


**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO – POLÍTICAS PÚBLICAS COMO
RESPONSABILIDADE DO ESTADO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-278>

Data de submissão: 25/01/2025

Data de publicação: 25/02/2025

Antonio Nacilio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
Macapá, Amapá – Brasil.
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Uanderson da Silva Lima

Mestre em Ensino - PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)
Lucas do Rio Verde, Mato Grosso – Brasil
E-mail: uanderson.lima@universo.univates.br

Carlos Lopatiuk

Doutor em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
Curitiba, Paraná – Brasil.
E-mail: carloslopatiuk@yahoo.com.br

Karla de Oliveira Silva

Mestrando em Enfermagem
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)
Machado, Minas Gerais – Brasil.
E-mail: karlinhamestre.silva@gmail.com

Ismael de Córdova

Doutor em Desenvolvimento Socioeconômico
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Criciúma, Santa Catarina – Brasil.
E-mail: idc@unesc.net

Magno Alexon Bezerra Seabra

Doutor em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Maracanã, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: magnoalexon@hotmail.com

Zolnei Vargas Ernesta de Córdova

Mestrando em Direitos Humanos
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Criciúma, Santa Catarina – Brasil.
E-mail: zve@unesc.net

Monica Soares

Doutoranda em Educação Escolar
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
São José do Rio Preto, São Paulo – Brasil.
E-mail: monicasoaresrp@gmail.com

Diane Marli Lemes Pereira

Mestre em Educação Inclusiva
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Curitiba, Paraná – Brasil
E-mail: profdianeace@gmail.com

Rennan Alberto dos Santos Barroso

Mestre em Educação Inclusiva.
Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Balsas, Maranhão – BRASIL
E-mail: rennanbarroso@hotmail.com

Rosiane Figueredo Prates

Mestranda em Gestão Escolar.

Fucape Business School

Pinheiros, Espírito Santo – Brasil.

E-mail: pratesdocencia@gmail.com

Vinicius Wallace Santos Brito

Mestre em Educação Física

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Petrolina, Pernambuco – Brasil.

E-mail: viniucius.wallace@discente.univasf.edu.br

Juliane Francisca de Abreu Zaidan

Mestre em Criminologia

Universidade Fernando Pessoa (UFP)

Codó, Maranhão – Brasil.

E-mail: juliane.abreu@hotmail.com

Rayza Fonseca de Araújo Costa

Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar.

Faculdade Iguazu

Santo Antônio de Jesus, Bahia – Brasil

E-mail. rayza.f.a.costa@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa analisa a educação inclusiva como um direito fundamental dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a responsabilidade do Estado na formulação, implementação e fiscalização das políticas públicas que garantam acesso, permanência e aprendizagem de qualidade. A pesquisa discute o arcabouço legal que sustenta a inclusão educacional no Brasil, os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as práticas necessárias para assegurar a consolidação dos direitos da pessoa com TEA. Desse modo, indagamos: Diante das normativas nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação inclusiva, de que maneira o Estado brasileiro tem implementado políticas públicas eficazes para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional? Teoricamente, utilizamos os repertórios de Camurça (2022), Barbosa (2023), Desidério (2024), Guilherme (2019), Gomes (2019), Werneck (1997), Sassaki (1997), Capellini, et. al. (2010), entre outros e normativas como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). As políticas públicas voltadas para a inclusão educacional dos estudantes com TEA têm avançado juridicamente, mas ainda enfrentam desafios na implementação, devido à falta de infraestrutura, formação insuficiente de professores e ausência de suporte adequado. O Estado tem responsabilidade direta na garantia do acesso e permanência desses estudantes, exigindo investimentos contínuos para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva. A colaboração entre escola, família e profissionais especializados é essencial para promover uma aprendizagem significativa e adaptada às necessidades dos alunos com TEA. No entanto, a inclusão escolar não deve ser apenas um princípio normativo, mas uma prática efetiva que assegure e consolide a valorização da diversidade. Assim, garantir um ambiente educacional acessível e acolhedor é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Transtorno do Espectro Autista. Direito à Educação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NO BRASIL: AVANÇOS LEGAIS, DESAFIOS ESTRUTURAIS E CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, sobretudo devido à ampliação das normativas que asseguram esse direito. No entanto, embora existam marcos legais que garantem o acesso à escola regular, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. Matos e Mendes (2015: 32) ressaltam que “[...] as questões mais vultosas a serem resolvidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, não se referem somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola regular, mas como os educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda às necessidades educativas especiais garantindo, assim, desenvolvimento e permanência das crianças na escola”. Desse modo, a inclusão precisa ser efetiva e não apenas formal, assegurando que esses estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade adaptado às suas particularidades.

Perante, as questões mais vultosas a serem resolvidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, não se referindo somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola regular, mas, como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda às necessidades educativas especiais garantindo, assim, desenvolvimento e permanência das crianças na escola. Sendo assim, existem diversos desafios a serem enfrentados nos quais permanecem a produzir indagações e requer esforços sem medida das políticas públicas nacionais e da comunidade acadêmica e científica para que os pré-requisitos de uma efetiva inclusão das diferenças sejam assegurados. As instruções nacionais apontam que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória. E apesar de tudo, para muitos professores, a oportunidade de incluir crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola, como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Crianças com TEA são caracterizadas pela presença atípica na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses limitados e estereotipados. Ademais, não são consideradas em suas habilidades educativas (Matos & Mendes, 2015).

¹ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um conjunto de condições neurodesenvolvimentais que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento. Segundo estudos na área, “[...] o TEA abrange uma ampla gama de manifestações, desde dificuldades na reciprocidade socioemocional até padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (American Psychiatric Association, 2013, p. 50). A variabilidade nos sintomas é um dos fatores que torna a inclusão educacional desafiadora, pois cada estudante com TEA apresenta necessidades individuais que exigem estratégias pedagógicas diferenciadas. Além disso, conforme aponta Bosa (2006), “[...] crianças com TEA podem ter dificuldades significativas na adaptação ao ambiente escolar convencional, sendo necessário um suporte adequado para facilitar a aprendizagem e a socialização” (p. 112). Dessa forma, compreender o espectro do autismo e suas implicações no processo educacional é essencial para a formulação de políticas inclusivas eficazes e para a promoção de um ensino que atenda às especificidades de cada aluno. Ver: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. Ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013; BOSA, C. A. Desenvolvimento de crianças com autismo: características e implicações. In: BRITO, C. M.; PEREIRA, M. B. (Org.). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educacionais na escola e na família*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 109-132.

Acima de tudo, a educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os alunos devem ter acesso ao ensino regular, com as adaptações necessárias para garantir a participação e o aprendizado. No entanto, as barreiras institucionais ainda são significativas, uma vez que muitos professores relatam a falta de capacitação para atender estudantes com TEA. Nogueira e Orrú (2019: 12) apontam que “[...] a inclusão e o apoio apropriado podem ajudar a desenvolver o potencial de cada aluno, respeitando suas singularidades”. Entretanto, Bosa e Camargo (2009: 41) alertam que “[...] para muitos professores, a oportunidade de incluir crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola”, evidenciando que a inclusão não deve ser tratada como algo superficial, mas como um processo que exige planejamento e investimento contínuos.

Dito isso, em primeiro lugar, é dever do Estado garantir a educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 208, inciso III, que “[...] o atendimento educacional especializado será oferecido aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa determinação reforça a necessidade de adaptação das instituições escolares para promover melhorias educacionais para esse público. Contudo, ainda há desafios na implementação prática dessa norma, sobretudo no que diz respeito à capacitação de profissionais e à adaptação dos espaços escolares para que sejam acessíveis a todos os alunos.

É importante também pontuar que a educação formal é um dos meios mais eficazes de integração social do ser humano. Diante disso, cumpre mencionar que, no texto constitucional, está garantido que a educação é um direito social (artigo 6º), um direito de todos e um dever do Estado e da família (artigo 205), que devem assegurar, em especial, à criança e ao adolescente, o acesso à educação. Esses dispositivos constitucionais mencionados permitem afirmar que esse objetivo deve ser concretizado pelo Estado e pela sociedade, impondo um dever legal para sua efetivação. Nesse sentido, o texto constitucional de 88 previu regras no intuito de integrar a pessoa com deficiência ao ambiente escolar como forma de socialização. Dispõe o texto constitucional, no artigo 205, que o acesso à educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo que a educação deverá ser 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, garantindo-se o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, III). Por atendimento especializado, pode-se inferir o emprego de suportes pedagógicos, para que o aluno com deficiência possa se beneficiar do ensino regular. Desses incluem-se: uso de estratégias de ensino específicas, professor com formação adequada; adaptação de materiais ou recursos didático-pedagógicos; agrupamentos diferenciados em sala de aula; ajustes na temporalidade do ensino; adaptações ou adequações curriculares, entre outros (Brasil, 1988, apud Livro – Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva, p. 104-105).

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência², instituído pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)³, estabelece diretrizes fundamentais para a inclusão educacional. Segundo seu artigo 28, o poder público deve assegurar “[...] o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. Porém, a efetivação desse direito esbarra em dificuldades como a falta de materiais adaptados e a escassez de profissionais qualificados para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴.

Antes de tudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ (2008) representou um avanço significativo ao regulamentar a inclusão de estudantes com deficiência no Brasil. O documento prevê que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I –

³ A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi criada para garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No contexto educacional, essa lei estabelece diretrizes essenciais para assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, determinando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. O artigo 28 do estatuto dispõe que o poder público deve garantir a oferta de recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado, promovendo a adaptação dos currículos, dos métodos de ensino e dos materiais didáticos. Além disso, a legislação reforça o dever da sociedade em contribuir para a efetivação da educação inclusiva, exigindo o compromisso conjunto de gestores, professores, famílias e demais atores sociais. Apesar dos avanços promovidos pela lei, desafios como a escassez de profissionais capacitados e a necessidade de adequações na infraestrutura escolar ainda representam entraves à sua plena implementação, exigindo esforços contínuos para consolidar uma educação verdadeiramente acessível e equitativa (Brasil, 2015). Ver: BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

⁴ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que visa garantir o suporte necessário para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso, permanência e participação efetiva na escola. Esse atendimento não substitui o ensino regular, mas complementa a formação do estudante, fornecendo estratégias pedagógicas adaptadas, recursos de acessibilidade e apoio especializado. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, no contraturno escolar, e contar com profissionais capacitados para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes. A efetividade do AEE depende da articulação entre escola, família e equipe pedagógica, além do compromisso da gestão educacional em promover uma formação continuada dos professores para atender às singularidades dos alunos. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um marco na consolidação do direito à educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. Esse documento estabeleceu diretrizes para garantir o acesso, a permanência e a participação desses alunos no ensino regular, reforçando a necessidade de adaptação curricular, formação de professores e disponibilização de recursos de acessibilidade. Um dos princípios centrais da política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais e articulado ao ensino comum, sem substituí-lo. Além disso, a política enfatiza a importância da intersetorialidade na implementação de estratégias inclusivas, envolvendo a colaboração entre diferentes setores da sociedade e órgãos governamentais. No entanto, desafios persistem na sua implementação, como a falta de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais capacitados para atender às demandas específicas dos estudantes, evidenciando a necessidade de contínuo investimento em políticas públicas inclusivas e formação docente. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. No entanto, o Decreto 10.502/2020 gerou controvérsias ao sugerir mudanças que podem comprometer o princípio da inclusão, reacendendo debates sobre o risco da segregação escolar.

Em 2015 é promulgada a Lei nº 13.146/15 que veio reforçar às ações afirmativas e inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) almeja a promoção da igualdade e a execução dos direitos da pessoa com deficiência. Regressando para o direito à educação, o art. 28 da Lei elucida que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões voltadas às ações inclusivas. Dessa forma, podemos destacar algumas ações expostas no artigo: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 13.146/15).

Sobretudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ é um documento orientador que estabelece diretrizes para o AEE. De acordo com esse marco, “[...] o AEE deve complementar a formação do estudante com deficiência, garantindo recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas que respeitem sua individualidade e promovam a aprendizagem”. Entretanto, sua aplicação ainda é um desafio, pois requer investimentos em infraestrutura e formação continuada dos professores. Sem esses elementos, a inclusão pode se tornar apenas um conceito abstrato, sem impacto real na vida dos estudantes.

Embora a formação docente seja um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva, muitos professores ainda não se sentem preparados para atuar com estudantes com TEA. Estudos indicam que “[...] a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar” (Bosa, 2006; Schimidt *et al.*, 2016). Logo, é essencial investir em capacitação

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil, incluindo orientações para a inclusão educacional de estudantes com deficiência. A BNCC assegura que todos os alunos tenham acesso ao currículo comum, prevendo adaptações e suportes necessários para garantir equidade no ensino. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental ao fornecer recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam o aprendizado e a participação ativa dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A BNCC enfatiza a necessidade de formação continuada para os professores e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, visando promover um ambiente escolar acessível e adequado às diferentes realidades dos alunos. A aplicação efetiva dessas diretrizes, contudo, depende de investimentos em infraestrutura, capacitação docente e desenvolvimento de materiais didáticos apropriados para atender às especificidades de cada estudante. Ver: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

contínua para que os docentes desenvolvam metodologias apropriadas, garantindo um ensino que respeite as necessidades individuais dos alunos e promova seu desenvolvimento integral.

A Lei nº 12.764/2012⁷, conhecida como Lei Berenice Piana⁸, reforçou os direitos das pessoas com TEA, garantindo-lhes o acesso à educação inclusiva e ao acompanhamento especializado quando necessário. Segundo o decreto que regulamenta essa lei, “[...] o acompanhante especializado é aquele que realiza, em caso de comprovada necessidade, apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais”. No entanto, a ausência de profissionais qualificados nas escolas públicas ainda representa um grande entrave para a concretização desse direito.

O Decreto Nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei Berenice Piana, afasta as dúvidas quanto à obrigatoriedade das instituições de ensino de garantirem o acompanhante especializado ao estudante autista que dele necessite. Além de consolidar um conjunto de direitos, a Lei no seu Artigo 7º veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. De acordo com o Artigo 5º do Decreto Nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei Nº 12.764/2012, compete ao sistema responsável pelo credenciamento de instituições de ensino a instauração de processo administrativo com vistas ao exame de conduta ao Artigo 7º da referida Lei. A Nota Técnica Nº 24/2013 define, baseada na Lei Nº 12.764/2012, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, trazendo em seu texto a seguinte definição de pessoas com deficiência: 'Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006 apud Brasil, 2013).

⁷ A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo a essas pessoas direitos fundamentais, incluindo o acesso à educação, à saúde e ao trabalho. No âmbito educacional, a lei determina que o poder público deve assegurar o acesso das pessoas com TEA à educação inclusiva, proibindo qualquer forma de recusa de matrícula e garantindo o fornecimento de atendimento especializado quando necessário. Além disso, prevê a oferta de profissionais de apoio escolar para auxiliar os estudantes autistas nas atividades diárias dentro do ambiente educacional. A regulamentação da lei, por meio do Decreto nº 8.368/2014, reforçou a obrigatoriedade de adaptações curriculares e estruturais para garantir a plena inclusão desses alunos nas escolas regulares. No entanto, apesar dos avanços legais, desafios como a escassez de profissionais capacitados e a necessidade de maior infraestrutura acessível ainda persistem, exigindo esforços contínuos para que a inclusão escolar de estudantes com TEA seja efetivada de maneira ampla e equitativa. Ver: Brasil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm.

⁸ A Lei nº 12.764/2012 é popularmente conhecida como Lei Berenice Piana em homenagem à ativista Berenice Piana, uma das principais defensoras dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Mãe de um jovem autista, Berenice Piana dedicou sua vida à luta por políticas públicas que garantissem melhores condições de vida, educação e inclusão social para essa população. Sua atuação foi fundamental para a elaboração e aprovação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, sancionada em 2012, que estabeleceu diretrizes para assegurar o acesso dessas pessoas a serviços essenciais, como educação especializada, acompanhamento terapêutico e inclusão no mercado de trabalho. Além de garantir direitos básicos, a lei também proíbe qualquer forma de discriminação contra indivíduos com TEA, exigindo que instituições educacionais e de saúde adotem medidas para promover sua plena inclusão. Dessa forma, a denominação da lei reflete o reconhecimento do esforço de Berenice Piana e sua contribuição para o avanço dos direitos das pessoas autistas no Brasil. Ver: Brasil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm.

Por conseguinte, o avanço das políticas públicas tem permitido que um número crescente de estudantes com TEA ingresse em escolas regulares. Menezes (2014: 32) observa que “[...] o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a crescer cada vez mais”. Todavia, esse crescimento exige investimentos substanciais em infraestrutura, na formação de professores e na disponibilização de materiais didáticos adaptados, garantindo que a inclusão não se restrinja a um discurso normativo, mas seja uma prática efetiva.

Portanto, a pesquisa se propõe a analisar as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional dos estudantes com TEA, identificando os desafios e entraves na implementação dessas iniciativas. Vieira e Cirino (2024: 34) apontam que “[...] as políticas públicas nacionais têm avançado em termos legais, mas ainda encontram dificuldades na prática cotidiana das escolas, especialmente na adaptação curricular e na formação docente”. Além disso, a pesquisa busca apontar estratégias que possam fortalecer a educação inclusiva no Brasil, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. Como afirmam Capellini e Rodrigues (2010: 13), “[...] as políticas públicas devem ser planejadas com o objetivo de serem oferecidas aos alunos com TEA de forma gradativa, contínua e sistemática”. Assim, ao compreender os desafios existentes e propor caminhos para sua superação, este estudo contribui para o avanço da inclusão escolar, consolidando a equidade e a diversidade na educação brasileira.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA, DESCRITIVA E COMPREENSIVA

A escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa se fundamentou na necessidade de compreender os significados atribuídos à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Minayo (2006), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21). Dessa forma, esse caminho metodológico permitiu explorar como os diferentes atores envolvidos – professores, estudantes e familiares – percebem e vivenciam a inclusão educacional no contexto escolar. Ainda segundo Minayo (2007), “[...] a pesquisa qualitativa é aquela que responde a questões muito particulares, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (p. 57).

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina

com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações. Para efeitos bem práticos, dividimos o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (Minayo, 2006, p. 25).

Seguindo a perspectiva descritiva e bibliográfica de Gil (2008), a investigação se baseou na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos institucionais. Gil destaca que a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2008, p. 50). Dessa maneira, o estudo pôde abarcar um conjunto diversificado de fontes, garantindo uma visão abrangente das políticas e práticas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA. Complementando essa visão, o autor ressalta que “[...] a pesquisa descritiva tem como finalidade observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (Gil, 2008, p. 28).

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (Gil, 2008, p. 50).

Soma-se a isso, a análise compreensiva de Weber (1949) que orientou a interpretação dos dados, destacando a importância da subjetividade dos atores envolvidos no processo inclusivo. Conforme Weber, a compreensão social exige que o pesquisador apreenda os significados atribuídos pelas pessoas às suas ações, sem eliminar sua integridade subjetiva (1949, p. 91). Assim, ao investigar a experiência de inclusão, foi possível captar as percepções e vivências dos participantes de forma mais profunda e significativa. Além disso, Weber destaca que “[...] a ação social deve ser entendida dentro de um contexto histórico e cultural, pois suas motivações e significados variam conforme o tempo e o espaço” (Weber, 1949, p. 110).

A triangulação metodológica proposta por Minayo (2005) foi uma estratégia essencial para conferir maior rigor à pesquisa. A autora enfatiza que a triangulação permite combinar diferentes métodos e técnicas para alcançar uma visão mais ampla e aprofundada do fenômeno estudado (p. 34). No presente estudo, essa abordagem possibilitou cruzar dados obtidos na revisão bibliográfica com

análises documentais e sua posterior interpretação. Complementando essa ideia, Minayo destaca que “[...] a triangulação não apenas aumenta a validade dos resultados, mas também possibilita uma compreensão mais holística do objeto investigado” (2005, p. 47).

Dito isso, a abordagem qualitativa também foi decisiva para captar as nuances do processo inclusivo. Como destaca Minayo (2006), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (p. 57). Assim, a investigação permitiu compreender não apenas as políticas educacionais de inclusão, mas também os desafios cotidianos enfrentados por professores e alunos no ambiente escolar. Além disso, Minayo reforça que “[...] a subjetividade dos sujeitos investigados é um elemento essencial da pesquisa qualitativa, pois permite compreender a experiência humana em sua totalidade” (2006, p. 63).

Além disso, a pesquisa descritiva e bibliográfica de Gil (2008) favoreceu o levantamento e a organização sistemática das informações, proporcionando um embasamento teórico sólido para a análise dos dados. Segundo Gil, a pesquisa descritiva tem como principal objetivo “[...] estudar as características de um grupo” e pode incluir levantamentos sobre as condições de ensino, estrutura escolar e formação docente (2008, p. 32). Esse método foi fundamental para contextualizar o debate sobre a inclusão de estudantes com TEA no Brasil. Como reforça o autor, “[...] a pesquisa descritiva é amplamente utilizada em ciências sociais, pois permite uma compreensão detalhada dos fenômenos sem interferência do pesquisador” (Gil, 2008, p. 38).

A interpretação dos dados seguiu a perspectiva compreensiva de Weber, permitindo identificar padrões e significados nos discursos dos participantes. Weber argumenta que a compreensão da ação social deve levar em conta tanto o sentido imediato das ações quanto os fatores históricos e culturais que as influenciam (1949, p. 98). Assim, a pesquisa buscou situar as experiências de inclusão dentro do contexto mais amplo das políticas públicas e práticas educacionais. Complementando essa visão, Weber afirma que “[...] a compreensão sociológica não pode ser reduzida à análise estatística, pois os fenômenos sociais envolvem intencionalidade e valores subjetivos” (Weber, 1949, p. 115).

[...] a compreensão [analítica] não pode se limitar a descrever os fatos sociais como coisas isoladas, mas deve buscar interpretar o sentido que os indivíduos atribuem às suas próprias ações. [...] devemos distinguir entre diferentes tipos de compreensão: a compreensão atual, que se refere ao significado imediato de uma ação, e a compreensão explicativa, que busca interpretar as razões e motivações subjacentes que conduzem um ator social a agir de determinada maneira. Essa distinção permite que o [pesquisador] vá além da simples observação dos fatos e se aprofunde na análise dos valores, crenças e intenções que permeiam o comportamento humano (Weber, 1949, p. 90).

Conseqüentemente, o processo de análise qualitativa seguiu as etapas indicadas por Minayo (2006), incluindo a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (p. 89). Essa abordagem permitiu sistematizar as informações coletadas, identificando temas centrais e categorias emergentes que contribuíram para a compreensão do objeto de estudo. Minayo também ressalta que “[...] a análise qualitativa deve ser conduzida com rigor metodológico, garantindo a validade dos achados por meio de uma interpretação criteriosa dos dados” (2006, p. 92).

Assim, a adoção desse olhar qualitativo possibilitou ir além da descrição dos fatos, buscando interpretar as relações entre os diferentes elementos envolvidos na inclusão escolar de estudantes com TEA. Como ressalta Minayo (2006), “[...] a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas com as estruturas sociológicas dos enunciados presentes na mensagem” (p. 105). Dessa forma, a pesquisa não apenas descreveu as políticas e práticas inclusivas, mas também analisou como elas são vivenciadas e ressignificadas no cotidiano escolar. Além disso, Minayo complementa que “[...] a análise qualitativa exige um olhar atento e reflexivo sobre os dados, considerando suas múltiplas dimensões” (2006, p. 108).

No que se refere à interpretação, observamos que com esse procedimento procuramos ir além do material. E, com base nas inferências, discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção do conhecimento de uma área disciplinar ou de um campo de atuação. Assim, através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados. [...] podemos considerar que a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Nesse sentido, articulamos a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinam suas características. Para fazermos interpretação, além de termos como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisaram também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. No ponto de vista da abordagem quantitativa, a aplicação de testes estatísticos poderia ser uma base para a interpretação de resultados. Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada (Minayo, 2006, p. 90).

Desse modo, afirmamos que a pesquisa qualitativa se mostrou um caminho metodológico adequado para a investigação do tema, pois permitiu captar a complexidade das interações escolares e a subjetividade dos envolvidos. A combinação das perspectivas de Minayo, Gil e Weber proporcionou uma análise rica e aprofundada, contribuindo para a compreensão do processo de inclusão educacional de estudantes com TEA. Como reforça Weber (1949), “[...] a [análise] compreensiva permite que os pesquisadores captem o significado subjetivo das ações sociais, indo além da simples observação empírica” (p. 130).

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO: POLÍTICAS PÚBLICAS COMO RESPONSABILIDADE DO ESTADO PARA ESTUDANTES COM TEA

Em primeiro lugar, a educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está respaldada por um arcabouço legal robusto que assegura o direito de acesso, permanência e aprendizagem no sistema educacional regular. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece que a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o acesso às mesmas políticas educacionais destinadas a esse público. Como destaca Menezes (2014), “[...] alunos com TEA estão matriculados em escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos alunos com autismo foram enquadrados em outras categorias, como a de condutas típicas, que representa 12,4% das matrículas, ou mesmo na de deficiência mental que representa 43,4%”. Além disso, conforme Brito (2017), “[...] o acesso e a permanência de alunos com TEA no ensino implicam na construção de um vínculo entre o professor, aluno e família, buscando assim uma relação que possibilita a preparação de táticas de ensino em benefício da aprendizagem do aluno e da turma”.

A inclusão escolar de estudantes com TEA tem sido um grande desafio para o sistema educacional, especialmente devido à necessidade de adaptação curricular e formação docente. Assim, ‘[...] a educação inclusiva não pode ser apenas um discurso político, mas uma prática efetiva que garanta o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento social dos estudantes com deficiência’. Ainda assim, há barreiras que dificultam a implementação desse direito, como a falta de materiais didáticos acessíveis e a insuficiência de profissionais capacitados. [...] é fundamental que a formação docente contemple estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade e possibilitem a participação ativa dos alunos com TEA’. Além disso, o apoio da família e da comunidade escolar é indispensável para que a inclusão aconteça de maneira eficiente e significativa. Dessa forma, a efetivação da inclusão depende de um compromisso coletivo que envolva governo, educadores e sociedade, uma vez que a inclusão real só será alcançada quando o direito à educação for garantido não apenas no papel, mas na estrutura e no cotidiano escolar (Camurça, 2022, p. 34).

Antes de tudo, a Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao estabelecer, no artigo 208, que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015, fortalece a obrigatoriedade da inclusão, afirmando que “[...] compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar ações voltadas à inclusão educacional”. No entanto, ainda há desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação desse direito. De acordo com Stainback (1999),

[...] nos anos 90 surgem novos movimentos que apontavam para o surgimento de um novo paradigma educacional, desta vez a 'Inclusão', no sentido da palavra que significa fazer parte de, não só estar na escola fisicamente, mas participar efetivamente das experiências pedagógicas, se integrar e se socializar com os demais alunos e aprender segundo suas potencialidades e limitações.

Entretanto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006⁹ e ratificada pelo Brasil com status constitucional, reforça o compromisso com a inclusão educacional. O documento estabelece que os Estados signatários devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Conforme Diniz et al. (2009), “[...] o conceito de deficiência proposto pela Convenção não ignora os impedimentos e suas expressões, mas afirma que é da interação do corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade”. Além disso, a Convenção destaca a importância de adaptações e metodologias específicas, garantindo que os alunos recebam suporte adequado para sua inclusão no ambiente escolar.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi ratificada como emenda constitucional por meio da publicação do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/09. A constitucionalidade dos termos da Convenção no ordenamento jurídico nacional atribui a esta orientação a mais alta relevância jurídica, política e social. A Convenção da ONU pode ser referida, certamente, como uma das conquistas políticas principais da última década, por trazer fundamentos que contribuem para **romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência**.¹⁰ [*grifo nosso*] O conceito de

⁹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, representa um marco global na promoção da inclusão e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse tratado internacional estabeleceu princípios fundamentais para assegurar a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e a participação plena dessas pessoas na sociedade, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras físicas, comunicacionais e sociais. No contexto educacional, a convenção reforça o direito à educação inclusiva, determinando que os Estados signatários devem garantir sistemas educacionais acessíveis, com adaptações curriculares, materiais didáticos acessíveis e profissionais qualificados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. O Brasil ratificou a convenção com status de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, tornando suas diretrizes obrigatórias no ordenamento jurídico brasileiro. No entanto, apesar desse avanço, desafios persistem na implementação efetiva desses direitos, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à adaptação das instituições de ensino para assegurar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Ver: 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm.

¹⁰ Romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência significa adotar uma abordagem que reconheça as barreiras sociais como os principais desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, em vez de focar exclusivamente em suas limitações individuais. A perspectiva assistencialista tradicional trata a deficiência como um problema médico a ser corrigido, o que reforça a segregação e a dependência dessas pessoas em relação a políticas de caridade e tratamento. Em contraponto, o modelo social da deficiência, amplamente difundido a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, enfatiza a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a plena participação desses indivíduos na sociedade. No Brasil, essa mudança de paradigma foi consolidada com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece que a deficiência não deve ser vista apenas sob um viés biomédico, mas como resultado da interação entre impedimentos e obstáculos sociais. No entanto, a implementação desse modelo ainda enfrenta desafios, principalmente na área educacional, onde muitos profissionais não possuem formação adequada para atuar em um contexto inclusivo e muitas escolas ainda carecem de recursos para garantir a acessibilidade.

deficiência proposto pela Convenção não ignora os impedimentos e suas expressões. Tal perspectiva afirma que é da interação do corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Assim, a inclusão escolar deve ser vista como um direito inalienável e essencial para o desenvolvimento social e acadêmico dos indivíduos com deficiência (Diniz *et al.*, 2009, p. 65).

Primeiramente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi um marco jurídico e político essencial para a promoção da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência. Sua ratificação pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/09 conferiu-lhe status de emenda constitucional, atribuindo-lhe máxima relevância no ordenamento jurídico nacional. Como aponta Sasaki (1999, p. 47), “[...] a inclusão social não deve ser uma mera adequação da pessoa com deficiência ao ambiente, mas sim uma transformação do próprio ambiente para garantir acessibilidade”. Ademais, essa normatização consolidou o entendimento de que a deficiência não deve ser vista apenas sob uma perspectiva biomédica, mas também como um fenômeno social. “A interação entre impedimentos e barreiras sociais restringe a participação plena das pessoas com deficiência”, afirma Werneck (1997, p. 23).

Entretanto, essa perspectiva rompe com a visão clínica e assistencialista da deficiência¹¹, deslocando o foco do tratamento individual para a eliminação dos obstáculos estruturais e sociais que dificultam a plena participação das pessoas com deficiência. Como destaca Sasaki (2009, p. 50), “[...] a acessibilidade deve ser compreendida em diversas dimensões, incluindo a arquitetônica, a comunicacional, a metodológica e a atitudinal, para garantir a inclusão efetiva e equitativa”. De forma semelhante, Alves (2024, p. 154) observa que “[...] a visão médica perpetua a ideia de dependência e incapacidade, limitando as possibilidades de autonomia das pessoas com deficiência”.

Acima de tudo, a inclusão escolar emerge, nesse contexto, como um direito inalienável, fundamental para o desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça esse princípio ao garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Conforme destaca Barbosa (2023, p. 67): “[...] o acesso à educação é um direito fundamental, que deve ser garantido a todos os cidadãos,

Ver: Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

¹¹ A perspectiva que rompe com a visão clínica e assistencialista da deficiência é conhecida como modelo social da deficiência. Esse modelo surgiu como uma alternativa ao modelo médico tradicional, que focaliza a deficiência como uma característica intrínseca do indivíduo, resultante de doenças ou limitações físicas. Em contraste, o modelo social propõe que a deficiência é construída socialmente, sendo resultado das barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente, que desconsidera as necessidades das pessoas com limitações. Dessa forma, a deficiência não é vista como um atributo da pessoa, mas como uma consequência de um conjunto complexo de situações criadas pelo meio ambiente social. Essa abordagem enfatiza a necessidade de mudanças estruturais na sociedade para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos. Ver: França, T. H. *Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social*, 2013. Recuperado de <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>

independentemente de suas condições físicas ou cognitivas”. No entanto, desafios persistem, como a falta de formação específica dos professores e a carência de recursos adequados para atender às necessidades dos alunos, aspectos que exigem um comprometimento contínuo das políticas educacionais. “A formação docente ainda é um obstáculo para a concretização da educação inclusiva”, afirma Vieira & Cirino (2024, p. 89).

Portanto, a concepção de deficiência defendida pela Convenção das Nações Unidas não nega os impedimentos individuais, mas enfatiza que são as barreiras sociais que restringem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. “A deficiência não reside apenas no corpo, mas também nas barreiras que a sociedade cria”, pontua Guilherme, (2019, p. 28). Nesse sentido, a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer não apenas mudanças na legislação, mas também uma transformação na cultura educacional, que valorize a diversidade e reconheça a necessidade de adaptações pedagógicas para garantir a equidade no aprendizado. “A inclusão é um processo que exige mudanças atitudinais, estruturais e curriculares”, endossa Sassaki (1999, p. 42).

Desse modo, a efetivação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência depende da superação dos desafios estruturais e do compromisso social com uma educação inclusiva e acessível a todos. Dito isso, Werneck, (1997, p. 45) afirma que “[...] construção de uma sociedade inclusiva requer esforço coletivo e políticas públicas eficazes”, Logo, a educação deve ser compreendida como um direito fundamental e não como uma concessão. “O direito à educação deve ser garantido sem restrições ou condições”, afirma Alves (2024, p. 157).

Outro marco fundamental foi a Declaração de Salamanca (1994)¹², que estabeleceu diretrizes para a educação inclusiva, reafirmando que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ser incluídas no ensino regular. Segundo esse documento, “[...] as escolas regulares inclusivas são o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e/ou emocionais”. Além

¹² A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco fundamental na defesa da educação inclusiva em âmbito global, estabelecendo princípios e diretrizes para a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O documento, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reafirma que as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, são o meio mais eficaz para combater a discriminação e construir sociedades mais justas e igualitárias. Entre suas recomendações, destaca-se a necessidade de adaptação curricular, formação docente especializada e oferta de suporte pedagógico adequado para garantir a participação plena dos alunos com deficiência. A Declaração de Salamanca influenciou diretamente políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil, que incorporou seus princípios na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidando o direito à educação para todas as pessoas em ambientes comuns de ensino. No entanto, apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva da inclusão ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura acessível e a capacitação insuficiente dos profissionais da educação. Ver: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

disso, a Declaração aponta que “[...] a inclusão não deve ser vista apenas como uma questão pedagógica, mas como um princípio fundamental para a construção de sociedades mais justas e equitativas”.

Cremos e proclamamos que [...] as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos; além do mais, elas oferecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última análise, o custo-benefício de todo o sistema educacional. [...] Todos os governos devem adotar em suas leis e políticas o princípio da educação inclusiva, matriculando todas as crianças nas escolas comuns, a menos que haja razões de força maior para não fazê-lo, [...] desenvolver projetos de demonstração e estimular intercâmbios com países que tenham experiência com escolas inclusivas, [...] investir maior esforço em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como em aspectos profissionais da educação inclusiva. [...] Há um emergente consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas (Unesco, 1994, p. 6).

Porém, além da legislação nacional e internacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabeleceu diretrizes específicas para a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Segundo essa política, “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. No entanto, o recente Decreto 10.502/2020¹³ gerou polêmicas ao propor mudanças que poderiam resultar na segregação de alunos com deficiência. Como aponta Dutra (2008: 12), “[...] as diretrizes educacionais devem garantir a participação plena dos alunos com deficiência, sem que isso signifique isolamento ou diferenciação negativa no ambiente escolar”.

Acima de tudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴ também desempenha um papel relevante na garantia do direito à educação inclusiva. O documento define diretrizes para o

¹³ O Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial, gerou intensa polêmica por ser considerado um retrocesso nas conquistas da educação inclusiva no Brasil. Especialistas e organizações argumentam que o decreto promove a segregação ao incentivar a criação de classes e escolas especializadas, contrariando a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão, que asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares. Além disso, a medida foi criticada por não ter sido amplamente debatida com a sociedade civil e por desconsiderar avanços obtidos desde a Política Nacional de Educação Especial de 2008, que prioriza a inclusão em ambientes escolares comuns. Em resposta às controvérsias, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia do decreto, reforçando a necessidade de políticas que promovam a inclusão plena e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Ver: BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm.

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as competências e habilidades essenciais para a educação básica no Brasil, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Sua

Atendimento Educacional Especializado (AEE), determinando que “[...] o AEE deve complementar a formação do estudante com deficiência, garantindo recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas que respeitem sua individualidade e promovam a aprendizagem”. Contudo, sua implementação enfrenta desafios, pois “[...] 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”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. [...] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se a uma modalidade de ensino complementar ou suplementar de apoio aos professores e às crianças com deficiência matriculadas em escolas públicas. São materiais mais adequados, almejando diminuir as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades (Brasil, 2008, p. 14).

Desse modo, a educação inclusiva deve ser compreendida como um direito humano fundamental e condição essencial para que possamos por em prática justiça social. Segundo a ONU (2006), “[...] a educação é um direito inalienável de cada indivíduo, sendo um instrumento para a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência”. Dessa forma, é imprescindível que políticas públicas sejam continuamente aprimoradas para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Como reforça Alonso (2017: 34), “[...] a educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos”.

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção

implementação visa garantir uma formação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica. No contexto da educação inclusiva, a BNCC estabelece diretrizes para a adaptação curricular e a oferta de suporte pedagógico para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. O documento também enfatiza a importância da formação continuada dos professores e da utilização de tecnologias assistivas para ampliar o acesso ao conhecimento. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como a necessidade de investimentos em infraestrutura e capacitação docente para garantir que os princípios da inclusão sejam efetivamente aplicados no cotidiano escolar. Ver: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

e exclusão dentro e fora da escola. Tais pressupostos devem alterar leis, conceitos e, conseqüentemente, as práticas educacionais e de gestão que, promovendo a reestruturação dos sistemas de ensino, devem acolher todos os alunos, independentemente da condição que portam. A educação inclusiva, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Dutra, 2008, p. 28).

A educação inclusiva, conforme destaca Dutra (2008, p. 28), não é apenas uma questão pedagógica, mas um princípio fundamental dos direitos humanos. Ela combina igualdade e diversidade como valores inseparáveis, desafiando modelos tradicionais que perpetuam exclusões dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Mantoan (2003), “[...] implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas”. Dessa maneira, promover a inclusão significa não apenas aceitar a diversidade, mas também transformar o espaço educacional para que todos tenham oportunidade de aprender de maneira equitativa e digna.

Além disso, garantir uma educação inclusiva eficaz demanda mudanças estruturais profundas, indo além da simples matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares. Como bem ressalta Dutra (2008, p. 28), essa transformação deve atingir leis, conceitos e práticas educacionais e de gestão. De acordo com Sasaki (1997: 37), “[...] a inclusão escolar não pode ser reduzida à simples inserção de alunos com deficiência nas classes regulares, mas deve garantir suporte e adaptações para seu aprendizado efetivo”. Dessa forma, não basta apenas abrir as portas da escola; é essencial que o ensino esteja preparado para atender às necessidades individuais de cada estudante, respeitando suas singularidades e promovendo um ambiente verdadeiramente acessível.

Por outro lado, a inclusão não pode ser vista como um gesto de caridade ou benevolência, mas sim como um direito inalienável. Como reforça Dutra (2008, p. 28), trata-se de um processo contínuo que amplia a participação de todos os alunos na escola regular, ressignificando a cultura escolar para que ela seja, de fato, para todos. Nesse sentido, Werneck (1997: 34) afirma que “[...] na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante”. Assim, a inclusão deve ser encarada como um compromisso coletivo, onde cada membro da comunidade escolar tem um papel ativo na construção de um espaço acolhedor para todos os educandos.

Igualmente, é fundamental que essa transformação se apoie em uma abordagem humanística e democrática, reconhecendo o valor das diferenças e promovendo uma educação que vá além do ensino formal. Como destaca Dutra (2008, p. 28), o objetivo maior da inclusão é proporcionar crescimento, satisfação pessoal e inserção social para todos os estudantes. Nesse mesmo sentido, Glat e Pletsch

(2010: 45) afirmam que [...] o grande desafio posto para as universidades é formar profissionais/educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana”. Dessa maneira, garantir a inclusão significa investir não apenas na estrutura física das escolas, mas na formação de professores, na adaptação curricular e na conscientização da sociedade como um todo.

Diante desse contexto, conseqüentemente, o financiamento e a distribuição de recursos para garantir a acessibilidade e o suporte pedagógico adequado são elementos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Muitas escolas enfrentam desafios estruturais e carecem de investimentos que permitam a adaptação de seus espaços e metodologias. Segundo Fación (2008: 56), “[...] as políticas de inclusão, na busca de uma sociedade igualitária, nascem de decretos e leis que precisam de estudos, pois, apesar da crescente inserção de alunos matriculados, não se confirma proporcional aumento na qualidade de ensino dos alunos com algum tipo de limitação”. Dessa forma, para que a inclusão seja real e não apenas formal, é essencial que os recursos financeiros sejam distribuídos de maneira equilibrada, assegurando que todas as escolas estejam preparadas para receber alunos com diferentes necessidades.

A inclusão requer modificações atitudinais e estruturais dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades e todo um material pedagógico e recurso tecnológico que favoreçam a interação e a aprendizagem. É inquestionável que muito já se avançou, ao longo da história, na área da educação infantil nas políticas de inclusão. Mas muito ainda temos que percorrer. Precisamos vencer o que nos alerta Leher (2009): “[...] a escola pública está sendo proposta como espaço de grupos vulneráveis, ficando desprovida, portanto, de conhecimento. É preciso que entendamos o quanto já caminhamos e o muito que precisamos avançar no fazer educacional, sobretudo nas políticas para a educação infantil em seu caráter inclusivo, visto serem as instituições de educação infantil: creches e pré-escolas, uma das possibilidades de humanização, ou seja, o único meio de acesso à cultura, ao conhecimento e à superação de suas deficiências” (Educação Inclusiva e Contexto Social - Questões Contemporâneas, 2009, p. 31).

Com dito anteriormente, a inclusão escolar requer mudanças profundas tanto nas atitudes quanto nas estruturas dos centros de educação infantil. Isso implica criar ambientes mais flexíveis e acolhedores, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. Como afirmam Frias e Menezes (2009: 23), algumas das adaptações fundamentais para a inclusão são: “[...] a criação de condições físicas, materiais e ambientais na sala de aula; o favorecimento de um melhor nível de comunicação, participação e interação do aluno deficiente; e a permissão e o favorecimento da participação do aluno deficiente em toda e qualquer atividade escolar”. Dessa forma, para que a escola cumpra seu papel inclusivo, é essencial que os

espaços sejam adaptados e que haja investimento na capacitação dos profissionais para lidar com a diversidade.

Além das mudanças estruturais, a adaptação curricular é indispensável para que o processo inclusivo seja efetivo. Muitos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, necessitam de estratégias diferenciadas que respeitem seu ritmo de aprendizagem e suas formas específicas de interação. Segundo Monteiro (2008: 43), “[...] o professor deve se colocar como o mediador do conhecimento da criança, como também como o adaptador do contexto em que a mesma será incluída”. Isso significa que o ensino deve ser moldado para contemplar diferentes perfis de aprendizagem, possibilitando que cada aluno desenvolva suas habilidades dentro de suas potencialidades. Do mesmo modo, conforme aponta Cunha (2014: 13), “[...] para que se construa um currículo escolar para o aluno autista se faz necessário que seja realizada uma avaliação do mesmo para saber quais habilidades necessitam serem conquistadas”.

No entanto, a inclusão não se resume apenas a questões pedagógicas; ela também envolve mudanças de mentalidade e superação de preconceitos dentro da escola. Werneck (1997: 123) aponta que “[...] a inclusão na escola amedronta. Ameaça tanto os professores do ensino regular quanto os especialistas em educação especial”. Essa resistência muitas vezes se manifesta na falta de preparo para lidar com estudantes com deficiência, o que reforça a necessidade de uma formação continuada voltada para a educação inclusiva. Como resultado, as escolas devem não só estruturar espaços acessíveis, mas também investir no desenvolvimento profissional dos educadores para que possam atuar com segurança e empatia. Em consonância com essa visão, Araújo (2017) enfatiza que é necessária a “[...] oferta de subsídios teóricos e práticos para proporcionar sujeitos críticos-reflexivos para pensar, criar e recriar estratégias para uma escola inclusiva”.

Outro aspecto crucial para a inclusão é o uso de tecnologia assistiva¹⁵, que pode facilitar a aprendizagem e a interação de alunos com TEA. Segundo Coelho, Barroco e Sierra (2011: 12), “[...] quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras, o indivíduo pode

¹⁵ O uso de tecnologia assistiva tem se mostrado uma ferramenta fundamental para facilitar a aprendizagem e a interação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo maior autonomia e inclusão no ambiente escolar. Recursos como softwares de comunicação alternativa e aumentativa, aplicativos interativos, realidade virtual e dispositivos sensoriais ajudam a minimizar barreiras na comunicação, no processamento de informações e na socialização, possibilitando experiências educacionais mais adaptadas às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, tais tecnologias permitem a personalização do ensino, favorecendo a construção do conhecimento por meio de estímulos visuais, auditivos e táteis, o que contribui para a ampliação do engajamento e do desenvolvimento cognitivo. Estudos indicam que a implementação eficaz dessas ferramentas no contexto educacional requer formação adequada dos professores e planejamento pedagógico inclusivo, garantindo que as tecnologias assistivas sejam utilizadas de maneira estratégica para potencializar o aprendizado e a participação dos alunos com TEA (Mendes & Nunes, 2021). Ver: Mendes, E. G., & Nunes, L. R. O. P. *Tecnologia assistiva na educação especial: Práticas e reflexões inclusivas*. Editora Autêntica, 2021.

eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relacionar”. Ferramentas como softwares de comunicação alternativa, plataformas digitais interativas e materiais adaptados são fundamentais para garantir que os alunos tenham uma experiência educacional mais rica e significativa. Além disso, a Resolução N° 2/2015¹⁶ destaca que “[...] os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação”.

Contudo, para que todas essas iniciativas sejam efetivas, é essencial que a inclusão não se limite a um discurso político, mas se traduza em ações concretas dentro da escola. Segundo Bezerra e Araújo (2014: 27), “[...] sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, essa tentativa de incluir os excluídos pode trazer um novo simulacro à educação especial, porquanto a mantém como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo”. Isso reforça a importância de um trabalho coletivo entre professores, gestores e famílias para que a inclusão seja realmente vivenciada no cotidiano escolar. Nesse sentido, Martinez Lirola e Crespo Fernández (2009: 56) defendem que a formação docente deve contemplar “[...] aspectos relacionados à organização curricular, às estratégias de aprendizagem, aos modelos de avaliação e aos demais fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, garantir uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma reformulação das políticas públicas e uma maior articulação entre os diferentes setores da sociedade. Como afirmam Strieder e Zimmermann (2010), “[...] a inclusão se embasa nas potencialidades da pessoa com deficiência, dando a mesma funcionalidade nas atividades que apresenta mais facilidade e disponibilidade de fazer”. Conseqüentemente, é fundamental que a escola reconheça as singularidades de cada aluno e trabalhe para proporcionar um ambiente em que todos possam aprender, crescer e se desenvolver plenamente. Conforme aponta Glat e Pletsch (2010: 78), a escola precisa “[...] reconhecer as diferenças individuais e oferecer um ensino que respeite a diversidade humana, garantindo oportunidades iguais para todos”.

¹⁶ A Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2015, estabelece as diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial, assegurando o direito à educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento reforça a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, promovendo práticas pedagógicas acessíveis e o uso de recursos de tecnologia assistiva. Além disso, a Resolução enfatiza a importância do AEE como um serviço complementar ao ensino regular, que deve ocorrer prioritariamente no contraturno escolar, e da formação continuada de professores para viabilizar um ensino mais equitativo e inclusivo. Dessa forma, o normativo reafirma o compromisso com a efetivação dos princípios da inclusão, equidade e acessibilidade no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2015). Ver: Brasil. *Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2015*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, 2015. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>.

Além do financiamento, o papel do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais e municipais é crucial para a implementação de políticas públicas eficazes que promovam a inclusão. Conforme destaca Ball e Mainardes (2011, p. 13), “[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios [...], sendo frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica”. Isso significa que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da criação de leis e diretrizes, mas também de sua execução concreta e da capacidade de adaptação às diferentes realidades regionais. Assim, uma maior articulação entre os entes governamentais se faz necessária para garantir que as políticas sejam aplicadas de maneira eficiente.

[...] os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação dessa população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil (Meletti, 2014, p. 178).

A formação continuada de professores e outros profissionais da educação é outro aspecto indispensável para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitas vezes, a falta de conhecimento específico sobre o TEA leva à reprodução de práticas pedagógicas excludentes. De acordo com Schmidt *et al.* (2016: 38), “[...] os autores alertam para a importância da formação continuada para qualificar os serviços educacionais envolvendo essa população”. Ou seja, garantir que os educadores estejam preparados para lidar com as particularidades desses estudantes é um passo essencial para que a inclusão vá além do discurso e se torne uma realidade concreta dentro das salas de aula.

[...] a formação continuada dos docentes é indispensável, pois norteia a prática da inclusão e a adaptação de materiais. Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão são inúmeros, e sem uma capacitação adequada, eles podem se sentir despreparados para atender às necessidades de seus alunos. É essencial que os cursos de formação abordem não apenas os aspectos teóricos da educação inclusiva, mas também ofereçam estratégias práticas para lidar com as particularidades de cada estudante, principalmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, a capacitação contínua não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também promove um ambiente mais acolhedor e acessível para todos os alunos (Educação Inclusiva e Contexto Social - Questões Contemporâneas, 2011, p. 49).

Todavia, a formação docente precisa estar alinhada com a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Como apontam Bezerra e Araújo (2014, p. 6), “[...] sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, essa tentativa de incluir os excluídos pode trazer um

novo simulacro à educação especial, porquanto a mantém como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo”. Dessa forma, não basta apenas capacitar os professores; é necessário promover mudanças na estrutura curricular e nas práticas pedagógicas, permitindo que todos os alunos tenham uma experiência educacional significativa.

Assim, outro desafio diz respeito à adaptação dos espaços físicos das escolas, que muitas vezes não estão preparadas para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Como alerta um estudo presente no livro “Educação Inclusiva e Contexto Social – Questões Contemporâneas”, endossamos novamente o que ele afirma: “[...] a inclusão requer modificações atitudinais e estruturais dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades e todo um material pedagógico e recurso tecnológico que favoreçam a interação e a aprendizagem”. Ou seja, garantir a inclusão exige investimentos tanto em infraestrutura quanto em estratégias pedagógicas eficazes.

[...] a não preparação das escolas para a inclusão é evidenciada pela precariedade na infraestrutura, nos equipamentos e recursos didáticos em todas as redes pesquisadas, sendo também apontada a necessidade dos professores confeccionarem recursos alternativos, inclusive para uso na sala de apoio pedagógico. Destarte, muitos autores dividem-se entre acreditar que o sonho de incluir toda e qualquer criança na escola é apenas uma utopia ou perceber como uma questão inegociável. Em uma pesquisa realizada para mapear a política de educação inclusiva implantada nas escolas pelas secretarias municipais de educação do estado do Pará, Oliveira (2012) identificou que não há preocupação com a regulamentação da inclusão como política educacional, na medida em que todos os municípios informaram possuir plano de educação, quando apenas um município apresenta regulamentação específica sobre educação especial. A pesquisa evidenciou a inexistência de adaptações arquitetônicas, falta de recursos didáticos e ausência de acessibilidade (Meletti, 2014, p. 178).

Nesse contexto, soma-se a necessidade de adoção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que exige estratégias adaptadas e sensíveis às necessidades individuais. Para que a aprendizagem desses alunos seja significativa, é necessário que os professores implementem métodos de ensino diversificados, que valorizem não apenas a absorção do conteúdo, mas também a interação social e a autonomia. Segundo Cabral e Marin (2017: 27), “[...] as crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista necessitam de intervenções, no sentido de auxiliar no dia a dia desses alunos dentro das instituições de ensino”. Além disso, a BNCC (2018) enfatiza que “[...] os anos iniciais devem garantir que as crianças desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial”.

Para atender às particularidades dos estudantes com TEA, as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser adaptadas de acordo com suas habilidades e desafios. O uso de metodologias que respeitem o tempo de aprendizado de cada aluno, como ensino estruturado e atividades sensoriais, pode ser determinante para o sucesso educacional. Como pontuam Bosa e Camargo (2009: 78), “[...] o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que rompem com os tradicionais métodos de ensino, impondo desafios aos professores e demandando superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum”. De maneira similar, Schmidt *et al.* (2016: 17) ressaltam que “[...] muitos professores se perguntam como lidar com crianças atípicas, principalmente porque não estão preparados em razão da sua própria formação carente”.

O uso de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs)¹⁷ e metodologias ativas tem se mostrado uma ferramenta valiosa no ensino inclusivo. Essas tecnologias permitem maior acessibilidade ao conhecimento e potencializam a interação dos alunos com o conteúdo de maneira dinâmica. Conforme aponta um estudo presente no livro “Educação Inclusiva e Contexto Social - Questões Contemporâneas”, “a inserção da tecnologia assistiva não significa apenas a utilização de instrumentos, mas implica mudança e modificação no contexto, de modo a configurá-lo como facilitador da história de vida desta criança”.

A colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar é um fator essencial para o sucesso da inclusão escolar. O envolvimento dos pais e profissionais da saúde, como psicólogos e terapeutas, fortalece o desenvolvimento integral do aluno e possibilita a criação de estratégias mais eficazes. Segundo um estudo sobre a Rede Municipal de Educação de Xexéu-PE, “as visitas domiciliares são realizadas por professores das unidades escolares e do núcleo psicossocial, equipe multidisciplinar formada por psicopedagogo, assistente social, psicólogo e nutricionista”. Ainda segundo Desidério (2023), “a instituição familiar precisa ser parceira da escola e pode contribuir com informações importantes que auxiliarão os profissionais no atendimento do aluno com TEA”.

¹⁷ As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel central na transformação dos processos de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento, à personalização do ensino e a interação entre professores e estudantes. Essas tecnologias incluem desde plataformas educacionais interativas, softwares e aplicativos voltados para a educação até recursos como realidade aumentada, inteligência artificial e gamificação. No contexto escolar, as TDICs favorecem metodologias ativas de ensino, promovendo um aprendizado mais dinâmico e colaborativo, além de contribuir para a inclusão digital e a equidade no acesso à educação. No entanto, sua implementação efetiva requer formação docente continuada, infraestrutura adequada e um planejamento pedagógico alinhado às demandas contemporâneas da sociedade do conhecimento. Dessa forma, a incorporação das TDICs à educação pode impulsionar novas formas de ensinar e aprender, tornando o ensino mais significativo e acessível para diferentes perfis de estudantes (Moran, Bacich & Basso, 2021). Ver: Moran, J., Bacich, L., & Basso, L. F. C. (2021). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.

Além disso, a permanência dos alunos com TEA na escola depende de um planejamento que envolva toda a comunidade escolar. A construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI)¹⁸ é uma estratégia eficaz para garantir um acompanhamento adequado, pois permite a adaptação do currículo e a implementação de práticas pedagógicas personalizadas. Segundo Lima (2023), “[...] o PEI é um instrumento de planejamento que irá acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, cuja referência é a trajetória individual de cada um”. Nesse mesmo sentido, Matá (2015: 31) destaca que “[...] as crianças não são iguais, embora partilhem de contextos sociais semelhantes; possuem comportamentos, aprendizagens e desenvolvimentos variados”.

[...] a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) é de suma relevância, pois será a partir desse plano que nós, professores, podemos adequar as atividades e estabelecer, de forma conjunta com o professor da sala regular, as habilidades que poderão ser desenvolvidas durante o período educacional. O PEI visa, assim, uma intervenção pedagógica eficaz para ampliar e desenvolver as potencialidades do estudante autista, mediando o conhecimento e observando seu processo e evolução. Dessa forma, é essencial compreender que cada PEI é individual, pois cada aluno possui suas particularidades e demandas específicas, exigindo um planejamento contínuo e flexível que atenda às suas reais necessidades educacionais (Lima, 2023, p. 126).

Desse modo, garantir uma educação inclusiva de qualidade exige esforços contínuos para a adaptação de práticas pedagógicas, fortalecimento do uso das TDICs e promoção da colaboração entre diferentes agentes educacionais. Conforme Conceição *et al.* (2021), “[...] somente por meio da integração social das pessoas com autismo em todas as etapas da vida é viável alcançar o progresso de sua independência e capacidades”. Do mesmo modo, Weiss (1999: 18) destaca que “[...] a anamnese favorece a compreensão da história da família do paciente, os preconceitos, normas, expectativas, circulação dos afetos e do conhecimento”. Assim, a inclusão escolar de estudantes com TEA deve ser vista como um compromisso coletivo, que ultrapassa os muros da escola e se estende para toda a sociedade.

Dito isso, podemos considerar que os limites e avanços das políticas inclusivas no Brasil refletem um cenário de conquistas e desafios. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

¹⁸ O plano educacional individualizado (PEI) é um instrumento fundamental para a educação inclusiva, pois permite a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou outras necessidades educacionais especiais. Elaborado de forma colaborativa entre professores, equipe pedagógica, família e, quando possível, o próprio aluno, o PEI define objetivos de aprendizagem, estratégias metodológicas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação adequadas para garantir o desenvolvimento pleno do estudante. Esse planejamento individualizado visa não apenas atender às demandas educacionais, mas também promover a autonomia e a participação ativa do aluno no ambiente escolar. Sua eficácia depende de um acompanhamento contínuo e de revisões periódicas, assegurando que as adaptações propostas sejam ajustadas conforme o progresso do estudante (Souza & Mendes, 2020). Ver: Souza, S. G., & Mendes, E. G. (2020). *Educação inclusiva e Plano Educacional Individualizado: Estratégias para a aprendizagem*. Editora Autêntica.

com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representou um marco na garantia de direitos, assegurando que o sistema educacional fosse inclusivo em todos os níveis. No entanto, conforme aponta Meletti (2014: 32), “[...] os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida”. Assim, é essencial que as políticas avancem para além da matrícula, garantindo permanência e qualidade no ensino para estudantes com deficiência. Como destaca Glat (2007: 122), “[...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia, recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar-se para garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade”.

[...] a reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de ‘plano de curso’ e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las (Mantoan, 2003, p. 35).

Quando comparado a modelos internacionais, o Brasil ainda enfrenta dificuldades para alcançar um sistema de educação inclusiva verdadeiramente efetivo. Países como Canadá, Noruega e Espanha demonstram avanços significativos no processo de inclusão, garantindo adaptações curriculares, apoio especializado e formação docente contínua. Segundo Martinez Lirola e Crespo Fernández (2009: 67), “[...] a formação docente deve contemplar aspectos relacionados à organização curricular, às estratégias de aprendizagem, aos modelos de avaliação e aos demais fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem”. Por outro lado, o Brasil ainda lida com desigualdades regionais e limitações estruturais, o que compromete a implementação eficiente das políticas inclusivas. Como reforça Mendes (2006: 31): “[...] a sociedade inclusiva é uma condição para consolidar o estado democrático. Esse princípio de incluir o diferente globaliza-se e as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil”.

[...] as escolas são espaços essenciais para a socialização e o exercício da cidadania dos alunos, construindo sólidos alicerces da democracia. No entanto, mesmo com a produção científica na área da educação especial tendo crescido, o conhecimento produzido sobre o assunto ainda é de pouco impacto na definição dos caminhos das políticas de educação – talvez, porque a inclusão escolar só seja possível por meio de mudanças estruturais na escola. O que leva a

entender que a luta ainda está no início; é preciso buscar por mais conhecimento, engajamento político e construção de uma rede de apoio através de conselhos escolares, associações comunitárias e ativismo civil [...] são muitos os obstáculos à frente da inclusão na condição da educação brasileira, pois o sistema educacional apresenta-se com excessivo número de alunos por sala de aula, falhas na organização do projeto político pedagógico das escolas, gestão escolar centralizadora, pouca valorização do magistério, etc. São alguns exemplos de dificuldades objetivas que a implantação do modelo de educação inclusiva enfrenta (Magalhães & Oliveira, 2007, p. 6)

Desse modo, além da formação docente, é necessário que haja maior articulação entre os diferentes setores da sociedade na implementação de políticas inclusivas. A colaboração entre governo, escola e família é crucial para garantir que os direitos dos estudantes sejam assegurados. Segundo Sasaki (1997), “[...] o processo de inclusão exige que as políticas públicas sejam formuladas com participação ativa dos diferentes atores sociais, garantindo que as medidas adotadas realmente atendam às necessidades da população com deficiência”. Da mesma forma, Bezerra e Araújo (2014) enfatizam que “[...] a educação inclusiva deve ser vista como um direito social que exige ações concretas para a sua efetivação, indo além do discurso político”.

Assim, o fortalecimento da educação inclusiva depende da construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. A inclusão não deve ser encarada como um favor, mas sim como um direito inegociável. Endossamos o que afirma Werneck (1997), “[...] a inclusão na escola amedronta. Ameaça tanto os professores do ensino regular quanto os especialistas em educação especial”. Para superar esse medo, é necessário investir em políticas educacionais que promovam uma escola verdadeiramente democrática, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. Conforme aponta Prieto (2006), “[...] a inclusão escolar visa tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”.

4 CONCLUSÃO

A educação inclusiva, conforme estabelecido pelos marcos legais e políticas públicas, deve ser compreendida como um direito inalienável e essencial para a equidade no ensino. Assim como outros direitos fundamentais, a inclusão não pode ser tratada como um favor ou concessão, mas como um compromisso do Estado e da sociedade. Bem como apontado na pesquisa, garantir o acesso à escola regular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é suficiente; é necessário assegurar sua permanência e aprendizagem efetiva. De maneira idêntica, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reforçam essa necessidade ao estabelecer diretrizes que buscam garantir um ensino acessível e de qualidade para todos.

Igualmente, os desafios para a efetivação desse direito vão além da legislação. Analogamente a outras barreiras estruturais, a falta de formação específica para educadores se apresenta como um dos principais obstáculos à inclusão. Da mesma forma, a escassez de recursos pedagógicos adaptados dificulta a implementação de práticas inclusivas eficazes. Conforme destacado por Vieira e Cirino (2024), sem uma capacitação docente contínua, os professores enfrentam dificuldades para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. Sob o mesmo ponto de vista, o ambiente escolar precisa ser adaptado para acolher a diversidade, garantindo que a inclusão seja uma prática cotidiana e não apenas um ideal distante.

De conformidade com as diretrizes educacionais, a tecnologia assistiva surge como um recurso essencial para a aprendizagem de alunos com TEA. Assim também, ferramentas como softwares de comunicação alternativa e materiais adaptados contribuem significativamente para a inclusão desses estudantes. Por analogia, a implementação bem-sucedida dessas tecnologias exige um planejamento estratégico e investimentos contínuos. Do mesmo modo, gestores educacionais devem oferecer suporte técnico e formação especializada para que os professores saibam utilizar essas ferramentas de maneira eficaz. Bem como ocorre em outras áreas da educação, o avanço tecnológico deve ser acompanhado por políticas públicas que garantam seu acesso universal.

Semelhantemente, a participação da família e da comunidade escolar desempenha um papel essencial na construção de um ambiente inclusivo. Tanto quanto o suporte institucional, o envolvimento dos familiares e da equipe pedagógica fortalece o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com TEA. Conforme aponta a pesquisa, a adoção do Plano Educacional Individualizado (PEI) permite um acompanhamento mais adequado, garantindo que o ensino seja ajustado às necessidades de cada aluno. Assim como nas demais estratégias de inclusão, essa abordagem exige um compromisso coletivo para que os direitos educacionais sejam efetivamente cumpridos.

Assim, conforme analisado ao longo deste estudo, a inclusão escolar não deve ser apenas uma exigência legal, mas uma transformação na cultura educacional. Tal qual a equidade em outros direitos sociais, a educação inclusiva demanda esforços contínuos para superar desafios e consolidar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. De acordo com os achados da pesquisa, a resposta à questão de partida indica que, apesar dos avanços normativos, a inclusão escolar de estudantes com TEA ainda enfrenta obstáculos estruturais e metodológicos. Do mesmo modo, a superação desses desafios depende de investimentos na formação docente, na adaptação curricular e na aplicação de tecnologias assistivas. Assim, garantir que a inclusão seja efetiva e significativa exige uma ação integrada entre Estado, escola, família e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. Educação inclusiva e sociedade. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- ALVES, M. C. Deficiência e autonomia: desafios para a inclusão. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- BARBOSA, R. Inclusão escolar e políticas públicas. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.
- BEZERRA, L.; ARAÚJO, S. Políticas públicas e inclusão educacional. 1. ed. Recife: EDUPE, 2014.
- BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. O processo de aprendizagem de crianças com TEA: desafios e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRITO, A. C. Educação e Transtorno do Espectro Autista: desafios e caminhos. 1. ed. Brasília: LiberArs, 2017.
- CABRAL, R. M.; MARIN, S. Inclusão escolar e práticas pedagógicas no ensino fundamental. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.
- CAMURÇA, M. Direitos educacionais e inclusão no Brasil. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F. et al. Práticas inclusivas no ensino regular. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2010.
- CONCEIÇÃO, M. et al. Educação inclusiva: um compromisso coletivo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- DESIDÉRIO, J. Educação e equidade: um olhar sobre a inclusão. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2024.
- DUTRA, P. Inclusão e diversidade: desafios da educação contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTEXTO SOCIAL – Questões Contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2011.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. A. Práticas educacionais e inclusão. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

- GOMES, P. Educação especial e políticas públicas. 1. ed. Recife: Editora UFPE, 2019.
- GUILHERME, J. Educação e acessibilidade: um estudo sobre inclusão escolar. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2019.
- LIMA, T. C. Ensino inclusivo e metodologias pedagógicas. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.
- MAGALHÃES, C.; OLIVEIRA, M. Desafios da educação inclusiva. 1. ed. São Paulo: FTD, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Summus, 2003.
- MATOS, C.; MENDES, A. L. Educação inclusiva no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MATÁ, P. A diversidade na sala de aula: reflexões sobre inclusão. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- MELETTI, S. A inclusão escolar e suas contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MENEZES, J. Inclusão escolar e políticas públicas no Brasil. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MENDES, E. G. Políticas públicas e educação inclusiva. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2006.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SASSAKI, R. K. Políticas e práticas inclusivas no Brasil. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. Caderno Pedagógico, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 01 de Fev. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 02 de Fev. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. Caderno Pedagógico, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 03 de Fev. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 04 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 04 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 03 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. et. al. Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma Educação Emancipatória com Jacotot, Libertária com Freire e Revolucionária com Boal. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9021, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-130> Acesso em 03 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 02 de Fev. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4914–4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Paulo Freire e o currículo escolar – da prática cotidiana dos educandos à superação da “educação bancária”. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3428–3455, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-205. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2989>. Acesso em: 16 Fev. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 03 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 04 de Fev. de 2025.

SCHMIDT, C. et al. Formação docente e inclusão escolar. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, E. Inclusão e potencialidades no ensino fundamental. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 1. ed. Brasília: UNESCO, 1994.

VIEIRA, L.; CIRINO, M. Educação inclusiva e desafios para a docência. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 1. ed. Brasília: Editora UnB, 1949.

WERNECK, C. Sociedade inclusiva: caminhos e desafios. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997.