

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA METATEORIA DO DIREITO FRATERNO

THE RIGHT TO EDUCATION OF PEOPLE WITH AUTISM: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE METATHEORY OF FRATERNAL LAW

Helaine Cristina Pinheiro Fernandes

Mestra em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera - Uniderp. Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Atualmente, é Oficial de Justiça - Tribunal de Justiça do Estado do Ceará.

E-mail: helaine.fernandes@tjce.jus.br

Resumo: Averigua-se, neste estudo, o direito à educação de pessoas com autismo, assegurado na Constituição Federal e em várias normas, a partir do pressuposto de que a educação inclusiva não se resume à matrícula compulsória de alunos com TEA, devendo ocorrer para sua efetivação, políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento desses estudantes, devendo haver a garantia de recursos adequados, acompanhamento especializado, capacitação de professores e adaptações curriculares que favoreçam a autonomia e o aprendizado desses estudantes. Nesse sentido, este estudo busca refletir sobre o direito à inclusão escolar de pessoas com autismo, analisando o atual estágio das políticas educacionais e propondo medidas para aprimorá-las. Além disso, pretende conscientizar sobre a legislação vigente e destacar a necessidade de políticas públicas mais eficazes para assegurar a inclusão educacional, sob o viés da Metateoria do Direito Fraterno de Eligio Resta. A pesquisa

utiliza o método dedutivo, sendo desenvolvida a partir de fontes bibliográficas e documentais. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa baseada na doutrina, na jurisprudência e nas normas relacionadas aos direitos das pessoas com autismo. A interdisciplinaridade também é um elemento central da pesquisa, que dialoga com áreas como psiquiatria, psicologia e educação, buscando uma compreensão mais ampla das dificuldades e possibilidades da inclusão escolar.

Palavras-chave: Direito à educação inclusiva; Autismo; Direito fraterno.

Abstract: *This study examines the right to education of people with autism, guaranteed by the Federal Constitution and several other laws, based on the assumption that inclusive education is not limited to the compulsory enrollment of students with ASD, but that, in order to achieve this, public policies must be in place to ensure not only access, but also the retention and development of these students. There must be adequate resources, specialized monitoring, teacher training, and curricular adaptations that favor the autonomy and learning of these students. In this sense, this study seeks to reflect on the right to school inclusion of people with autism, analyzing the current stage of educational policies and proposing measures to improve them. In addition, it aims to raise awareness about current legislation and highlight the need for more effective public policies to ensure educational inclusion, from the perspective of Eligio Resta's Metatheory of Fraternal Rights. The research uses the deductive method and is developed from bibliographic and documentary sources. This is an exploratory and descriptive study, with a qualitative approach based on doctrine, jurisprudence and standards related to the rights of people with autism. Interdisciplinarity is also a central element of the research, which dialogues with areas such as psychiatry, psychology and education, seeking a broader understanding of the difficulties and possibilities of school inclusion.*

Keywords: *Right to inclusive education; Autism; Fraternal right.*

1 INTRODUÇÃO

As escolas têm o poder de transformar comportamentos, influenciando aspectos religiosos, ideológicos, sociais e laborais. No entanto, a exclusão sempre esteve presente no ensino, afetando mulheres, negros e pessoas com deficiência, na medida que nem sempre tiveram permissão, para acesso irrestrito, às instituições de ensino. No que concerne às pessoas com deficiência, o Estado, inicialmente, ofereceu atendimento parcial, voltado especificamente à população com deficiências sensoriais, como a cegueira e a surdez, por meio da instituição de escolas especializadas, além de oferecer suporte limitado às pessoas com deficiências físicas. Já aqueles com deficiências intelectuais permaneceram fora da escola até que, no século XX, organizações de pais fundaram redes especializadas, como a APAE e a Pestalozzi, que posteriormente passaram a incluir também pessoas com autismo. (Dota, 2007, p. 3-4). No decorrer do século XX, tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, fruto da Convenção de Nova Iorque, trouxeram a defesa de que pessoas com deficiência poderiam estudar em escolas comuns e não somente em escolas especializadas. Foram realizados inúmeros experimentos e pesquisas que demonstraram que a esmagadora maioria das pessoas com deficiências, como o autismo¹, se beneficiariam mais da escolarização em escolas regulares do que em escolas especializadas. Além disso, a inserção de pessoas com autismo em escolas comuns também trazia benefícios para os estudantes com desenvolvimento típico, pois, do ponto de vista valorativo, favorecia o desenvolvimento da tolerância e do respeito à diferença e à diversidade.

1 Art. 1º, §2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

Diante desta perspectiva, este debate tem levantado opiniões favoráveis e contrárias, desde o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que preconizou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Dados do Censo Escolar, de 2020, apontam que há, no Brasil, mais de 246.000 (duzentos e quarenta e seis mil) crianças e jovens com autismo (Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 31)². É um número relevante e importante, pois são crianças e jovens que estão em idade escolar e que, em breve, estarão no mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 determina que, para as pessoas com deficiência, há a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, norteando desta forma a política de educação especial, que foi regulamentada pelas Leis nº 7.853/89 e nº 9.394/96. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, preceitua que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas e cumpridas as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino, bem como autoriza o funcionamento e a avaliação de qualidade pelo Poder Público nas instituições de ensino privadas, que concede ou não sua exploração pela iniciativa privada, conforme o cumprimento de normas administrativas expedidas por uma autoridade pública especializada, no caso, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação. A educação, mesmo que seja ofertada por uma escola privada, é um direito público e subjetivo do cidadão.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho tem como objetivo refletir acerca do direito à inclusão escolar de pessoas com autismo em escolas regulares, analisar o atual estágio em que se encontra o direito à educação dessas pessoas, promover a conscientização sobre os preceitos legislativos relacionados à temática e instigar a sociedade a refletir sobre a necessidade de políticas públicas eficazes para implementar o direito à educação de pessoas com autismo, tais como necessidade

2 **Censo Escolar 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

de capacitação dos profissionais da educação escolar; assim como congruente à essa análise, trazer os principais pontos críticos desse direito à inclusão, de maneira a demonstrar a necessidade de caminhos para a efetivação de políticas públicas para uma inclusão escolar digna, segundo a perspectiva da Metateoria do Direito Fraterno.

No que concerne à metodologia, a pesquisa adota um método intradisciplinar, com base em obras de psiquiatras para compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Utilizando o método dedutivo, o estudo foi feito por pesquisa bibliográfica e documental (baseada em pareceres, dados estatísticos oficiais publicados, legislação e jurisprudência), no que concerne aos procedimentos é exploratória; quanto aos objetivos, possui abordagem qualitativa, de forma pós-crítica e propositiva, sob o viés da Metateoria do Direito Fraterno, em especial a doutrina do Professor Eligio Resta. Para avaliar o tratamento do direito à educação de pessoas com TEA pelo Judiciário, foram realizadas pesquisas jurisprudenciais em portais eletrônicos de tribunais, sem limitação temporal, utilizando os termos “autista” e “educação”. As decisões analisadas abordam a negativa de matrícula e os desafios da inclusão, permitindo identificar pontos práticos que precisam de aprimoramento e propondo avanços no tratamento jurídico da questão.

2 O PROBLEMA DA INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS ESCOLAS REGULARES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CID10 F 84.0 / CID 11 6A02) é um distúrbio do neurodesenvolvimento global, caracterizado por déficits comunicativos, interacionais e por comportamentos repetitivos e restritos, que demanda estratégias de comunicação e interação, vez que estes domínios podem ser absolutamente diferentes nestas pessoas. Autistas, em razão de questões sensoriais, muitas vezes, podem apresentar comportamentos que dificultam os processos de aprendizagem, podendo ser autolesivos, heterolessivos, ou apresentar condutas ou atitudes que concorrem com as atividades de estudo, que exigem concentração e que devem ser identificadas e planejadas, visando maximizar a

aprendizagem. Imprescindível a constatação de que tais peculiaridades, associadas às possíveis barreiras ou obstáculos para a oportunidade de igualdade para a pessoa com autismo, como aquelas comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas, são alguns dos principais desafios para os sistemas de ensino.

É fundamental se levar em consideração que o TEA pode manifestar-se em conjuntos particulares de características, onde cada pessoa é única e pode diferir das outras pessoas com o mesmo diagnóstico, da mesma escola e do mesmo nível de suporte, segundo a perspectiva da neurodiversidade, cuja formação conceitual é atribuída à socióloga australiana Judy Singer (2017). Singer ao analisar uma categoria de pessoas que apresentam divergência de conexões neurológicas, não considerou essa condição como um déficit ou patologia, mas como uma potencialidade de outras habilidades, que precisam ser incluídas socialmente nesta diferença de funcionamento singular, a partir de uma análise que aponta para aquelas que não tiveram um desenvolvimento neurológico típico (SINGER, 2017).

Apesar da legislação avançada, estudantes com TEA ainda enfrentam obstáculos, como dificuldades de matrícula, preconceito de colegas, professores sem formação adequada, falta de uma perspectiva mais inclusiva por parte dos gestores, ausência de um planejamento educacional individualizado, entre outras barreiras, que impactam no acesso, permanência, participação e aprendizagem. Devem ser considerados como pessoas capazes de aprender, ativos, criativos, reflexivos e interativos, sendo imprescindível considerar suas singularidades no processo de aprendizagem, em aspectos como motivação, interesse, emoções vivenciadas, significado das atividades realizadas e outros aspectos. Portanto, é essencial considerar suas necessidades, mas também suas habilidades e potencialidades.

Assim, é preciso reforçar que a garantia da educação inclusiva perpassa pela perspectiva de que o estudante alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É necessário exercitar um olhar mais apurado para o estudante de Educação Especial e estudantes

com TEA. Não se pode fragilizar a função social da escola de garantir acesso ao conhecimento e sua responsabilidade pela formação das novas gerações para a vida cidadã e sua qualificação para o trabalho. A oferta igualitária e o atendimento adequado do aluno com autismo promoverão o respeito e o direito à vida com dignidade, acolhendo a todos, sem distinção.

3 O ACESSO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM AUTISMO E AS REJEIÇÕES DE MATRÍCULA

Com o advento da Lei nº 12.764/12, ficou assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, como direito fundamental das pessoas com autismo (BRASIL, 2012)³. O acesso à educação também é garantido no artigo 8º da Lei nº 7.583/1989, que do mesmo modo é mencionado na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão), que dispõe que é crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (Brasil, 1989). Não só a negativa de matrícula constitui crime, como também a cobrança de valores adicionais. Além disso, a procrastinação, ou seja, a demora na efetivação da matrícula – muitas vezes efetuada com propostas de entrevistas, testes, avaliações, documentos exigidos, entre outros – também constitui crime.

A Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012 igualmente prevê punição neste sentido ao afirmar no art. 7º que o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

3 “Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: (...) IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

E em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012). Referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, que determina como deve ser a apuração da infração prevista no artigo 7º da lei acima citada, da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2014). A Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE preceitua as orientações aos sistemas de ensino, visando o cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, no que concerne à negativa de matrícula a estudante com deficiência, estipulando quais são as autoridades responsáveis pela apuração da negativa, podendo haver, na hipótese, sujeição a multa.

O acesso de alunos com Transtorno do Espectro Autista à escola regular é um direito e um dever, tanto de escolas privadas, quanto públicas. A negativa desse acesso, além de ser crime, também pode se sujeitar a multas administrativas e demandas judiciais por danos morais individuais e coletivos. A partir da promulgação da Lei nº 13.146/2015, regras que antes não estavam claras, para os estabelecimentos de ensino privados, passaram a ser positivadas, motivo pelo qual a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 para declarar a referida lei inconstitucional, destacando na parte que trata do direito à educação, os dispositivos que afetariam a categoria econômica (Brasil, 2024). A resposta do STF foi no sentido de que a Lei nº 13.146/2015 é aplicável para as escolas abertas pela iniciativa privada.

Outra questão muito levantada diz respeito à formação das turmas. O Parecer CNE/CP nº 50/2023 estabelece diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com TEA, recomendando que gestores escolares considerem os níveis de suporte necessário na formação de turmas. A instituição de ensino deve evitar a sobrecarga dos professores e garantir condições adequadas de aprendizado para todos. A distribuição dos alunos deve levar em conta suas habilidades, interesses e necessidades, evitando a segregação em uma única sala. O objetivo é promover a inclusão efetiva, distribuindo os estudantes de forma equilibrada entre as turmas (Brasil, 2023). É essencial destacar que esta distribuição de alunos por turma, não pode significar a negativa de matrícula, mas servir como um referencial que, por

seu turno, deve se concretizar após a avaliação pedagógica do perfil do educando. A Jurisprudência, no que concerne ao tema, tem decidido com vistas a garantir o direito básico de todos à educação, não existindo lei que limite o número de estudantes com deficiência por sala de aula⁴. Não se tem uma legislação nacional que trate sobre o número de alunos com deficiência por turma, nas escolas públicas e privadas no Brasil, mas o art. 4º da Lei nº 12.764/2012 estabelece que a pessoa com TEA não sofrerá discriminação em razão da deficiência, e a limitação do número de vagas com base na deficiência é claramente discriminatória e contrária ao bloco legislativo que promovem um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2023).

Embora a Lei nº 12.764/12 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) tragam previsão de sanção em caso de negativa de matrícula (art. 7º e 98, respectivamente, das leis mencionadas), demandas desta natureza batem às portas do Poder

4 APELAÇÃO – AÇÃO INDENIZATÓRIA – RECUSA NA MATRÍCULA DE CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAL (SIC) – NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR SALA – DANOS MORAIS VERIFICADOS – O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) estabelece que a matrícula de pessoas com deficiência é obrigatória pelas escolas particulares e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula; As provas dos autos denotam que havia vaga na turma de interesse da autora, mas não para uma criança especial, pois já teriam atingido o número máximo de 2 alunos por turma; Em que pese a discricionariedade administrativa que a escola tem para pautar os seus trabalhos, a recusa em matricular a criança especial na sua turma não pode se pautar por um critério que não está previsto legalmente. A Constituição Federal e as leis de proteção à pessoa com deficiência são claras no sentido de inclusão para garantir o direito básico de todos, à educação; Não há na lei em vigor qualquer limitação do número de crianças com deficiência por sala de aula, a Escola ré sequer comprovou nos autos que na turma de interesse da autora havia outras duas crianças com deficiência – e também o grau e tipo de deficiência – já matriculadas, Dano Moral configurado – R\$ 20.000,00. RECURSO PROVIDO (TJSP – 30ª Câmara de Direito Privado. Processo: Apelação 1016037-91.2014.8.26.0100. Relatora: Maria Lúcia Pizzotti. Julgado em 8/11/2017) SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. **Apelação 1016037-91.2014.8.26.0100.** Recusa na matrícula de criança com necessidades especiais – número máximo de alunos por sala – danos morais verificados. Relatora: Maria Lúcia Pizzotti. 30ª Câmara de Direito Privado, julgado em 8 nov. 2017. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Judiciário. O Tribunal de Justiça do Ceará, que tem se posicionado no sentido de assegurar a matrícula, quando presentes elementos que demonstrem a não realização do ingresso do aluno com autismo ocorreu em razão da sua condição autista⁵.

Outra questão pertinente, no que concerne ao acesso de autistas em escolas regulares, é o que consta no artigo 9º da Lei Brasileira de Inclusão, que traz o Direito à Prioridade (BRASIL, 2015). Objeto de muitos questionamentos tem sido a legalidade ou não da prioridade de matrículas de pessoas com deficiência, nelas incluídas as pessoas com TEA, antes dos demais educandos. O artigo 9º da legislação prevê dois caminhos que garantem a prioridade na matrícula de alunos com deficiência. O inciso II assegura prioridade no atendimento em instituições

5 AGRAVO DE INSTRUMENTO. OBRIGAÇÃO DE FAZER COM PEDIDO DE TUTELA PROVISÓRIA DE URGÊNCIA. INSTITUIÇÃO DE ENSINO. BOLSA OFERTADA EM PROGRAMA EDUCACIONAL. ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. TUTELA DE URGÊNCIA CONCEDIDA. RECURSO CONHECIDO E PROVIDO. 1. Trata-se de pedido de antecipação de tutela, em sede de Agravo de Instrumento interposto por João Davi Pereira Queiroz dos Santos, brasileiro, menor impúbere, representado por sua genitora a Sra. Daiane Mires Pereira Queiroz, nos autos da ação de obrigação de fazer c/c indenização por danos morais, proposta em desfavor de Maria do Carmo Luna Machado - ME (Colégio Objetivo - Barbalha) e Instituto Educar Brasil Programas Educacionais LTDA, objurgando decisão interlocutória proferida pelo juízo da 2ª Vara Cível da Comarca de Barbalha. 2. No presente caso, mostram-se razoáveis e relevantes as alegações do agravante, pois a decisão guerreada foi, de modo geral, de encontro ao entendimento deste Tribunal de Justiça. 3. Cabe ressaltar que o autor apresenta, consoante relatório médico, quadro clínico compatível com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), CID 10: F84.0, e obteve bolsa de 50% (cinquenta por cento) em programa ofertado para uma vaga no colégio agravado. 4. Em análise ao caso, nota-se a probabilidade do direito do autor, e o perigo de dano, pela ulterior negativa da instituição de ensino em efetivar a disponibilidade de vaga ao promovente. 7. Recurso conhecido e provido. ACÓRDÃO Vistos, relatados e discutidos os presentes autos do Agravo de instrumento nº. 0626198-17.2022.8.06.0000, ACORDAM os Desembargadores membros da 4ª Câmara de Direito Privado do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Ceará, por unanimidade, em conhecer e dar provimento ao Agravo de Instrumento interposto, nos termos do voto do Eminente Relator, parte integrante deste. (TJCE., **AGRADO DE INSTRUMENTO 0626198-17.2022.8.06.0000**, Rel. Desembargador(a) DESEMBARGADOR JOSÉ EVANDRO NOGUEIRA LIMA FILHO, DJe 13.09.2022).

educacionais, enquanto o inciso VII garante tramitação prioritária em processos administrativos, incluindo matrículas. Assim, é possível estabelecer um período de matrícula antecipado para esses estudantes, permitindo melhor organização das escolas, distribuição de turmas e alocação de recursos.

4 ADAPTAÇÃO E ACESSIBILIDADE ESCOLAR COMO GARANTIA DA PERMANÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Constam nos Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019)⁶ em relação à meta nº 4⁷ do Plano Nacional de Educação, que a taxa de matrícula, nas escolas comuns, de pessoas com deficiência passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2022. No entanto, para compreender o contexto da Educação Especial, faz-se necessário ir além dos dados referentes ao acesso e garantir, também, a permanência, a participação e a aprendizagem efetiva. Este é um grande desafio para o atendimento educacional às pessoas com autismo, pois, envolve um conjunto de ações, para promoção das diversas dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal), com vistas a promover o direito fundamental à educação inclusiva (Sassaki, 2005, p. 19). É importante para o desenvolvimento e inclusão de estudantes com TEA, o envolvimento com outros estudantes, para que ocorra uma relação de respeito e solidariedade, acarretando o crescimento sem preconceitos e distinção de pessoas,

-
- 6 TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.
- 7 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

propiciando a acessibilidade atitudinal, assim como é imprescindível a adoção de ações, para promoção das demais acessibilidades, no âmbito das dimensões arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

A acessibilidade apresentada como caractere de um sistema educacional garante que este seja acessível como um todo, incluindo edifícios, ferramentas de informação e comunicação, currículos, materiais educacionais, métodos de ensino e serviços de avaliação, linguagem e suporte (ONU, 2016)⁸. A maioria dos textos jurídicos reconhece a acessibilidade como um princípio, embora possua conceituação multifacetária, podendo ser vista como uma obrigação dos poderes públicos, um critério de validade para ações jurídicas, uma garantia essencial dos direitos fundamentais e um direito à igualdade no acesso. Além disso, inclui a acessibilidade a bens e serviços, fundamentada na igualdade de oportunidades, reconhecendo que as desigualdades têm causas estruturais e exigem uma abordagem ampla do conceito de oportunidade (Asis Roig, 2015, p. 102).

O artigo 59 da LDB estabelece a obrigação de oferecer atendimento educacional especializado (AEE) a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). O artigo 28 estabelece que o acesso, permanência, participação e aprendizagem devem ser garantidos por meio do projeto pedagógico, que orienta as políticas de inclusão (BRASIL, 1996). Esclarece Veiga e Rezende que “o projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciada. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (Veiga; Resende, 2013, p. 11- 12). Para garantir uma educação inclusiva de qualidade, é essencial diagnosticar a situação pedagógica da escola, com foco na gestão dos processos inclusivos. Todos os profissionais envolvidos devem

8 **Observación General nº 4:** Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ter um olhar sensível e estar preparados para identificar e requalificar aspectos deficientes. Além dos professores, a gestão educacional deve estar capacitada para reconhecer vulnerabilidades e direcionar melhorias (Araújo, 2018).

Essas diretrizes estão presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) (Brasil, 2008). Tratam-se de direitos humanos à educação inclusiva, que estão previstos também na Lei nº 13.146/2015, em seus artigos 3º e 28 (Brasil, 2015), de maneira que um Projeto Político Pedagógico deverá institucionalizar também o Atendimento Educacional Especializado – AEE, conferindo organização e planejamento que vislumbre os processos de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2023).

O MEC expôs no relatório do Parecer 50 (Brasil, 2023), que nos últimos anos, observou um aumento na demanda por orientações encaminhadas ao CNE, relacionadas aos estudantes com autismo. A primeira versão do Parecer (Brasil, 2023) recebeu críticas, apontando-o como um retrocesso, ao enfatizar práticas clínicas, baseadas em evidências, expondo que o parecer possui enfoque na mudança de comportamento dos alunos com TEA, ao sugerir a inclusão de acompanhantes especializados e planos individualizados especializados. Referidas críticas levaram a redução do documento para retirada de trechos que criaram polêmica, tendo sido homologado em novembro de 2024, revendo tópicos referentes: 1) às práticas baseadas em evidência na análise do comportamento; 2) à retirada do acompanhante especializado, figurando apenas o profissional de apoio. Permaneceram o estudo de caso, o plano de atendimento educacional especializado (PAEE) e o plano educacional individualizado (PEI). Os debates envolvendo às práticas baseadas em evidência sofreram críticas, por argumentar que o documento se baseava no modelo médico da deficiência, apesar destas questões não terem sido abordadas, tendo o Ministério da Educação orientado que a realização do estudo de caso/avaliação é o que afasta de um modelo médico e aproxima das potencialidades de aprendizagem, não estando condicionado à existência de laudo médico, conforme disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2023).

As práticas baseadas em evidências seguem um protocolo de pesquisa para comparar e identificar resultados eficazes. Na educação, esse conceito surgiu com a scientifically based research, impulsionada pelo governo dos EUA, influenciando países como Austrália e Inglaterra. Nos EUA, a lei *No Child Left Behind Act* passou a exigir que escolas financiadas pelo governo adotassem apenas intervenções com comprovação de efetividade (Nunes; Schmidt, 2019, p. 84-104). A *National Standards Project* (2015), do *National Autism Center* dos EUA, é uma das metanálises mais robustas sobre intervenções para o autismo, analisando mais de 2.700 estudos. O processo inicia com uma avaliação do educando para identificar déficits e excessos comportamentais, com base nos marcos do desenvolvimento humano e nas exigências de cada fase escolar. A partir disso, elabora-se um Plano de Ensino Individualizado (PEI), que define metas conforme as necessidades do aluno. O PEI está respaldado pelo direito a medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (Marçal; Lacerda, 2020, p. 93-99). O cenário educacional brasileiro é pouco favorável à adoção de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, sendo influenciado por questões ideológicas e pelo modelo do professor reflexivo de Donald Schön. Esse paradigma enfatiza a ação-reflexão-ação sem necessariamente integrar práticas validadas cientificamente, o que levanta dúvidas sobre a qualidade da intervenção pedagógica para alunos com autismo. No Brasil, essa abordagem tem sido radicalizada na educação especial inclusiva, priorizando o conhecimento prático dos docentes, mesmo sem respaldo científico. Além disso, professores frequentemente adaptam práticas baseadas em evidências de maneira inconsistente, comprometendo a fidelidade das estratégias e a qualidade da inclusão escolar (Nunes; Schmidt, 2019, p. 9-10).

Segundo a Resolução nº 4/2009, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve envolver professores das salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, docentes do ensino regular, famílias e serviços setoriais, como saúde e assistência social. O PAEE encontra-se previsto também nas legislações, como a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e a Resolução nº 4/2009

do CNE (Brasil, 2009). É um documento obrigatório, que deve ser continuamente atualizado, devendo conter registro do estudo de caso; definição de recursos para eliminar ou minimizar as barreiras; e avaliação da necessidade de oferta de profissionais de apoio (Brasil, 2023). O PEI tem sido descrito em artigos, bem como no comentário geral nº 4 de 2016, elaborado pelo Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, como instrumento que organiza o plano educacional do estudante, a fim de maximizar o desenvolvimento acadêmico, conforme disposto no artigo 1º, inciso VI, do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Em ambos, PEI e o PAEE, a elaboração deve ser colaborativa entre equipe multiprofissional, professor de sala comum, coordenação pedagógica e professor do AEE, que por sua expertise deverá capitanejar este processo de articulação. Esta concepção colaborativa é a perspectiva defendida no Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se e pensar. Constata-se vários empecilhos para implementação do AEE, do PAEE e do PEI, que vão desde a falta de planejamento conjunto, passando pela não disponibilização de muitos dos profissionais necessários, até a ausência de compreensão, apesar dos vários documentos sobre o tema, a exemplo da Resolução nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

A LBI traz também o Desenho Universal (DU), que se refere a criação de ambientes, produtos e serviços acessíveis, independentemente de condições pessoais, permitindo que todos possam usar de forma autônoma e segura, sem a necessidade de adaptações específicas, baseando-se na ideia de que os recursos de acessibilidade não beneficiam apenas pessoas com deficiência (Nelson, 2014). Na educação, o conceito é adaptado para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que é um marco fundamental para a educação inclusiva, trazendo

pilares, como múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e de ação e expressão, que visam atender às especificidades de cada estudante, além das adaptações razoáveis como modificações específicas e individuais que garantem a igualdade de acesso ao ensino, sendo obrigatórias quando solicitadas.

Com relação ao acompanhante especializado para o estudante com TEA, tanto a LBI, quanto à Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) garantem a oferta de profissionais do apoio escolar. Está no artigo 3º, inciso XIII, da LBI (Brasil, 2015). Importante salientar que este acompanhante especializado mencionado na Lei Berenice Piana não guarda relação com o acompanhante terapêutico da Terapia ABA, como querem indicar alguns teóricos da educação e até mesmo alguns membros do Poder Judiciário. Este tema tem acarretado inúmeras discussões, sobretudo, quanto ao papel do profissional de apoio escolar, além da previsão do Acompanhante especializado, constante no artigo 3º da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012). O Decreto nº 8.368 de 2014 (Brasil, 2014), que regulamentou a Lei nº 12.764/2012, prevê, em seu artigo 4º que, em caso de comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino, em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar. A descrição de “comprovada necessidade” deverá ser avaliada a partir da perspectiva pedagógica, tendo por base o estudo de caso/avaliação do estudante. O Acompanhante Especializado faz parte da equipe pedagógica que atua na educação de estudantes com TEA, sempre em articulação com o Professor regente da sala comum, com o Professor do AEE e com a equipe multidisciplinar. A atuação desse profissional deve ser adaptada às características individuais, considerando a garantia de atendimento multidisciplinar, indispensável para desenvolvimento do estudante com TEA.

Apesar das considerações apresentadas, é importante ressaltar que a definição do papel e dos requisitos para a atuação do Acompanhante Especializado e do profissional de Apoio Escolar, como mediadores pedagógicos e atendentes

terapêuticos, ainda se encontra em um campo de debate teórico e prático pelo próprio Ministério da Educação. Parte dessas questões tem sido submetidas ao Poder Judiciário e, embora, não exista jurisprudência sedimentada, há vários entendimentos no sentido de garantir Proteção Integral a aplicação do Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, com fundamento no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei n. 12.764/12 e no Decreto n. 8.368/2014⁹. A este teor, em face de uma comprovada necessidade, com vistas a promover a aprendizagem, deve-se fazer adaptações no contexto do estudante, com enfoque naquilo que lhe falta, sendo o acompanhante especializado uma adaptação relacionada com a possibilidade de permanência e êxito do estudante com autismo na instituição escolar¹⁰.

9 APELAÇÃO CÍVEL. Ação de obrigação de fazer. Autor, adolescente de 13 anos de idade, com diagnóstico de transtorno do espectro autista. Necessidade de mediador para acompanhá-lo durante o horário escolar, no estabelecimento de ensino municipal onde se encontra matriculado. Sentença de procedência do pedido. Apelo do Município réu. A parte autora fez prova do fato constitutivo de seu direito, ao colacionar aos autos os laudos médicos. O direito à educação é garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a reconhece como um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Além de fomentar em todos os níveis do sistema educacional atitudes de respeito. Com o objetivo do máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade. A Lei n.º 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, preconiza o acesso à educação e o direito a acompanhante especializado, nos termos do artigo 3.º, inciso IV, alínea a, e parágrafo único. Condenação dos réus ao pagamento da taxa judiciária, nos termos das Súmulas nº 76 e 145, deste Tribunal de Justiça e do Enunciado Administrativo nº 42, do FETJ. Sentença mantida. NEGADO PROVIMENTO AO RECURSO (RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça. Apelação 0024057-12.2021.8.19.0206. Relatora: Des. Maria Aglaé Tedesco Vilardo. Julgado em: 9 fev. 2023. Vigésima Sétima Câmara Cível. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025).

10 APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. NECESSIDADE DE MEDIADOR

5 O SILENCIO ELOQUENTE DA LEGISLAÇÃO NA HERMENÉUTICA JURÍDICA SOB O VIÉS DA METATEORIA DO DIREITO FRATERNO

A Metateoria do Direito Fraterno faz alusão ao princípio da solidariedade, visto que presente no texto constitucional brasileiro, em seu artigo 3º, I: “A fraternidade refere-se ao bom e harmônico convívio com os outros, à união de ideias e de ações, ao viver em comunidade” (Sturza; Martini, 2016, p. 990-1008). Nesse sentido, o direito fraterno consiste em um direito para todos e aceito/proposto por todos (Sturza; Martini, 2016, p. 990-1008).

Associando a fraternidade com a dignidade da pessoa humana, depreende-se a existência da ideia originária da dignidade no princípio da fraternidade, visto estar integrada ao reconhecimento da condição humana (Martini; Jamborandy; Resta, 2017, p. 92-103). Desta forma, para Resta, Machado Jaborandy e Martini (2017, p. 101), a dignidade compreende-se como unidade estruturadora

EM ESCOLA PÚBLICA. Sentença de procedência para determinar que o réu disponibilize mediador apto a acompanhar a criança nas aulas da instituição de ensino em que está matriculada. Recurso exclusivo da parte ré. A parte autora fez prova do fato constitutivo de seu direito ao apresentar os laudos médico e pedagogo, apontando a necessidade de apoio pedagógico diferenciado, adaptações pedagógicas curriculares e presença de fiscalização em todas as atividades escolares, fazendo-se necessária a inclusão escolar com apoio para acompanhamento das disciplinas ministradas em sala de aula. É dever do Estado garantir a inclusão social do menor com deficiência física ou mental através da educação especial com profissionais especializados para auxiliar o desenvolvimento escolar, nos termos do art. 27 da Lei 13.146/2015. Em reexame necessário, registra-se que a isenção legal em favor da Municipalidade, nos moldes do art. 17, inciso IX, da Lei 3.350/99, se dá tão somente em relação às custas judiciais. A isenção da taxa judiciária estabelecida no art. 115 do CTE só tem aplicação na hipótese de o ente público postular no feito na condição de autor, o que não é o caso. Em reexame necessário, sentença reformada para condenar a parte ré ao pagamento da taxa judiciária. (MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Apelação 0007868-93.2018.8.19.0066. Desprovimento do recurso. Em reexame necessário, reforma parcial da sentença. Relatora: Des. Sônia de Fátima Dias. Julgado em: 19 fev. 2020. Vigésima Terceira Câmara Cível. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025).

da fraternidade, esta ressignificando a noção de dignidade no inconsciente coletivo. Assim, o “Direito Fraterno recoloca o lugar da autoresponsabilização, desde que liberada da rivalidade do modelo ‘irmãos inimigos’”.

É o que se busca evidenciar em relação às pessoas com autismo, com o objetivo de incluir no debate sobre as responsabilidades de toda a sociedade, a plena e efetiva inclusão, evitando atitudes discriminatórias e práticas que restrinjam suas liberdades e direitos essenciais, especialmente, no que pertine ao foco do presente artigo, o direito à educação. A inclusão de pessoas com autismo, no ambiente escolar, representa, no contexto social contemporâneo, uma maneira de corrigir ou reparar injustiças sociais, acarretadas pelo longo processo histórico de exclusão e discriminação. A inclusão escolar é vista atualmente como uma conduta social indispensável para uma sociedade democrática que defende a igualdade de direitos para todos os indivíduos.

Ainda há muito o que ser discutido sobre educação de pessoas autistas no país. Referida situação pode ser explicada, inclusive, pelo fato de que os anos 2010 foram considerados como a década da primeira onda de ativistas autistas no Brasil, tendo em vista a expansão do acesso ao diagnóstico de autismo, a ampliação de políticas públicas específicas e o maior acesso à internet (Abreu, 2011, p. 54).

O direito à educação, na Constituição Federal brasileira de 1988, possui menção expressa como direito social no artigo 6º. É um direito-meio, ou seja, direito que possui como principal função assegurar que todas as pessoas tenham condições de gozar dos direitos individuais de primeira dimensão (Bucci, 2006, p. 3). Luís Roberto Barroso (2006, p. 222) explica que as normas constitucionais definidoras de direitos subjetivos conferem aos “seus beneficiários situações jurídicas imediatamente desfrutáveis, a serem efetivadas por prestações positivas ou negativas, exigíveis do Estado ou de outro eventual destinatário da norma”. O comando constitucional do art. 205 da Constituição Federal deixa claro que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, pois visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. O art. 208 da Constituição Federal diz ser direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, através da implementação de políticas públicas, a promoção do direito à educação.

As políticas públicas possuem um estudo estreito a partir da existência de um Estado Social (Canotilho, 2003, p. 245) (Novais, 2004, p. 30-46), chançelado pelo constitucionalismo social desde a Constituição Mexicana, de 1917 (fruto da Revolução Mexicana de 1910) e da Constituição de Weimar, de 1919, na Alemanha (Marques Júnior, 2023, p. 235-260). São as políticas públicas destinadas à concretização desses direitos fundamentais sociais.

Para Diogo de Figueiredo Moreira Neto, políticas públicas traduzem “um complexo de processos juspolíticos, destinado à efetivação dos direitos fundamentais” (2008, p. 124). Nas palavras de Maria Paula Dallari Bucci, políticas públicas constituem “programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados” (2002, p. 241), constituindo-se em “metas coletivas conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato” (Bucci, 2002, p. 241).

A política pública educacional e o Plano Nacional de Educação (PNE), encontram-se na Lei n. 13.005, de 2014, com vigência de dez anos. Suas metas previstas possuem como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domíciios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais de educação básica e superior. A execução do PNE e o cumprimento de suas metas, de acordo com o artigo 5º da Lei nº 13.005, são objeto de monitoramento e de avaliações realizadas pelo MEC, pela Comissão de Educação do Congresso Nacional, pelo CNE e pelo Fórum Nacional de Educação. A cada dois anos, durante a vigência do atual PNE estão sendo publicados estudos para aferir a evolução do cumprimento de metas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Meta 4 do PNE se encontra relacionada com a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dentre as quais se incluem os educandos com autismo (Brasil, 2014)¹¹.

As estratégias relacionadas à Meta 4 do PNE visam garantir a inclusão e a qualidade da educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo os principais pontos: financiamento e matrículas; universalização e inclusão escolar; atendimento especializado; formação de professores; parcerias e pesquisas; monitoramento e combate à discriminação; políticas e indicadores. O objetivo geral é criar condições para uma educação inclusiva, acessível e de qualidade, articulando diferentes setores e garantindo o direito à aprendizagem (Brasil, 2014). Pertinente às problemáticas relacionadas, deve-se mencionar a possibilidade de cumprimento das metas previstas no PNE, Clarice Duarte (2019, p. 942-976) expõe que a EC nº 95/2016 interditou o debate federativo durante 20 anos. Nesse sentido: “a proposta de enxugamento do papel distributivo do Estado ataca o que constitui a essência de um PNE, qual seja, projetar mudanças estruturais para o futuro”, visto que esvazia os mecanismos de financiamento, os quais poderiam promover a redução de desigualdades existentes no país”.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 28, refere ser incumbência do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar cerca de dezoito itens que visam assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência, o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, além do aprendizado ao longo de toda a vida e o aprimoramento dos sistemas educacionais. Visa garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que visam eliminar as barreiras e promover a plena inclusão e adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que

11 Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjoiOGY5NWUyMDMtYzc0Mi00Y2Y5LTk3MmEtNThjMjJiY2NjNWExIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YW MtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZj9>. Acesso em: 25 maio 2024.

maximizem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, favorecendo seu acesso, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino.

A avaliação da efetividade de política pública pressupõe, portanto, além da realização do direito fundamental, a necessária conexão com o planejamento e com a existência de planos, programas e projetos, os quais devem conter metas, como por exemplo, indicadores (Reck, 2023). A partir da avaliação é possível efetuar o melhoramento das políticas públicas, através de novos agendamentos e remodelação. A avaliação das políticas públicas consta expressamente na Constituição Federal, no parágrafo 16 do artigo 37.

Para uma inclusão escolar efetiva de pessoas com autismo em escolas regulares, é necessária a implementação de políticas públicas que ainda precisam de um maior alcance na sociedade, proporcionando maior participação de pessoas autistas, de suas famílias e dos profissionais que cuidam dessas pessoas em processos decisórios, para a formulação de políticas públicas, além da promoção de campanhas de conscientização sobre o transtorno, e para que a sociedade tenha uma visão mais empática, combatendo o estigma, que ainda é muito forte em relação ao autismo.

Martini e Sturza entendem que os aspectos levantados no Direito Fraterno observam uma contínua reflexão sobre o novo papel dos sistemas sociais em uma sociedade globalizada, propondo uma “nova/velha” análise dos rumos, dos limites e das possibilidades do sistema do direito, “onde o ciúme deve ser imediatamente substituído por colaboração, pelo pacto entre iguais, pois somente por meio deste será possível construir novas formas constitucionais que sejam, efetivamente, fraternas e inclusivas” (2016, p. 990-1008), seguindo-se uma abordagem que propõe uma nova forma de análise do direito atual e uma reestruturação das políticas públicas que pretendam uma inclusão de fato universal (Sturza; Martini, 2016, p. 990-1008).

Analizando o Plano Nacional da Educação de 2015, no mapa de monitoramento que se encontra na página do Ministério Nacional da Educação, depreende-se que os dois recortes referentes a Meta 4, indicador 4A- percentual

da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola e indicador 4B - percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação que estudam em classes comuns da educação não apresentam resultado de monitoramento ou avaliação, em ambos os casos (Brasil, 2014). No ano de 2023, consta na página do Governo Federal, referente ao Ministério da Educação, notícia relacionada ao lançamento do Plano de Ampliação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2014). Na referida notícia, há menção de ações e investimentos em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, metas de matrículas de estudantes do público da educação especial em classes comuns, metas de matrículas, na educação infantil deste público, ampliação de recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são destinadas aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular das escolas públicas, a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência, além da formação em educação inclusiva para todos os professores da educação básica do atendimento educacional especializado, gestores escolares e professores de classes comuns, que atuam com o público da educação especial. A fim de garantir a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, o MEC busca aumentar em 100% o número de escolas contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Brasil, 2024), destinado à aquisição de material didático voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando eliminar os obstáculos para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação na escola.

Nesse contexto, comprehende-se que as políticas públicas, por vezes, tratam a inclusão de maneira generalista, sem considerar as particularidades de cada deficiência, incluindo o autismo. Isso cria uma inclusão pouco efetiva, onde se cumpre uma obrigação legal, mas sem um entendimento profundo das

necessidades reais dos estudantes com autismo. Do mesmo modo, não acarreta efetividade na inclusão escolar, políticas públicas que não explicitam a necessidade de uma formação continuada e específica para lidar com as diferentes nuances do espectro autista, gerando falta de apoio adequado para educadores e demais profissionais envolvidos na educação, no que pertine às práticas pedagógicas inclusivas e à alocação de recursos financeiros e humanos para a educação inclusiva. Se os investimentos forem mal distribuídos ou insuficientes, a inclusão torna-se uma política aparente.

Outro aspecto importante é a desconsideração nas políticas de fatores como preconceito, estigma (barreiras institucionais, sociais ou atitudinais). Quando não são diretamente abordados, impactam profundamente na qualidade da inclusão, por não combater práticas como *bullying* e *ciberbullying* escolar, afetando estudantes com TEA, um dos grupos mais vulneráveis. Esse comportamento pode se manifestar de diversas formas, como exclusão, ofensas verbais, intimidações físicas ou digitais, e tende a ser agravado por barreiras atitudinais – preconceitos e estereótipos que dificultam a aceitação e o acolhimento no ambiente escolar. As barreiras atitudinais refletem a resistência de colegas, professores e, até, de gestores escolares em compreender e respeitar as diferenças dos estudantes com autismo. Essas barreiras não apenas perpetuam práticas excludentes, mas também contribuem para o isolamento e o sofrimento desses alunos, que frequentemente enfrentam desafios adicionais em sua comunicação e interação social. Esse cenário expõe a necessidade de um esforço coletivo para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Neste sentido, a Metateoria do Direito Fraterno, ao reconhecer a interdependência entre as pessoas e a fraternidade como princípio essencial para a convivência humana e a dignidade humana, requisita às instituições educativas não apenas espaços de aprendizado, mas comunidades onde todos, especialmente os mais vulneráveis, sejam acolhidos e valorizados, ressaltando a importância de uma responsabilidade compartilhada na proteção e inclusão dos autistas,

fortalecendo o senso de pertencimento e inclusão nas diferenças. Assim, faz-se necessário “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2013, p. 89), pois a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento, da mesma forma, deve levar à reforma do ensino (Morin, 2013, p. 89).

Por isso, sugere-se que as políticas públicas possuam as seguintes características: a) claras e preventivas, com regras específicas contra o bullying, com enfoque na conscientização sobre o TEA e na promoção de respeito às diferenças; b) professores e funcionários devem ser capacitados para identificar e intervir em casos de bullying, além de atuar como mediadores para resolver conflitos; c) o currículo escolar deve incluir atividades e discussões sobre empatia, diversidade e direitos humanos, incentivando os alunos a desenvolverem atitudes inclusivas; d) garantir que os estudantes autistas tenham acesso a suporte emocional e psicológico, promovendo sua autoestima e integração.

Percebe-se a existência de políticas públicas tencionadas a garantir o direito à educação das pessoas com autismo. Contudo, essas políticas falham, sobretudo, nas etapas pertinentes ao monitoramento e à avaliação, impactando negativamente na efetivação dos direitos garantidos legalmente, visto que não foi possível analisar dados qualitativos relacionados com o ingresso, permanência, participação e aprendizagem de pessoas autistas nas escolas comuns na Política Nacional de Educação de 2015, o que prejudica a análise qualitativa em relação a aplicação da Metateoria do Direito Fraterno, havendo desconexão entre a teoria (políticas públicas) e a prática (efetividade e mudança, para assegurar a efetiva garantia de direitos), pois embora muitas políticas públicas promovam a inclusão escolar, na prática, os desafios enfrentados pelas escolas, professores e estudantes com autismo nem sempre são abordados adequadamente, havendo, lacunas, entre o que é proposto nas políticas e o que realmente ocorre nas salas de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisa-se o direito à inclusão e à educação de autistas em escolas regulares, sob o viés da Metateoria do Direito Fraterno, tendo em vista sua correlação com a dignidade da pessoa humana, epicentro do nosso ordenamento jurídico, assim como com os princípios da igualdade e da fraternidade, reconhecendo a relevância do direito fraterno como superação da rivalidade no modelo “irmãos inimigos” e a importância da auto-responsabilização (direito jurado em conjunto por irmãos, homens e mulheres), em pacto em que se decida compartilhar regras de convivência, em uma vida que não apenas torna todos iguais e livres, mas uma vida co-dividida, ligada à solidariedade, à tolerância e à fraternidade, esta entendida como princípio da ordem constitucional brasileira.

A análise esposada na presente pesquisa acerca de conceitos pertinentes ao direito inclusivo e ao direito à educação de autistas, presentes em institutos normativos, nacionais e internacionais, revela que o direito à educação de autistas vai além da inserção nas escolas, necessitando de acessibilidade, sobretudo, nas dimensões programáticas e atitudinais, de mudanças socioculturais da sociedade como um todo, de conscientização de atitudes inclusivas, eliminação de estigmas e de comportamentos preconceituosos, tais como *bullying*, para que os estudantes autistas apreendam com cooperação e felicidade, esta entendida como direito e expansão dos direitos fundamentais, e possibilitando autodeterminação, autossuficiência e cidadania.

O olhar da pesquisa centra-se na perspectiva de que não deve se limitar ao cumprimento de normas legais que determinam a inserção do educando com autismo no contexto escolar, mas deve garantir também sua permanência, seu desenvolvimento e sua participação, numa concepção de isonomia e acessibilidade em todas as suas dimensões, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia desses educandos, abordando a questão das rejeições de matrículas, falta de atendimento educacional especializado, de estudo de casos, de programa educacional individualizado, os quais se encontram presentes na legislação educacional inclusiva,

em notas e orientações do Ministério da Educação, mas que não são implementados, em razão de lacunas em políticas públicas, e destacando o subliminar dos programas existentes, em que persiste um estado de desconformidade de matriz constitucional.

A pesquisa também incorpora a perspectiva de que o direito à educação inclusiva de autistas demanda um compromisso coletivo na promoção da igualdade material, com enfoque na adaptação das estruturas educacionais, sem perder de vista o impacto positivo da convivência com a diversidade na formação cidadã de toda a comunidade escolar. Ao longo do trabalho, fica evidente que a ausência de políticas públicas adequadas compromete o direito à educação da pessoa com autismo, na medida que impossibilita o desenvolvimento integral, em desrespeito aos princípios da dignidade da pessoa humana e da isonomia. Políticas públicas efetivas devem contemplar, entre outros pontos, a capacitação continuada de educadores, a oferta de recursos multifuncionais, a adaptação curricular e o fortalecimento da articulação entre educação e outras áreas do conhecimento, tendo em vista o fato de que a escolarização de pessoas com TEA é fenômeno mais recente que as práticas baseadas em evidência científica, já promovidas por áreas do conhecimento direcionadas aos autistas.

Essa realidade reflete a ausência de estratégias sistemáticas e coordenadas para assegurar que as escolas estejam preparadas para receber e educar estudantes com TEA. O estudo evidencia que a educação inclusiva não pode ser reduzida a um ideal abstrato ou à mera aplicação de dispositivos legais, mas deve ser alicerçada em políticas públicas eficazes, com objetivos claros, cronogramas definidos e mecanismos de monitoramento e avaliação, ressignificando a efetividade dessas políticas públicas de inclusão escolar de autistas, influenciadas pelo impacto da dignidade da pessoa humana e da fraternidade.

Espera-se que este trabalho contribua para a ampliação do debate acadêmico e político sobre o direito à educação de pessoas com TEA, apontando caminhos para a construção de uma educação inclusiva que valorize as singularidades de cada indivíduo, promova o respeito à diversidade e fortaleça a dignidade e a cidadania

de todos, sendo fundamental a toda a sociedade, para aprender a convivência fraterna, a partir da oportunidade de um convívio que desperta a solidariedade. Uma sociedade só pode ser verdadeiramente inclusiva quando assegura dignidade a todos. Colocar uma pessoa com autismo ou com qualquer outra necessidade específica em uma sala de aula sem o suporte necessário, professores preparados e adaptações adequadas não representa inclusão. O direito à educação inclusiva exige condições que possibilitem o aprendizado e o desenvolvimento de todos; do contrário, em vez de inclusão, o que ocorre é exclusão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Cânone Editorial, 2021.

ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva:** igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE). 2018. Dissertação (Mestrado em Direito (Direito e Desenvolvimento)) - Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33034/3/2018_dis_laaraudo.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.

ASIS ROIG, Rafael de. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMON, Elizabeth. BREGAGLIO, Renata. (Coord). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.** Lima: IDEHPUCP, 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição:** fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023.** 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 novembro 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2025. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação quanto ao atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: https://cnpq.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Enunciado_-_COPEDUC.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE. 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com>

com/w?r=eyJrIjoiOGY5NWUyMDMtYzc0Mi00Y2Y5LTk3MmEtNThjMjJiY2NjNWExIwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZj9. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). [S.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acesso-a-informacao/comunicabrilista-de-acoes-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 5357-DF. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Julgado em: 5 dez. 2024. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Direito administrativo e políticas públicas. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito Constitucional e teoria da constituição. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maia. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. Revista Científica Eletrônica de Psicologia - ISSN: 1806-0625, Ano V – Número 8, Maio de 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023. p. 31.

MARÇAL, Flávia; LACERDA, Lucelmo. A inclusão escolar como direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: para além da socialização. *In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro (org.). Coletânea ANEC: Inclusão.* 1. ed. Brasília: ANEC e-Book, 2020.

MARQUES JÚNIOR, William Paiva. A função instrumental da democracia participativa como garantia de efetividade do Constitucionalismo Social. **Revista NOMOS**, Fortaleza, v. 43, 2023.

MARTINI, Sandra.; MACHADO JABORANDY, Clara Cardoso; RESTA, Eligio. Direito e fraternidade: a dignidade humana como fundamento. **Revista do Direito**, n. 53, p. 92-103, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/11364> Acesso em: 17 maio 2024.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Quatro paradigmas do Direito Administrativo pós-moderno:** legitimidade, finalidade, eficiência, resultados. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2013.

NELSON, L. L. **Design and deliver:** planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

NOVAIS, Jorge Reis. **Os princípios constitucionais estruturantes da república portuguesa.** Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.

49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt#>. Acesso em 04 dez. 2024.

RECK, Janriê Rodrigues. **O direito das políticas públicas:** regime jurídico, agendamento, formulação, implementação, avaliação, judicialização e critérios de justiça. Belo Horizonte: Fórum, 2023.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, ano 1, n. 1, p. 19, out. 2005.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Nova York: Amazon Digital Services, 2017.

STURZA, Janaína Machado; MARTINI, Sandra Regina. As dimensões da sociedade através da metateoria do direito fraterno: um espaço para a análise do direito à saúde. **Revista de sociologia, antropologia e cultura jurídica**. [S.l.], v. 2. Jul/dez. 2016, p. 990-1008. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/1506/pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

Submissão: 01.abr.2025

Aprovação: 11.nov.2025