20240613.pdf> Acesso em 31 mar. 2025.

ALONSO, Monserrat.; SANTOS, Tarsio.; REIS, Marlene.; ABREU, Sandra. **A Educação Inclusiva e a Formação Continuada Docente**. Revista Humanidades e Inovação. Palmas, v. 9, n. 13, p. 35-45, jun. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716> Acesso em 25 mar 2025

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: O princípio da dignidade da pessoa humana**.—3ª ed. revista e atualizada. — Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

BARROSO. Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BARROSO, Luiz Roberto. **Contramajoritário, representativo e iluminista: o Supremo, seus papéis e seus críticos**. In O. Vilhena & R. Gleizer (Eds.), *A Razão sem Voto: Diálogos Constitucionais com Luís Roberto Barroso*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e Aplicação da Constituição**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva. 2021

BELMONTE, Cláudio Peretine. **O sentido e o alcance do princípio da igualdade como meio de controle da constitucionalidade das normas jurídicas na jurisprudência do Tribunal Constitucional de Portugal e do Supremo Tribunal Federal do Brasil**. 36º ed. Brasília: Revista de Informação Legislativa n.144, 1999. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/538/r144-11.PDF?sequence=4&isAllowed=y> Acesso em 31 mar. 2025.

BERTOLDI. OLIVEIRA. Márcia Rodrigues. Olga Maria Boschi Aguiar. **Manual Metodológico para o Projeto de Pesquisa no Direito**. Universidade Federal de Pelotas – UNIFEL. 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgd/files/2019/10/Manual-Projeto-de-Pesquisa-vers%C3%A3o-final.pdf> Acesso em: 04 de nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 05/03/2025. Acesso em 05 mar 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2001 - **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: Brasília - DF, 2001.

BRASIL, **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, D.O.U. de 25 de abril de 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007**. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 22 mar 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, Casa Civil, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em 22 mar 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 2009, Seção 1, p. 11-12.

BRASIL, Nota Técnica nº 19, de 08, de setembro de 2010. **Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino**. Brasília, MEC/SEESP/GAB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 . Acesso em 09 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 24 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília: Diário Oficial da União Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 05/03/2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 05 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Diário Oficial da União Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acessado em 05/03/2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017,** que institui a **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **A fundamentação filosófica.** In: *Programa educação inclusiva: direito à diversidade.* Brasília, 2004, p.10.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade:** 1484 DF, Relator.: Min. CELSO DE MELLO, Data de Julgamento: 21/08/2001, Data de Publicação: DJ 28/08/2001 P – 00030. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/14819200> Acesso em 02 mar. 2025.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário: 1465098 RE/RJ – Rio de Janeiro.** AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO. DIREITO À EDUCAÇÃO. POLÍTICAS PÚBLICAS. DISPONIBILIZAÇÃO DE MEDIADOR PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA. FORNECIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO APROPRIADO. DETERMINAÇÃO PELO PODER JUDICIÁRIO. VIOLAÇÃO À SEPARAÇÃO DOS PODERES. INOCORRÊNCIA. ADEQUAÇÃO DAS PROVIDÊNCIAS DETERMINADAS. NECESSIDADE DE REEXAME DO CONJUNTO FÁTICO-PROBATÓRIO DOS AUTOS. INCIDÊNCIA DA SÚMULA 279 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. AGRAVO IMPROVIDO. Relator.: Min. CRISTIANO ZANIN, Data

de Julgamento: 29/04/2024, Primeira Turma. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/2451395166> Acesso em 04 mar. 2025.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário: 1096905 RE/MG – Minas Gerais 0217442-51 .2011.8.13.0105.** AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO. ACESSO À EDUCAÇÃO. PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO. COBRANÇA DE VALORES RELATIVOS À IMPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS E ATENDIMENTOS ESPECIAIS. IMPOSSIBILIDADE. PRECEDENTE: ADI 5.357 MC-Ref, REL. MIN. EDSON FACHIN. AGRAVO REGIMENTAL DESPROVIDO. Data de Julgamento: 29/03/2021. Segunda Turma. Data de Publicação: 14/04/2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/1193267087> Acesso em 04 mar. 2025.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro. WAK editora, 2009.

CARDOSO, C. F. S. COMO ELABORAR UM PROJETO DE PESQUISA. **Revista Trabalho Necessário**, v. 15, n. 28, 9 maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.15i28.p10563>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10563> Acesso em 04 nov. 2024.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional. Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo.** 13. ed., rev. atual. e ampliada. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal.** In M. Braz & M. Rodrigues (Eds.), *Cultura, democracia e socialismo: as ideias de Carlos Nelson Coutinho em debate*. Rio de Janeiro: Mórula, 1979.

CUNHA, M. N.; THOMASI, T. Z. **O direito à educação para as pessoas com deficiência: nuances e entraves.** Revista de Direito, [S. l.], v. 12, n. 02, p. 01–32, 2020. DOI: 10.32361/2020120210627. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/10627> . Acesso em: 17 abr. 2021.

DANTAS, Monica Duarte; BARBOSA, Samuel. **Constituição de poderes, constituição de sujeitos: caminhos da história do Direito no Brasil (1750-1930).** Cadernos do IEB - 14 (Cadernos do IEB). Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786599274411> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/675 . Acesso em 5 abril. 2025.

DEGANI, Luís Augusto; ANTUNES, Priscyla Martins Craveiro Quirino; SILVA, Dawson Georgi Trizi; GAGO, Luiz Quirino Antunes. **As Dimensões dos Direitos Fundamentais e seu Perfil de Evolução.** Nova Andradina: Faculdades de Ciências Contábeis de Nova Andradina, 2017. Disponível em: [\[link\]\(https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602113029.pdf\)](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602113029.pdf). Acessado em 01/03/2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **O que é Educação Inclusiva: princípios da educação inclusiva.** Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?ref=15215> Acesso em: 23 mar 2025.

JÚNIOR, Dionísio Paradelas Tavares. PRATES, Lucas Ribeiro Baptista. **O princípio da igualdade em perspectiva histórica** in SCIAS. Direitos Humanos e Educação: Belo Horizonte. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/giova/Downloads/andrade1111,+Journal+manager,+1.+O+PRINC%C3%8DPIO+O+DA+IGUALDADE+EM+PERSPECTIVA+HIST%C3%93RICA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/giova/Downloads/andrade1111,+Journal+manager,+1.+O+PRINC%C3%8DPIO+O+DA+IGUALDADE+EM+PERSPECTIVA+HIST%C3%93RICA%20(2).pdf) Acesso em 31 mar. 2025.

MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto. **A evolução institucional do ministério público brasileiro.** SADEK, MT., org. In *Uma introdução ao estudo da justiça* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. ISBN: 978-85-7982-032-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4w63s/pdf/sadek-9788579820328-06.pdf> Acessado em: 04 de nov. 2024.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos: um referencial pra pesquisas qualitativas.** Revista Univap – revista.univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª Ed – São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade.** 4ª ed. São Paulo: Malheiros, 2021.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. **Curso de Direito Administrativo.** 35ª ed. São Paulo: Malheiros, 2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um.** 1.ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf> Acesso em: 23 mar 2025

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **O que é Educação Inclusiva: princípios da educação inclusiva.** Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?ref=15215> Acesso em: 23 mar 2025

MENESES, Aécia de Figueiredo Pereira; FUENTES -ROJAS, Marta. D'ANTONA, Álvaro de Oliveira. **Triangulação de métodos: estratégia metodológica na pesquisa interdisciplinar sobre cuidado às pessoas vivendo com HIV/AIDS.** Revista Espaço de

Diálogo e Desconexão- REDD (E-ISSN: 1984-1736). São Paulo, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index> Acesso em 10 abril 2025

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 40ª ed. São Paulo: Atlas

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, v. 44, n. 3. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 mar 2025.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**. A/RES/48/96. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 04 nov. 2024

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. Ibero-America Inclusiva - **Guia para garantir a inclusão e a equidade na Educação na Ibero-America**. OIE-UNESCO, 2018. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/ibero-america-inclusiva-guia-para-garantir-a-inclusao-e-a-equidade-na-educacao-na-ibero-america/> . Acesso em: 25 mar 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos sociais e econômicos e o princípio da igualdade na Constituição de 1988**. *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, v. 93, p. 131-165, jan./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67016>. Acesso em: 03 abr. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos sociais e econômicos e o princípio da igualdade na Constituição de 1988**. *Revista da Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, v. 93, p. 131-165, jan./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67016>. Acesso em: 03 abr. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: Recomendações de Políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federais**. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf> Acessado em 23 mar 2025.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direitos Fundamentais – conteúdo essencial, restrições e eficácia**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

Sousa, Maria das Dores Pereira de; Bona, Sônia Maria Dias; Veloso, Vivien Maria Cortez e Soares, Maria Gorete Resende. **Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Teresina: Secretaria de Estado da Educação/ SEDUC, 2017. 202 p.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de**

Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:
<https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasil> Acesso em: 04 nov.2024.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254_2017. Acesso em 23 mar 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Fundación SM. Brasília, 2022.