

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – MESTRADO E DOUTORADO

Débora Franciele Pfüller

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE AGUDO/RS**

Santa Cruz do Sul
2025

CIP - Catalogação na Publicação

PFÜLLER, DÉBORA FRANCIELE

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE AGUDO/RS / DÉBORA FRANCIELE
PFÜLLER. – 2025.

161 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz
do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. André Viana Custódio.

Coorientação: Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza .

1. Adolescente. 2. Criança. 3. Direito à educação. 4.
Políticas públicas de educação. 5. Transtorno do Espectro
Autista. I. Custódio, André Viana . II. Souza , Ismael Francisco
de. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – MESTRADO E DOUTORADO

Débora Franciele Pfüller

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE AGUDO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Área de Concentração em Políticas Públicas. Linha de pesquisa em Políticas Públicas de Inclusão Social.

Orientador: Prof. Dr. André Viana Custódio.

Coorientador: Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza - PPGD/UNESC.

Santa Cruz do Sul
2025

Débora Franciele Pfüller

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE AGUDO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Área de Concentração em Políticas Públicas. Linha de pesquisa em Políticas Públicas de Inclusão Social.

Orientador: Prof. Dr. André Viana Custódio.

Coorientador: Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza - PPGD/UNESC.

Prof. Dr. André Viana Custódio
Professor Orientador – UNISC

Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza
Professor Coorientador – UNESC

Profa. Dra. Fabiana Marion Spengler
Professor Examinador – UNISC

Prof. Dr. Paulo Ricardo Schier
Professor examinador – Membro Externo

Santa Cruz do Sul
2025

AGRADECIMENTOS

À CAPES, UNISC e ao PPGD pelo auxílio e incentivo durante todo o percurso acadêmico. Ao querido Prof. Dr. André Viana Custódio, a quem devo meus sinceros agradecimentos pela orientação do presente trabalho, guiando e auxiliando na construção do conhecimento aqui detalhado. Sua dedicação e expertise foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço também pelos ensinamentos durante as aulas e encontros do grupo de pesquisa, também pela paciência, incentivo e compreensão ao longo dessa jornada desafiadora. Sou muito privilegiada por tê-lo como orientador. Muito obrigada!

Igualmente, agradeço ao Coorientador Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza, por todo auxílio e ensinamentos para a construção da presente pesquisa. À querida Prof. Dra. Fabiana Marion Spengler, a quem agradeço em nome de todos os professores, que durante esse percurso foram fonte de saber e inspiração. Às gurias da secretaria, Enivia, Rosane e Morgana, por todo carinho e incentivo. É sempre uma alegria encontrá-las. Também agradeço aos meus queridos colegas do mestrado, em especial, ao Ramon, Stéffani, Julia, Guilherme e Carolina, pelas trocas, aprendizados e por tornarem esse árduo caminho mais leve.

A Andressa Hoffmann, Secretária da Educação e Desporto do Município de Agudo/RS, pelas contribuições que tornaram essa pesquisa mais sólida. Obrigada pela disponibilidade e auxílio. A todos os professores, familiares, amigos e aqueles que, de alguma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Aos colegas, amigos e professores da Antonio Meneghetti Faculdade, cuja formação e ensinamentos serei eternamente grata, em especial aos professores Ricardo Schaefer e Lúcio Lorenzon. Aos meus queridos amigos de trabalho de Agudo, do Escritório MMV e do Escritório BBZ, pelo acolhimento, incentivo e por me possibilitarem chegar até aqui. Aos amigos Pietra, Amauri, Ana Paula, Álvaro, Roberta e Maurício pela alegria em compartilhar a vida.

Aos meus familiares, em especial, ao meu pai Ilvo, a Catiana, Luana, Ezequiel e Rafael por todo carinho e incentivo, apesar da distância. A minha amada avó Iria, que inspira vida e carinho. Ao meu avô Heriberto, *in memoriam*, por ser fonte de força e carinho. A minha família materna, pelo incentivo e compreensão, a quem agradeço em nome da minha tia Suzana, dedicada professora dos anos iniciais. Aos meus

sogros, Leomar e Roseli, minha família do coração, que muito apoiam e incentivam a minha trajetória.

À base e amores da minha vida: minha mãe Carla, e irmãos Bruna, Vinícius, Gabriel e Vitória, pelo carinho, incentivo e por sempre serem tão especiais na minha vida. Ao meu amado afilhado Heitor, por me rerepresentar a vida de uma perspectiva diferente, ser fonte inesgotável de amor e pureza e inspiração para esta pesquisa. A Deus, por me presentear com a vida, me possibilitar viver o que nunca sonhei ou imaginei e me manter firme, apesar das dificuldades. Por fim, ao meu doce amor Pedro Henrique, por estar sempre ao meu lado, ser a calma em meio a tempestade, pelo incondicional carinho, amor, compreensão e paciência desde sempre.

RESUMO

A pesquisa aborda as políticas públicas de acesso à educação de ensino fundamental para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista (TEA) no Município de Agudo/RS a partir das diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Tem como problema de pesquisa: considerando a regulamentação jurídica brasileira acerca de políticas públicas de acesso à educação, bem como os princípios da dignidade da pessoa humana e da proteção integral, e das previsões de transversalidade da educação especial e de um sistema educacional inclusivo, questiona-se: quais os pressupostos para a estruturação e implementação das diretrizes de políticas públicas para garantia do acesso à educação de ensino fundamental de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS diante da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista? A hipótese ao problema é a de que o Município de Agudo/RS ainda não possui legislação própria que dispõe sobre políticas públicas de acesso à educação de ensino fundamental de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno do espectro autista, mas busca orientar as escolas municipais com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, a hipótese inicial conduz que os pressupostos para a estruturação de diretrizes de políticas públicas destinada ao atendimento específico das crianças e adolescentes com TEA são baseadas na proteção integral e princípios constitucionais. A implementação, por sua vez, tem sua hipótese no cumprimento das normas constitucionais e das diretrizes acerca da tutela de crianças e adolescentes com TEA. O objetivo geral da pesquisa é analisar as políticas públicas voltadas ao acesso à educação inclusiva da criança e adolescente diagnosticados com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS diante da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos são: analisar o contexto de crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista no Brasil; estudar a regulamentação jurídica do direito fundamental de acesso à educação para crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista; analisar as diretrizes de políticas públicas para inclusão de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista na educação. A pesquisa se vincula à linha de pesquisa de Políticas Públicas de Inclusão Social do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISC, uma vez que

se trata de análise de políticas públicas a partir da construção de políticas de inclusão social. A pesquisa tem aderência à linha de pesquisa do professor orientador, Dr. André Viana Custódio, no campo do Direito da Criança e do Adolescente. O método de abordagem utilizado é o dedutivo e o de procedimento, o monográfico. As técnicas de pesquisa são a documental e bibliográfica. Ao final, aponta-se como fundamental o desenvolvimento de políticas públicas destinadas ao atendimento específico das crianças e adolescentes com TEA.

Palavras-chave: Adolescente. Criança. Direito à educação. Políticas públicas de educação. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The research addresses the public policies of access to elementary education for children and adolescents with autism spectrum disorder (ASD) in the Municipality of Agudo/RS based on the guidelines of the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder. Its research problem is: considering the Brazilian legal regulation on public policies for access to education, as well as the principles of human dignity and full protection, and the provisions of transversality of special education and an inclusive educational system, it is questioned: what are the assumptions for the structuring and implementation of public policy guidelines to guarantee access to elementary education for children and adolescents diagnosed with autism spectrum disorder in the Municipality of Agudo/RS in view of the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder? The hypothesis to the problem is that the Municipality of Agudo/RS still does not have its own legislation that provides for public policies for access to elementary education for children and adolescents diagnosed with autism spectrum disorder, but seeks to guide municipal schools based on the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education. Thus, the initial hypothesis leads that the assumptions for the structuring of public policy guidelines aimed at the specific care of children and adolescents with ASD are based on full protection and constitutional principles. Implementation, in turn, has its hypothesis in compliance with constitutional norms and guidelines on the guardianship of children and adolescents with ASD. The general objective of the research is to analyze the public policies aimed at access to inclusive education of children and adolescents diagnosed with autism spectrum disorder in the Municipality of Agudo/RS in the face of the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder. The specific objectives are: to analyze the context of children and adolescents with autism spectrum disorder in Brazil; to study the legal regulation of the fundamental right of access to education for children and adolescents with autism spectrum disorder; To analyze the guidelines of public policies for the inclusion of children and adolescents with autism spectrum disorder in education. The research is linked to the research line of Public Policies for Social Inclusion of the Graduate Program in Law at UNISC, since it is an analysis of public policies from the construction of social inclusion policies. The research adheres to the line of research of the advisor professor, Dr. André Viana Custódio, in the field

of Child and Adolescent Law. The method of approach used is deductive and the method of procedure, monographic. The research techniques are documentary and bibliographic. In the end, it is pointed out that the development of public policies aimed at the specific care of children and adolescents with ASD is fundamental.

Keywords: Adolescent. Autism Spectrum Disorder. Child. Public education policies. Right to education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Taxa de mortalidade infantil 2010 – 2022.....	24
Tabela 2 – Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil, por grupo de idade - Estatísticas experimentais.....	25-26
Tabela 03 – Relatório sobre o TEA entre 2010 – 2020.....	28
Tabela 04 – Panorama das escolas por etapa de ensino – 2023.....	43
Tabela 05 – Panorama de matrículas na educação especial – 2023.....	48
Tabela 06 – Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2023.....	49
Tabela 07 – Direito Fundamental à Educação.....	57
Tabela 08 – Matrículas na educação especial no município de Agudo/RS.....	122
Tabela 09 – Relação de legislações para auxílio da APEA no município de Agudo/RS.....	124-125
Tabela 10 – Relação de legislações para contratação de professor na área de educação especial no município de Agudo/RS.....	127-128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População entre 2010 e 2022 no Brasil.....	19
Gráfico 2 – Número de crianças e adolescentes entre 2010 e 2022 no Brasil.....	20
Gráfico 3 – Comparativo de meninos e meninas em 2022 no Brasil.....	20
Gráfico 4 – População residente por raça ou cor no Brasil – 2022.....	21
Gráfico 5 – Quantidade de municípios com maior população declarada por cor ou raça segundo as Grandes Regiões – 2022.....	22
Gráfico 6 – População residente nas Grandes Regiões – 2022.....	23
Gráfico 7 – População de nascidos vivos nas Grandes Regiões – 2022.....	23
Gráfico 8 – Comparativo da expectativa de vida no Brasil 2010 - 2022.....	25
Gráfico 9 – Distribuição de crianças, segundo a nota atribuída pelo cuidador da criança ao atendimento em uma Unidade Básica de Saúde ou Unidade de Saúde da Família (%)	27
Gráfico 10 – Número de matrículas na educação básica 2019 - 2023.....	39
Gráfico 11 – Número de matrículas de acordo com a localização da escola – 2023....	40
Gráfico 12 – Percentual de matrículas por cor/raça de acordo com as etapas do ensino – 2023.....	40
Gráfico 13 – Matrículas na educação infantil 2019 – 2023.....	41
Gráfico 14 – Matrículas na educação fundamental 2019 – 2023.....	42
Gráfico 15 – Matrículas no ensino médio 2019 – 2023.....	42
Gráfico 16 – Panorama de escolas – 2023.....	43
Gráfico 17 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões 2010 – 2022.....	45
Gráfico 18 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – 2023.....	48
Gráfico 19 – Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2011 – 2023.....	50
Gráfico 20 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2011 – 2023.....	50
Gráfico 21 – Incidência das matrículas – 2023.....	51
Gráfico 22 – Incidência de matrículas de alunos com TEA entre 2020 – 2023.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDM - Rede Monitoramento de Deficiências no Desenvolvimento e Autismo

AEE - Atendimento educacional especializado

CDC - Center of Diseases Control and Prevention

CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PME – Plano Municipal da Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUS - Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do espectro autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O CONTEXTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL.....	18
2.1 O contexto de crianças e adolescentes brasileiros.....	18
2.2 O contexto de crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista.....	28
2.3 O acesso à educação de crianças e adolescentes brasileiros.....	38
2.4 Crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no sistema educacional brasileiro.	47
3 A PROTEÇÃO JURÍDICA AO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.....	53
3.1 A garantia constitucional do direito à educação.....	53
3.2 A proteção estatutária do direito à educação de crianças e adolescentes.....	63
3.3 A proteção da LDB ao direito à educação de crianças e adolescentes.....	73
3.4 A proteção ao direito à educação de crianças e adolescentes com TEA.	83
4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA.....	93
4.1 As políticas educacionais brasileiras.....	93
4.2 A política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA.....	103
4.3 A articulação intersetorial no Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente para a garantia do acesso à educação de crianças e adolescentes com TEA.....	113
4.4 Análise das ações governamentais do Município de Agudo/RS.....	122
5 CONCLUSÕES.....	132
6 REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as políticas públicas de acesso à educação da criança e adolescente com transtorno de espectro autista (TEA). Como delimitação da temática, tem-se as políticas públicas de acesso à educação de ensino fundamental para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS a partir das diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Considerando a regulamentação jurídica brasileira acerca das políticas públicas de acesso à educação, bem como os princípios da dignidade da pessoa humana e da proteção integral e das previsões de transversalidade da educação especial e de um sistema educacional inclusivo, questiona-se: quais os pressupostos para a estruturação e implementação das diretrizes de políticas públicas para garantia do acesso à educação de ensino fundamental de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS diante da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista?

A hipótese inicial é de que o município de Agudo ainda não possui legislação própria que dispõe sobre políticas públicas de acesso à educação de ensino fundamental de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno do espectro autista, mas busca orientar as escolas municipais com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, a hipótese inicial conduz que os pressupostos para a estruturação de diretrizes de políticas públicas destinada ao atendimento específico das crianças e adolescentes com TEA são baseadas na proteção integral e princípios constitucionais. A implementação, por sua vez, tem sua hipótese no cumprimento das normas constitucionais e das diretrizes acerca da tutela de crianças e adolescentes com TEA.

Como objetivo geral, propõe-se a analisar as políticas públicas voltadas ao acesso à educação inclusiva da criança e adolescente diagnosticados com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS diante da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, tem-se os seguintes: analisar o contexto de

crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista no Brasil; estudar a regulamentação jurídica do direito fundamental de acesso à educação para crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista; analisar as diretrizes de políticas públicas para inclusão de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista na educação.

O tema da pesquisa se mostra atual, relevante e convergente com as necessidades advindas das novas dinâmicas normativas oriundas da sociedade, na medida em que visa abordar políticas públicas de acesso à educação de ensino fundamental para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS a partir das diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, a contribuição para o meio acadêmico vem demonstrada pela necessidade de se debater os grupos vulneráveis, nomeadamente crianças e adolescentes com espectro autista, verificando-se a situação concreta do Município de Agudo/RS.

A pesquisa sobre o tema se mostra de extrema importância, uma vez que no ano de 2022 foram registradas um total de 429.521 matrículas de estudantes com TEA no Brasil (Brasil, 2023). Já em 2023, das 1.771.430 matrículas na educação especial, 1.114.230, correspondente a 62,90%, estão concentradas no ensino fundamental, sendo 636.202 matrículas de estudantes com TEA (Brasil, 2024). Ou seja, em apenas um ano foi registrado aumento de mais de 200 mil matrículas de estudantes com TEA na rede de ensino, o que necessita preocupação da academia no que toca, especificamente, à criação de políticas públicas para esse grupo, sobretudo na educação.

Nesse sentido, no Brasil, foi promulgada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No âmbito estadual, foi promulgada a Lei 15.322, de 25 de setembro de 2019 que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul que se destina a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com Transtornos do Espectro Autista, visando o desenvolvimento pessoal, à inclusão social e à cidadania e ao apoio às suas famílias. Por sua vez, denota-se que, no âmbito

dos municípios, destinatários finais da execução das políticas governamentais, ainda carecem de maior criação e efetividade das políticas.

Nota-se que a presente pesquisa busca realizar o levantamento das políticas públicas para as crianças e adolescentes do Município de Agudo/RS levando em consideração as políticas públicas nacionais e estaduais. Diferencia-se ao apresentar quais as políticas públicas voltadas à inclusão da criança e adolescente com transtorno do espectro autista estão sendo implementadas no ensino fundamental do Município de Agudo/RS diante das diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ou seja, objetiva analisar as possibilidades e construções de políticas no âmbito da municipalidade.

A escolha pelo Município de Agudo/RS decorre da crescente aumento do número de matrículas de estudantes com TEA e das possibilidades de desenvolvimento dessas políticas no município, situado na Região Central do Estado. A partir disso, o interesse da mestrandia na pesquisa local e possível proposição de políticas e formas de atuação no âmbito da municipalidade também justifica a presente pesquisa, especificando-a e diferenciando-a no contexto de outras pesquisas em programas de pós-graduação.

A proposta da pesquisa em apreço se vincula a linha de pesquisa de Políticas Públicas de Inclusão Social do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Direito da UNISC, uma vez que se trata de análise de políticas públicas a partir da construção de políticas de inclusão social. A pesquisa tem aderência à linha de pesquisa do professor orientador, Dr. André Viana Custódio, no que se refere às políticas públicas para crianças e adolescentes, uma vez que realiza o aprofundamento teórico e casuístico sobre as dimensões estruturantes de tais políticas.

No primeiro capítulo será analisado o contexto de crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista no Brasil. Será realizado um panorama sobre a realidade das crianças e adolescentes no Brasil a partir de dados e informações estatísticas. A análise será construída a partir de dados disponibilizados pelo Censo ocorrido no ano de 2022 em breve comparativo com os dados do Censo de 2010. O tópico também abordará questões de mortalidade infantil, expectativas de vida, trabalho infantil e a percepção dos responsáveis sobre a Atenção Primária à Saúde.

Será abordado o Transtorno do Espectro Autista com o objetivo de entender as primeiras percepções históricas sobre o diagnóstico até a sua definição a partir de critérios médicos, bem como os desafios enfrentados por crianças e adolescentes com essa condição. O estudo contará com uma abordagem interdisciplinar para compreender o espectro enquanto “infinito singular”. Assim, apresentará dados sobre o número de crianças e adolescentes com TEA, ressaltando-se a necessidade de maior conscientização e apoio público, dado o aumento do número de diagnósticos, tanto no Brasil, quanto internacionalmente.

Considerando que o acesso à educação de crianças e adolescentes no Brasil é fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país, será realizada análise dos desafios enfrentados, a partir de dados do Censo Escolar de 2023. Além disso, serão verificados os avanços e desafios que permanecem com relação à desigualdade entre regiões e aos aspectos de cor ou raça. A partir dos dados coletados pelo Censo Escolar será demonstrado um retrato da realidade educacional brasileira, onde as diferenças entre redes de ensino e regiões são evidentes.

No segundo capítulo será realizado estudo sobre a regulamentação jurídica do direito fundamental de acesso à educação para crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista, a partir das concepções advindas da Constituição Federal de 1988, alicerçada no princípio da dignidade humana e nos direitos fundamentais. A partir de tais disposições, o direito à educação transcende o ensino formal, abrangendo a promoção de um ambiente inclusivo e de qualidade, garantindo igualdade de condições e respeito à diversidade.

Diante das significativas mudanças advindas a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, será analisado o reconhecimento de direitos a crianças e adolescentes, a adoção da teoria da proteção integral, a prioridade absoluta no atendimento das necessidades de crianças e adolescentes. Ainda, será abordado o direito a educação a partir dos aspectos estatutários.

Também será realizado um panorama sobre a década de 1990, que ficou conhecida como a “Década da Educação” no Brasil, caracterizada por uma reestruturação significativa das diretrizes educacionais, impulsionada pela

Constituição de 1988 e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO em Jomtien, Tailândia, em 1990, também será apresentada como importante marco para a educação básica, que tem por finalidade atender às necessidades de aprendizagem de todos, promovendo a equidade e o acesso universal à educação.

Considerando que, a partir da década de 1990, também começaram a ser realizados movimentos sociais que exigiam a igualdade de direitos para pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva, será realizado estudo normativo sobre o direito à educação para pessoas com deficiência, uma vez que, para fins legais, a pessoa com TEA é considerada como deficiente. Em especial, será realizado estudo sobre as normativas previstas na Lei Berenice Piana, que representam avanço dos direitos de pessoas com transtorno do espectro autista.

Por fim, no terceiro capítulo será realizada análise das diretrizes de políticas públicas para inclusão de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista na educação. Para tanto, será feito estudo a partir das disposições do Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014. Ainda, considerando que, historicamente, o transtorno do espectro autista no Brasil foi pouco discutido, será realizada análise das políticas públicas afirmativas voltadas para os direitos das pessoas com deficiência. Para tanto, serão observados os preceitos da Lei Berenice Piana, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, realizar-se-á estudo sobre o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente, que dá a articulação histórica das políticas públicas. Através de tal Sistema se visa garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, como o acesso à educação, especialmente para aqueles com TEA. Para que esses direitos sejam efetivos, é necessário que família, sociedade e Estado atuem em cooperação, seguindo o princípio da Proteção Integral. Esse sistema se baseia em descentralização e na responsabilidade compartilhada, promovendo a integração de políticas públicas

nos níveis municipal, estadual e federal, com foco na proteção e promoção dos direitos infantojuvenis.

O último tópico se propõe a analisar as ações governamentais de educação no Município de Agudo/RS, especialmente no que tange à educação inclusiva. Para tanto, será realizado estudo com base nas leis municipais que dispõem sobre o direito a educação, em especial, com relação ao Plano Municipal de Educação, instituído em 2015, apresentando-se para tanto as diretrizes, metas e estratégias para a universalização do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

2 O CONTEXTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL.

2.1 O contexto de crianças e adolescentes brasileiros

Inicialmente, importa trazer ao presente estudo dados e informações acerca da realidade brasileira no que toca ao contexto de crianças e adolescentes no país, sobretudo para subsidiar as análises acerca das políticas públicas. Para tanto, utilizar-se-á de dados abertos disponibilizados na rede mundial de computadores e gráficos elaborados para auxiliar no entendimento das realidades.

Compreender o contexto, especialmente se utilizando de dados sociais e estatísticos, de crianças e adolescentes é fundamental para promover um desenvolvimento saudável e uma intervenção pedagógica e social eficaz. O ambiente em que esses indivíduos estão inseridos, como a família, a escola, a comunidade e as influências culturais, impacta diretamente suas vivências, comportamentos e perspectivas.

Ao entender esse cenário, é possível identificar as necessidades emocionais, sociais e cognitivas de cada um, respeitando suas particularidades e potencialidades. Além disso, essa compreensão permite que profissionais de diversas áreas possam oferecer um suporte mais adequado e sensível, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade. O reconhecimento dessas influências contextuais é um passo essencial para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

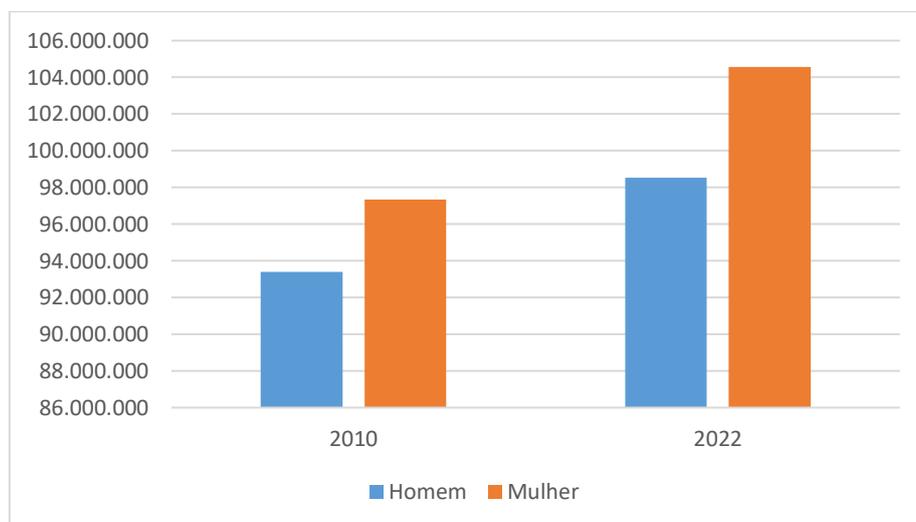
Nesse sentido, o Brasil possui uma extensão territorial de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, sendo o quinto maior país do mundo em área total e o maior de toda a América Latina. Essa vastidão geográfica é dividida em cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, cada uma com características naturais, culturais e econômicas próprias, formando um mosaico de diversidade. Para os fins deste estudo, embora se saiba das divisões de vinte e sete estados da federação, preferiu-se a adoção das regiões para fins de análise estatística.

Além da imensa biodiversidade e extensão territorial característica, o

Brasil também apresenta uma rica pluralidade cultural e histórica, fruto da mistura de diferentes povos ao longo de sua história. Essa grandiosidade territorial e cultural traz consigo uma série de contrastes e desigualdades que impactam diretamente a vida de suas populações, especialmente a das crianças e adolescentes, que enfrentam realidades socioeconômicas distintas dependendo da região em que vivem.

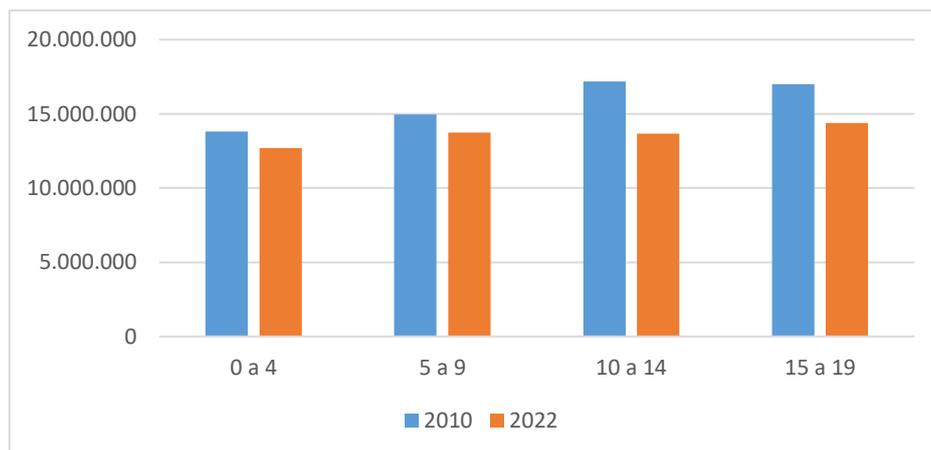
Em 1º de agosto de 2022, o Brasil contava com uma população de 203.080.756 (duzentos e três milhões sessenta e dois mil quinhentos e doze) habitantes, sendo 104,5 milhões do sexo feminino, correspondendo a 51,48% da população. A escala crescente populacional no país entre os anos de 2010 e 2022 indicou um aumento populacional de 6,5%:

Gráfico 1 - População entre 2010 e 2022 no Brasil



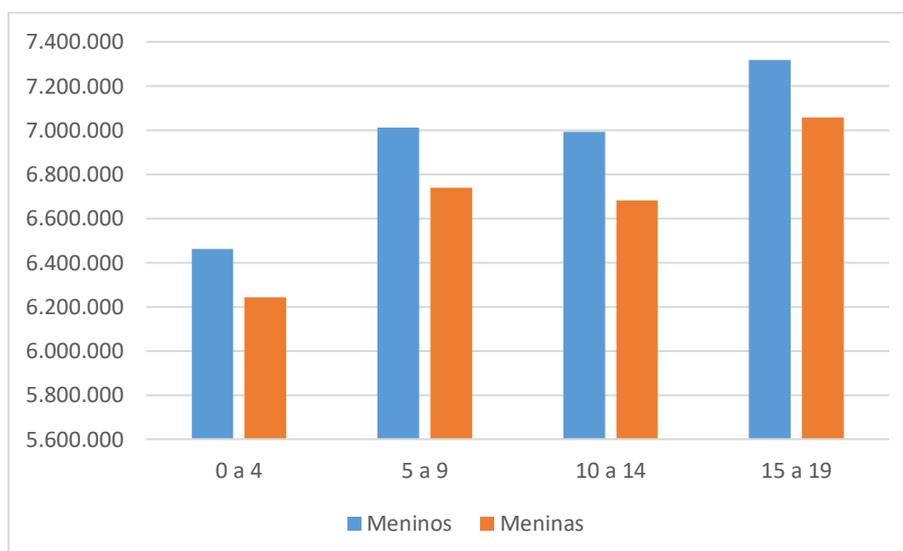
Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011 e 2022).

Em que pese os indicadores demonstrem que no Brasil ocorreu um aumento populacional entre os anos de 2010 e 2022, durante o período a taxa da população de crianças e adolescentes diminuiu. No ano de 2010 foram contabilizadas 62,9 milhões, enquanto em 2022 foram 54,5 milhões:

Gráfico 2 – Número de crianças e adolescentes entre 2010 e 2022 no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011 e 2022).

No ano de 2022, a população predominante adulta era feminina no país. De outro lado, com relação a crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos, os meninos quem lideram os índices, com percentual correspondente a 50,97%. Os números entre as idades são de 6.461.689 meninos e 6.243.171 meninas na faixa etária de 0 a 4 anos; 7.011.282 meninos e 6.738.158 meninas na faixa etária de 5 a 9 anos; 6.992.746 meninos e 6.682.215 meninas na faixa etária de 10 a 14 anos e 7.317.515 de meninos e 7.058.427 meninas na faixa etária de 15 a 19 anos. Em todas as faixas etárias o número de meninos se sobressaiu, se comparado ao de meninas:

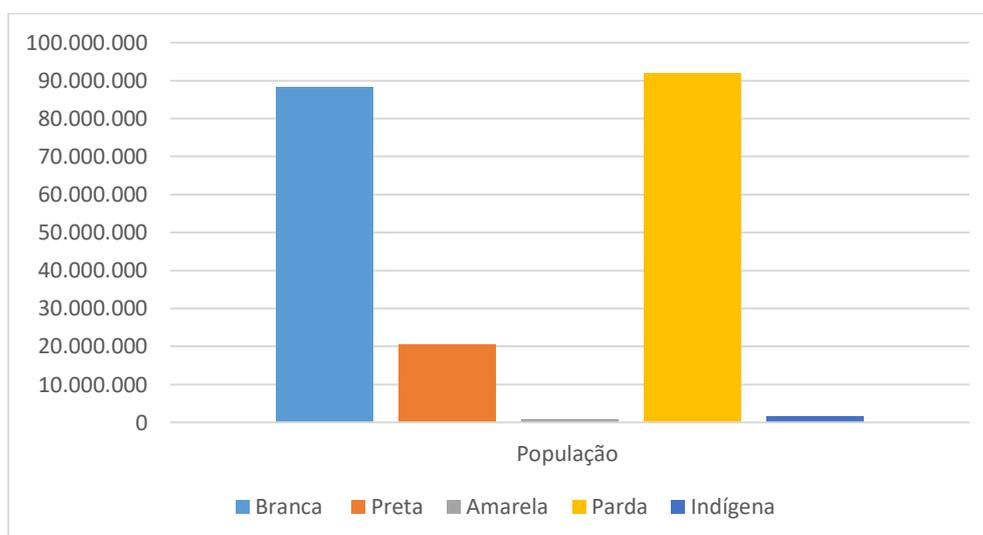
Gráfico 3 – Comparativo de meninos e meninas em 2022 no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua pesquisa sobre a cor ou a raça da população leva em consideração a autodeclaração das pessoas que, no momento do questionamento, declaram ser preta, parda, branca, amarela ou indígena. Com os resultados do Censo de 2022, pela primeira vez, desde o ano de 1991, a maior parte da população brasileira se declarou como parda, correspondendo ao percentual de 45,3%, o equivalente a cerca de 92,1 milhões de pessoas.

De acordo com a pesquisa 88,2 milhões de pessoas se autodeclararam brancas, 20,6 milhões pretas, 850.130 amarelas, 92,1 milhões pardas e 1,6 milhão indígenas:

Gráfico 4 – População residente por raça ou cor no Brasil - 2022

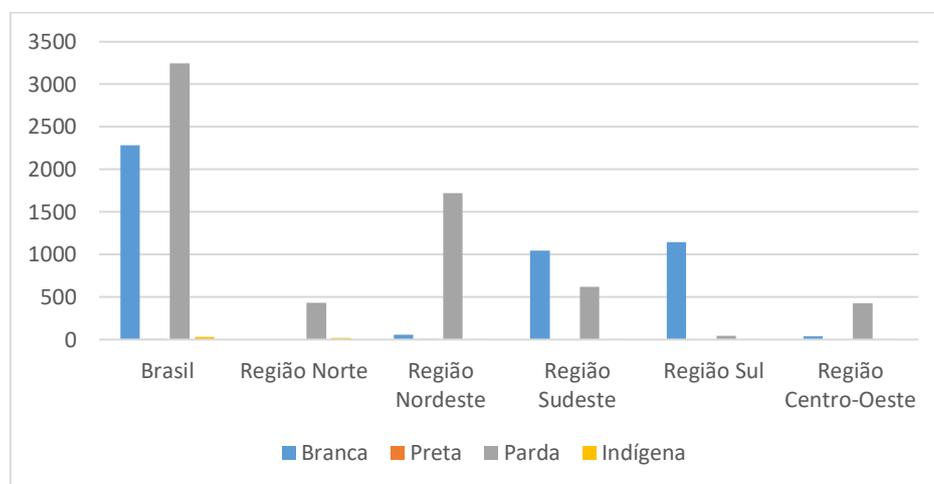


Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Nesse sentido, o Brasil é composto por 5.565 municípios, dos quais 2.283 apresenta população majoritária branca, 9 de pretos, 3.245 de pardos e 33 de indígenas. Nenhum município apresenta população majoritária de amarelos. A população majoritária encontra-se distribuída de acordo com as regiões brasileiras. Na região Norte 432 municípios apresentam população majoritária de pardos e 18 de indígenas. Já na região Nordeste, 60 municípios apresentam população majoritária de brancos, 9 de pretos, 1.720 de pardos e 5 de indígenas. A região Sudeste conta com 1.044 municípios predominantemente brancos, 623 pardos e 1 indígena. A Sul, com 1.143 municípios

predominantemente brancos, 44 pardos e 4 indígenas. E, por fim, a região Centro-Oeste com 36 municípios predominantemente brancos, 426 pardos e 5 indígenas:

Gráfico 5 – Quantidade de municípios com maior população declarada por cor ou raça segundo as Grandes Regiões - 2022

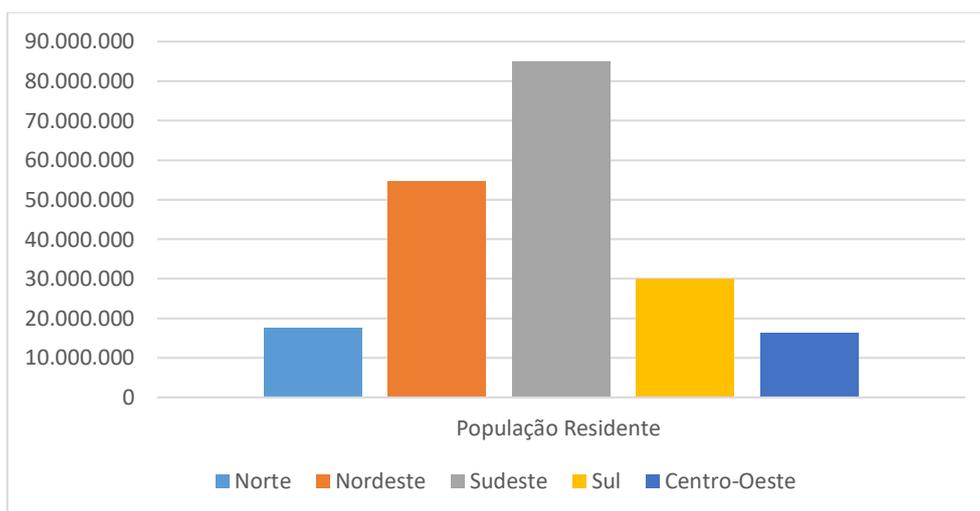


Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A distribuição da população brasileira é marcada por uma grande disparidade entre as regiões do país. Estas diferenças ocorrem em mais variados aspectos: econômico, social, cultural, educacional, populacional, entre outros. As áreas mais populosas concentram-se principalmente no Sudeste, onde se encontram importantes centros econômicos, como São Paulo e Rio de Janeiro, enquanto outras regiões, como o Norte e o Centro-Oeste, apresentam densidades populacionais muito menores.

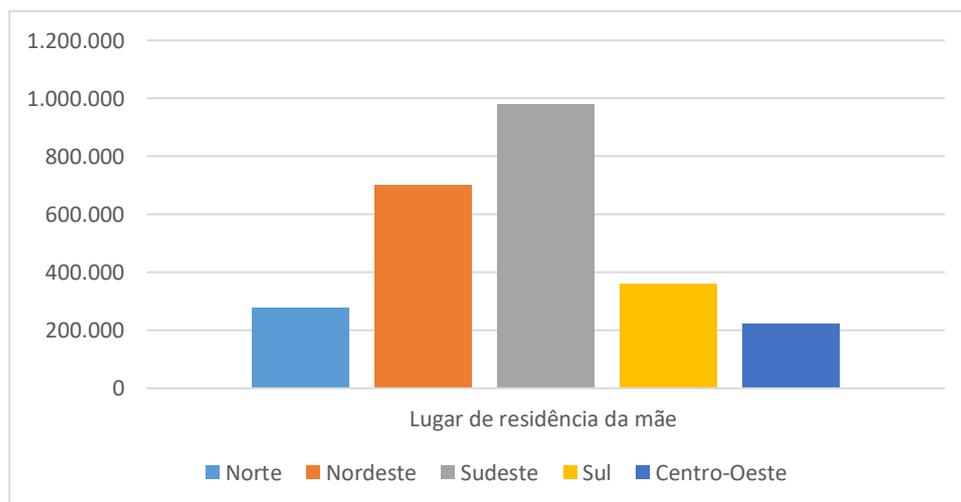
Essa diferença é influenciada por fatores históricos, econômicos e geográficos, como a industrialização e a urbanização que ocorreram de forma mais intensa nas regiões Sul e Sudeste, contrastando com a vasta extensão de áreas menos habitadas, especialmente na Amazônia e no Pantanal. Dessa forma, o Brasil possui uma distribuição populacional que não reflete sua vasta área territorial, concentrando-se em alguns polos específicos e, de outro lado, com alguns vazios demográficos significativos.

No Norte, o país conta com população de 17,3 milhões de habitantes; no Nordeste com 54,6 milhões; no Sudeste com 84,8 milhões; no Sul com 29,9 milhões e no Centro-Oeste com 16,2 milhões:

Gráfico 6 – População residente nas Grandes Regiões - 2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

No ano de 2022 foram efetuados 2.621.015 de registros de nascimento nos cartórios brasileiros, dos quais, levando-se em consideração a residência da mãe, 275 mil nascimentos foram registrados no Norte, 700,9 mil no Nordeste, 979,3 mil no Sudeste, 359,4 mil no Sul e 222,2 mil na região Centro-Oeste:

Gráfico 7 – População de nascidos vivos nas Grandes Regiões - 2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A taxa de mortalidade infantil no Brasil tem apresentado uma tendência de queda nas últimas décadas, refletindo avanços importantes nas áreas de saúde pública, saneamento e acesso a cuidados médicos, resultados de

políticas públicas desenvolvidos ao longo das décadas no país. Segundo os dados do IBGE, no ano de 2010 foram registrados 39.853 óbitos de crianças menores de 1 ano, representando uma taxa de mortalidade infantil de 13,93% (IBGE, 2011).

Os números demonstram a redução do caso de óbitos infantis até 2021. Entretanto, no ano de 2022 os casos voltaram a subir, sendo registrados 32.257 óbitos de crianças menores de 1 ano, representando, portanto, uma taxa de mortalidade infantil de 12,59% para cada mil nascimentos:

Tabela 1 – Taxa de mortalidade infantil 2010 - 2022

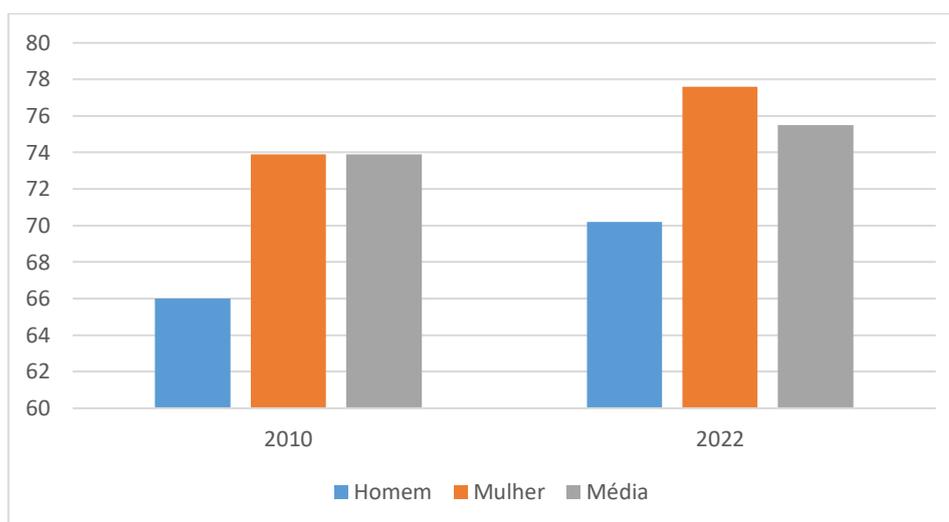
ANO	TAXA DE MORTALIDADE INFANTIL	NASCIDOS VIVOS	ÓBITOS - IDADE MENOR QUE 1 ANO
2010	13,93	2.861.868	39.853
2011	13,63	2.913.160	39.714
2012	13,46	2.905.789	39.119
2013	13,42	2.904.027	38.964
2014	12,90	2.979.259	38.430
2015	12,43	3.017.668	37.501
2016	12,72	2.857.800	36.344
2017	12,39	2.923.535	36.217
2018	12,18	2.944.932	35.857
2019	12,39	2.849.146	35.293
2020	11,51	2.730.145	31.432
2021	11,90	2.677.101	31.850
2022	12,59	2.561.922	32.257

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

De outro lado, a expectativa de vida no Brasil tem apresentado crescimento, que se reflete em razão das melhorias nas condições de vida, no acesso à saúde e nos avanços da medicina. Em síntese, sem a pretensão de abordar o ponto neste estudo, denota-se significativo avanço em políticas públicas que refletem os exitosos números de crescimento da expectativa de vida no país. No ano de 2010, a expectativa média de vida era de 73,9 anos, sendo de 66 anos para homens e 73,9 anos para mulheres. Já no ano de 2022, a expectativa média de vida é de 75,5 anos, sendo de 70,2 anos para homens e

77,6 anos para mulheres:

Gráfico 8 – Comparativo da expectativa de vida no Brasil 2010 - 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011 e 2022).

Outro aspecto importante de ser pontuado é o registro de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. Considerando a problemática do presente estudo, centrada nos direitos à educação de crianças e adolescentes, um dos grandes fatores que dificulta o integral acesso à educação é o trabalho infantil, na medida em que tolhe do indivíduo em desenvolvimento as possibilidades de acesso e frequência à escola. Nesse sentido, trata-se de grave violação aos direitos da criança e do adolescente, porquanto atinge a esfera de desenvolvimento digno da pessoa. Assim, considerando o cenário nacional, histórico e cultural, o trabalho infantil se mostra um desafio no país.

Nesse contexto, de acordo com dados do IBGE foram registrados um total de 1.607 casos, dos quais 285 foram registrados na região Norte, 506 no Nordeste, 478 no Sudeste, 193 no Sul e 145 na região Centro-Oeste:

Tabela 2 – Pessoas de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil, por grupo de idade - Estatísticas experimentais

Variável – pessoas de 5 a 17 de idade em situação de trabalho infantil (Mil pessoas)				
Ano 2023				
Brasil e Grande Região	Grupo de idade			
	Total	5 a 13 anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 anos

Brasil	1.607	346	366	895
Norte	285	75	77	133
Nordeste	506	141	122	243
Sudeste	478	84	91	303
Sul	193	22	41	130
Centro-Oeste	145	24	35	87

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Outro importante aspecto a ser considerado é que o IBGE em 2022 realizou pela primeira vez pesquisa sobre como pais e responsáveis avaliam a Atenção Primária à Saúde infantil. A pesquisa se deu a partir da incorporação de dois novos indicadores, que tinham como público-alvo as crianças menores de 13 anos de idade.

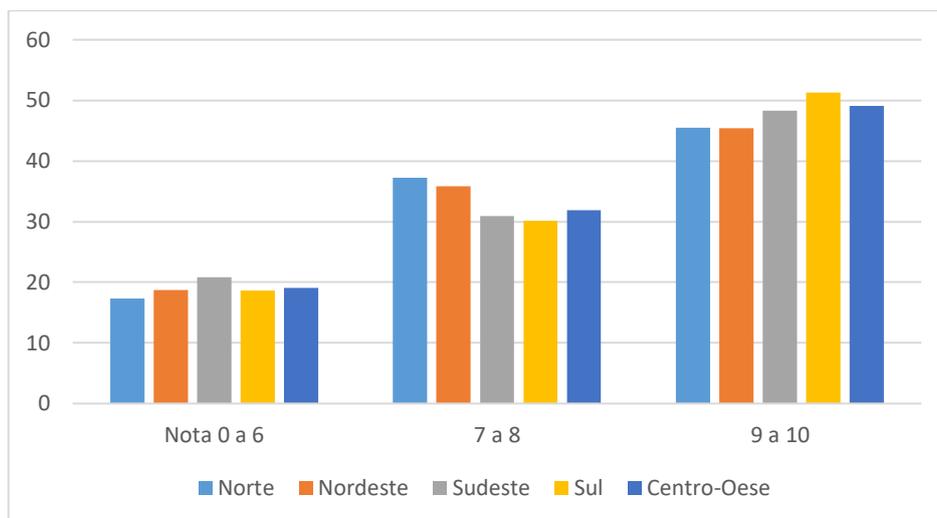
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em parceria com o Ministério da Saúde, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, investigou, no segundo trimestre de 2022, o tema Atenção Primária à Saúde Infantil, a partir da inclusão de um módulo específico sobre Atenção Primária à Saúde que incorporou dois novos indicadores para a avaliação de tais serviços, considerando-se como público-alvo as crianças menores de 13 anos de idade. O questionário foi aplicado aos responsáveis pela saúde das crianças dessa faixa etária que tiveram pelo menos um atendimento na Unidade Básica de Saúde ou Unidade de Saúde Familiar, popularmente chamados de “postinho”, “posto de saúde”, “centro de saúde”, “unidade de saúde da família”, entre outras designações. Os respondentes atribuíram uma nota ao serviço recebido, com base na última consulta médica da criança menor de 13 anos em uma unidade pública de saúde, nos últimos 12 meses anteriores à realização da entrevista (IBGE, 2022).

Segundo os indicadores, no ano de 2022, 31,5 milhões de crianças com idade inferior a 13 anos utilizaram algum tipo de atendimento em algum serviço da Atenção Primária à Saúde nos últimos 12 meses anteriores à entrevista e seus responsáveis atribuíram uma nota de 0 a 10 para esse atendimento. Os atendimentos foram realizados por profissionais da área da saúde e incluíram, entre outras demandas, a realização de consultas médicas, exames, vacinação e nebulização (IBGE, 2022).

Os resultados da pesquisa se mostraram, em sua maioria, positivos, com a ocorrência de pequena variação a depender da região. Na média geral brasileira, verificou-se que foi atribuído 19,4% para a nota de 0 a 6, 33% para a

nota de 7 a 8 e 47,6% para a nota de 9 a 10:

Gráfico 9 – Distribuição de crianças, segundo a nota atribuída pelo cuidador da criança ao atendimento em uma Unidade Básica de Saúde ou Unidade de Saúde da Família (%)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Em síntese, a pesquisa realizada pelo IBGE em 2022 sobre a Atenção Primária à Saúde infantil trouxe dados relevantes sobre a percepção dos responsáveis por crianças menores de 13 anos. Ao incorporar novos indicadores no estudo, o levantamento revelou que, em geral, os atendimentos em unidades de saúde pública receberam avaliações positivas, com quase metade das notas variando entre 9 e 10. Esse resultado reflete uma percepção majoritariamente favorável dos serviços, ainda que haja pequenas variações regionais, demonstrando a importância de continuar aprimorando a qualidade dos cuidados oferecidos.

2.2 O contexto de crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista

O presente capítulo tem por objetivo uma análise acerca do transtorno de espectro autista, especialmente a sua verificação enquanto objeto de estudo relacionado ao tema desta dissertação. Para tanto, necessário adentrar no campo interdisciplinar e compreender o fenômeno em questão e suas consequências no aspecto da criança e do adolescente. Em síntese, o objetivo é analisar o contexto atual de crianças e adolescentes com espectro autista, seus desafios e o modo como os dados vem apresentando estes desafios.

Em nível estrangeiro, o Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC, 2024), apresentou relatório de pesquisa realizada em 2020, nos Estados Unidos, no qual foi identificado que um em cada 36 crianças de 8 anos de idade possui o transtorno do espectro do autista.

Realizada análise através da combinação de dados dos sites da rede ADDM, pode-se observar que o número de diagnósticos de autismo duplicou se comparados os dados obtidos entre os anos de 2010 e 2020:

Tabela 3 – Relatório sobre o TEA entre 2010 – 2020

Ano de vigência	Ano de nascimento	Número de relatórios de sites ADDM	Prevalência combinada por 1.000 crianças (variação em locais ADDM)	Isso é cerca de 1 em X crianças
2020	2012	11	27,6 (23,1-44,9)	1 em 36
2018	2010	11	23,0 (16,5-38-9)	1 em 44
2016	2008	11	18,5 (18,0-19,1)	1 em 54
2014	2006	11	16,8 (13,1-29,3)	1 em 59
2012	2004	11	14,5 (8,2-24,6)	1 em 69
2010	2002	11	14,7 (5,7-21,9)	1 em 68

Fonte: Tabela Center of Diseases Control and Prevention (CDC, 2023).

No Brasil, os dados do Sistema de Informações Ambulatoriais demonstram que no ano de 2021, foram realizados 9,6 milhões de atendimentos em ambulatórios a pessoas com autismo, dos quais 4,1 milhões destinaram-se a crianças com até 9 anos de idade. Ainda foram registrados 10,8 mil atendimentos a pessoas com autismo nos Centros de Atenção Psicossocial infantil, nas oficinas ortopédicas disponíveis e nos Centros de Atenção Psicossocial (Brasil, 2022a). Nesse sentido, embora conste no sistema público tais dados, ainda não há, no país, uma estatística mais concreta e conclusiva acerca do exato ou aproximado número de crianças e de adolescentes com TEA.

Entretanto, pouco a pouco o país vem criando instrumentos normativos e protocolos para atendimento, sobretudo na tentativa de identificar e acompanhar os casos envolvendo autistas. No âmbito da saúde, em 12 de abril de 2022, foi publicada a Portaria Conjunta nº 7, que aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo, que entre outras considerações, apontou a necessidade de atualização dos parâmetros sobre o comportamento do TEA no Brasil. Conforme o texto legal:

Art. 1º Fica aprovado o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas - Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo.

Parágrafo único. O Protocolo objeto deste artigo, que contém o conceito geral do comportamento agressivo no transtorno do espectro do autismo, critérios de diagnóstico, critérios de inclusão e de exclusão, tratamento e mecanismos de regulação, controle e avaliação, disponível no sítio <https://www.gov.br/saude/ptbr/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt>, é de caráter nacional e deve ser utilizado pelas Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na regulação do acesso assistencial, autorização, registro e ressarcimento dos procedimentos correspondentes.

Art. 2º É obrigatória a cientificação do paciente, ou de seu responsável legal, dos potenciais riscos e efeitos colaterais (efeitos ou eventos adversos) relacionados ao uso de procedimento ou medicamento preconizados para o tratamento do Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo.

Art. 3º Os gestores estaduais, distrital e municipais do SUS, conforme a suas competências e pactuações, deverão estruturar a rede assistencial, definir os serviços referenciais e estabelecer os fluxos para o atendimento dos indivíduos com essa condição em todas as etapas descritas no anexo a esta Portaria, disponível no sítio citado no parágrafo único do art. 1º (Brasil, 2022b).

A partir de tais diretrizes, o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo estabelece critérios para diagnóstico, inclusão, exclusão e tratamento, além de mecanismos de regulação, controle e avaliação. Em razão da abrangência nacional, o mesmo deve ser utilizado pelas Secretarias de Saúde estaduais, municipais e do Distrito Federal. Pelo protocolo, é obrigatório informar ao paciente ou seu responsável legal sobre os riscos e possíveis efeitos adversos dos tratamentos. Além disso, os gestores do SUS, conforme suas responsabilidades, devem organizar a rede de atendimento e definir os fluxos de cuidado para essa condição, conforme descrito na portaria (Brasil, 2022b).

Nesse contexto, embora careçam de dados mais efetivos, observa-se que o diagnóstico de pessoas com TEA é significativo, com rápido crescimento nos últimos anos a nível nacional e internacional, demandando especial atenção do poder público e da sociedade em geral. Com intuito de sanar a falta de informação e mapear o número de pessoas com autismo no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística incluiu, pela primeira vez, o autismo em suas estatísticas, em razão da mudança legislativa provocada pela Lei 13.861/2019, a qual estabelece que, a partir de 2019 os censos demográficos realizados incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista (Brasil, 2019). Devido à pandemia de COVID-19, a coleta de dados foi adiada para 2022, sendo que parte dos dados já foram divulgados. Entretanto, a divulgação dos resultados sobre o TEA estão previstos para 2025, sem que, até o momento (outubro de 2024), se possa obter o número mais concreto para compreensão do cenário.

Esta problematização permite verificar de que modo na atualidade se encontra o TEA como questão importante para crianças e adolescentes. Necessário, agora, visualizar as origens do transtorno, suas causas e consequências de forma interdisciplinar. Inicialmente, o termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, quando buscou descrever a fuga da realidade e o retraimento interior de pacientes com sintomas de esquizofrenia. Apenas após o final da Segunda Guerra Mundial, foi realizada estudo do autismo como patologia diferenciada (Marfinati; Abrão, 2014, p. 252).

Em 1943 o psiquiatra austríaco, naturalizado americano, Leo Kanner, realizou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, como uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada de distúrbio autístico do contato afetiva, quando realizou estudo observando clinicamente crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na psiquiatria infantil até aquele momento (Cunha, 2017, p. 13).

Ao observar onze crianças (oito meninos e três meninas), Leo Kanner, constatou que pessoas com autismo eram emocionalmente distantes, uma vez que apresentavam graves desordens no desenvolvimento da linguagem, com perturbações nas relações afetivas. As crianças em análise também apresentavam distúrbios léxicos e sintáticos, quando, habitualmente, referiam-se a si mesmas na terceira pessoa, realizavam repetição mecânica de palavras ou frases, além de entenderem apenas palavras em seu sentido literal. Segundo ele, a origem do espectro decorria da parentalidade (Marfinati; Abrão, 2014, p. 255).

De acordo com os estudos realizados por Kanner, as crianças analisadas apresentavam inabilidades no relacionamento interpessoal, o que as diferenciavam de outras patologias. Também verificou que o autismo, como transtorno, se estrutura nos dois primeiros anos de vida da criança (Cunha, 2017, p. 14). Posteriormente, em 1978, o psiquiatra Michael Rutter trouxe novo marco à história ao estabelecer quatro critérios para a classificação do autismo, como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo:

1. Atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2. Problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3. Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismo; 4. Início antes dos 30 meses de idade (Polycarpo, 2023, p. 16).

Os critérios estabelecidos por Rutter foram extremamente importantes para determinação da nova condição que levou o DSM-3, publicado em 1980, a definir o autismo como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, por ser caracterizado como transtorno de múltiplas áreas de funcionamento do cérebro afetadas pelo autismo e condições relacionadas (Polycarpo, 2023, p. 16).

Inicialmente, em razão do pouco conhecimento sobre o autismo, muitas crenças sociais buscaram estabelecer a origem do espectro, enfatizando-se

equivocadamente o papel da função materna e paterna no aparecimento/surgimento do autismo. Entretanto, atualmente, sabe-se que a condição advém de alterações biológicas, que podem ou não ser hereditárias. Apesar das causas não serem satisfatoriamente conhecidas, alguns estudiosos também atribuem a origem a fatores metabólicos decorrentes de alterações bioquímicas que são submetidos aos efeitos do ambiente e modificados por ele que, conseqüentemente, desencadeia grande preocupação sobre a influência da toxicidade de metais pesados nos processos biológicos que levam aos sintomas (Cunha, 2017, p. 17-18).

Além da predisposição genética, mutações espontâneas que podem ocorrer no desenvolvimento do feto, fatores que podem contribuir para o aparecimento do TEA são fatores ambientais como estresse, alimentação, poluição do meio ambiente através de exposições a substâncias tóxicas (Polycarpo, 2023, p. 18). Por se tratar de um distúrbio complexo, não há total clareza a respeito da origem do autismo, uma vez que em muitos casos o transtorno apresenta prejuízos orgânicos, *déficit* cognitivo, convulsões e doenças genéticas comuns em outras patologias, reforçando-se as incertezas a seu respeito (Cunha, 2017, p. 18).

Apesar de haver conhecimentos gerais sobre a incidência do autismo, faz-se importante considerar as variações da taxa de prevalência, bem como um maior número de crianças que apresentam características autistas no que diz respeito à “tríade de comprometimentos”, quais seja, com relação ao comportamento social, na área da comunicação e na realização de atividades restritas/repetitivas (Marfinati; Abrão, 2014, p. 257).

Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce. Tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte das pessoas. Não há um padrão fixo para sua manifestação, e os sintomas variam grandemente (Cunha, 2017, p. 12).

Apesar da complexidade do tema, nota-se que, caso o diagnóstico seja realizado de forma precoce, as intervenções podem começar a tempo de auxiliar no desenvolvimento das áreas que afetadas pelo espectro. Entretanto, caso o tratamento seja realizado de modo fechado, pode-se induzir a criança a uma

posição estática, fixada a traços patológicos, sem que haja espaço para a possibilidades de construção subjetiva (Polycarpo, 2023, p. 14).

Assim, diante do grande número de casos de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista, cada vez mais se faz necessária a descoberta de novos caminhos que favoreçam o desenvolvimento de crianças com autismo, através da potencialização da linguagem e do emocional de cada criança na busca de novas perspectivas de aprendizagem (Flores, 2019, p. 50-51).

Frisa-se que o espectro se diferencia ao passo que o cérebro da pessoa com autismo apresenta ligações e ramificações incompletas, desviadas, ora ativadas, ora desligadas, com conexões ora perdidas, ora sobrecarregadas, o que impede o pleno funcionamento. As funções de cada grupo de neurônios apresentada de forma desbalanceada, com hiper funcionamento a depender do interesse do cérebro ou com disfunção para aquilo que não interessa. Como resultado, tem-se um cérebro atípico, pouco sujeito a adaptação às relações sociais, independentemente da idade (Brites; Brites, 2019, p. 37).

Na origem, a palavra "autismo" deriva do grego "*autos*", que significa "voltar-se para si mesmo", por se tratar de um infinito particular, uma vez que cada pessoa autista possui suas singularidades. Atualmente o autismo "é caracterizado por um conjunto de sintomas, com alterações em três áreas específicas: a socialização, a linguagem/comunicação e o comportamento" (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 41).

O espectro pode ser percebido nas crianças antes dos três anos de idade, em razão do atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, *déficits* na comunicação, coordenação motora, integração sensorial e social (Veiga, 2022, p. 30). Nem sempre crianças diagnosticadas com autismo apresentam prejuízos na habilidade cognitiva, mas em decorrência da especificidade, enfrentam dificuldades de interação social e de comunicação que fazem com que seu desempenho social e escolar sofra alterações (Keller, 2013, p. 27).

Em casos mais agudos, ocorre o isolamento da criança com autismo em seu espaço singular, com desenvolvimento de movimentos repetitivos e, em outros casos, apresentam *déficits* sutis, com dificuldades para iniciar diálogo com outra pessoa ou permanecer nele (Flores, 2019, p. 49-50).

No que se refere a disfunções na linguagem - comunicação social, vejo, em meu dia a dia de trabalho na clínica, que as crianças diagnosticadas com TEA apresentam dificuldades para organizar sua fala de maneira clara e precisa. [...] Há outras que apresentam uma excelente linguagem oral, mas costumam utilizar uma fala robotizada, com um discurso monótono, falando sobre coisas de sua preferência, sem se importar com o que as outras pessoas estão interessadas em ouvir. Sabem iniciar um discurso, mas têm dificuldade em dar continuidade a ele ao conversar com outras pessoas. E, nos casos mais graves de autismo, convivo com crianças que ainda não desenvolveram uma linguagem verbal, mas que, com o tempo, aprendem a se comunicar de forma não verbal (Flores, 2019, p. 50).

Nessa mesma linha, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais estabelece que o transtorno do espectro do autista pode se subdividir em quatro critérios de análise para diagnóstico, quais sejam A, B, C e D considerando-se as dificuldades de interação/comunicação, padrões de comportamento repetitivos, presença dos sintomas em estágios iniciais de desenvolvimento e dificuldades para se adequar de forma funcional, através dos quais as características persistem em prejuízos

[...] na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (DSM-5, 2014, p. 55).

Ainda, há pessoas que apresentam traços sutis do espectro, com características muito leves, se comparados com os outros critérios, apresentando dificuldades quase não perceptíveis para a maioria das pessoas.

Os traços sutis de autismo tendem a se mascarar mais facilmente com o decorrer do tempo. Em nossa prática clínica diária, deparamos com adultos que jamais foram diagnosticados, tampouco tratados. Eram vistos pela família apenas como "estranhos", "esquisitões" ou "nerds"; no entanto, ao longo de suas trajetórias de vida encontraram muitas dificuldades em se socializar. Alguns, muito inteligentes, transitavam entre as pessoas como se fizessem parte daquele grupo, mas, na realidade, nunca conseguiram estreitar os relacionamentos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 11).

Nesse sentido, embora existam critérios para o diagnóstico, cada pessoa com esse transtorno possui características diferentes umas das outras, podendo encontrar várias pessoas com autismo, mas com grandes diferenças entre elas, com relação às características, intensidades e comorbidades. Em razão dessa peculiaridade, ou seja, da grande variedade de comportamentos e níveis, surge o termo “espectro” (Hernandes, 2021, p. 27-28).

Em razão das variadas características do espectro, que podem causar diferentes graus de dificuldades em cada indivíduo, o DSM-5 definiu três níveis que o TEA pode apresentar. Tais níveis podem variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo, bem como com o nível de suporte que cada um necessita em relação aos pares de sua idade, podendo variar entre o nível 1, 2 ou 3.

No nível 1, a pessoa diagnosticada com o espectro apresenta *déficits* na comunicação social, causando prejuízos perceptíveis. A inflexibilidade do comportamento causa significativas interferências no funcionamento ou no contexto que estiver inserido, com dificuldade para trocar de atividade, organização e planejamento. Apresentam interesse reduzido por interações sociais, com respostas atípicas e dificuldades para fazer amizade (DSM-5, 2014, p. 52).

Já no nível 2, apresenta *déficits* graves na comunicação social verbal e não verbal, necessitando de apoio substancial para o desenvolvimento. Respondem de forma limitada a interações sociais, com respostas reduzidas, limitadas a interesses especiais reduzidos, com comunicação não verbal acentuadamente estranha. Comportamentos inflexíveis, restritos e repetitivos aparecem com frequência, podendo ser observados de maneira óbvia através da dificuldade e sofrimento para mudar o foco ou ações (DSM-5, 2014, p. 52).

Considera-se como nível 3 o indivíduo que apresenta *déficits* graves relacionados a comunicação verbal e não verbal, resultando em grandes limitações de interação social. Também apresenta dificuldade extrema em lidar com mudanças, com comportamentos restritos e repetitivos acentuados em todas as esferas. Raramente inicia interações e, quando as fazem, temas incomuns são abordados, com finalidade de satisfazer necessidades, reagindo de forma direta às abordagens sociais, exigindo-se apoio muito substancial (DSM-5, 2014, p. 52).

Denota-se assim que os níveis de gravidade do espectro estão relacionados com o grau de comprometimento e à autonomia e à independência da pessoa. Em razão das peculiaridades das características, pessoas com transtorno do espectro autista podem também receber diagnóstico de deficiência intelectual. Entretanto, ambos os diagnósticos não podem ser associados sem que ocorra investigação adequada da função intelectual, “com reavaliação ao longo do período do desenvolvimento, uma vez que escores do QI no transtorno do espectro autista podem ser instáveis, particularmente na primeira infância” (DSM-5, 2014, p. 40).

Por se tratar de um transtorno, podem ocorrer modificações dos comportamentos, a partir de procedimentos, estímulos e técnicas de intervenção. A partir da análise de cada caso, é realizada a análise do comportamento para definir os potenciais problemas em termos de comportamentos-alvos, com a finalidade de elencar possíveis intervenções, viabilizando a melhor indicação sobre o alvo e a extensão das modificações (Checchia, 2020, p. 11).

Os sinais e características do espectro são percebidas ainda na primeira infância, quando se há conhecimento e informação a respeito do tema, o que facilita o diagnóstico precoce. Das características mais afetadas e evidentes, está o comprometimento na interação social, comunicação, atraso da fala, alterações comportamentais e movimentos repetitivos. Apesar das características elencadas, ainda assim faz-se necessário o diagnóstico através de avaliação médica (Polycarpo, 2023, p. 17-18). Em razão do transtorno do espectro autista não ter cura, faz-se necessário que, ao receber o diagnóstico, a pessoa realize terapias para auxiliar na diminuição significativa dos principais sintomas, permitindo uma melhor qualidade de vida (Barbosa, 2020, p. 16).

Assim, pode-se dizer que desde o início da sua descoberta, o autismo passou por diversas alterações em seus critérios diagnósticos, no qual muitos terapeutas e médicos utilizaram e ainda utilizam testes padronizados na busca por tentar fechar esse diagnóstico. No entanto, mesmo com inúmeras pesquisas e alterações diagnósticas, o assunto ainda continua sendo estudado, em razão do considerável aumento de diagnóstico, que impactam diretamente as áreas da educação e da saúde em todo o mundo (Flores, 2019, p. 48-50).

Nesse sentido, esta inicial caracterização do espectro autista se fez necessária, na medida em que é preciso compreender os diversos e multifacetados fatores existentes diante desta questão, de notável importância social, educacional, política e jurídica, porquanto se está diante de grupo vulnerável. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar que em razão das dificuldades decorrentes do espectro e diante do pouco conhecimento sobre o tema, crianças e adolescentes também são excluídos, mesmo diante de supostos ambientes inclusivos

[...] Algumas crianças, que não estão no espectro do autismo, parecem não ter paciência e interesse em lidar com essas dificuldades e tampouco se abrem de forma afetiva para ajudá-la a aproveitar mais esses momentos em que o brincar e o devir-criança se fazem presentes. Nessa perspectiva, é impossível não pensar no quanto estamos apressando a infância das nossas crianças. Na sociedade moderna, as pessoas parecem que têm pressa de viver. O mal do século é a ansiedade, e a criança, que tem os adultos como exemplo, acaba achando que esse comportamento de “querer tudo para ontem” é algo que já faz parte do nosso cotidiano. Infelizmente, a escola também termina por entrar nessa lógica cartesiana ao deixar de lado as vivências, as relações sociais, as emoções e o amor em detrimento de uma postura conteudista, voltada para o vestibular, a especialização e a individualização do ser humano. Em consequência disso, muitas crianças, mergulhadas nessa cultura de racionalização, acabam deixando de conhecer melhor o funcionamento das crianças diagnosticadas com TEA, perdendo de experimentar novas aprendizagens e vivências humanizadoras (Flores, 2019, p. 52).

Assim, diante de pesquisas científicas que apontam um considerável aumento no número de diagnósticos do transtorno do espectro autista no Brasil, faz-se necessária maior compreensão sobre as peculiaridades do espectro, bem como suas implicações em todas as esferas da vida de crianças e adolescentes. Através da união de conhecimentos, aliados a contínuos estudos sobre questões relacionadas ao autismo, com aplicação intersetorial verifica-se a possibilidade de melhorar a qualidade de crianças e adolescentes com o espectro.

2.3 O acesso à educação de crianças e adolescentes brasileiros

O acesso à educação de crianças e adolescentes no Brasil é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do país. Apesar dos avanços nas últimas décadas, o país ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura escolar adequada, a desigualdade de oportunidades entre regiões e classes sociais e a evasão escolar. Garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de oferecer melhores perspectivas de futuro, fazendo-se cumprir os preceitos previstos na Constituição do país.

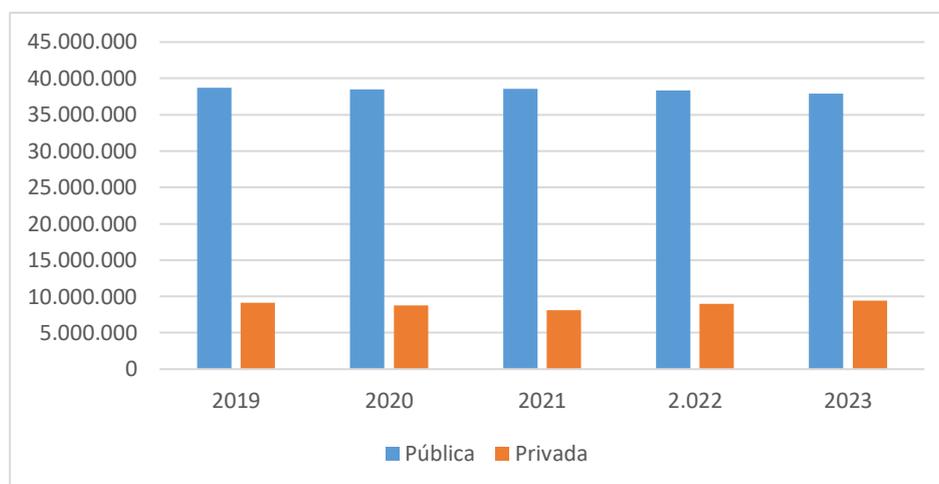
No Brasil, o levantamento de dados estatísticos sobre a educação é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo Escolar. Os dados coletados são utilizados pelo Ministério da Educação para a operacionalização de políticas públicas, definição dos critérios para a atuação do Ministério da Educação, programas governamentais e das ações setoriais nas esferas federal, estadual e municipal (Brasil, 2024).

A participação no Censo Escolar é obrigatória para todas as instituições de educação básica, tanto públicas quanto privadas, em todo o país. As informações prestadas devem se basear nos registros administrativos das escolas e redes de ensino, levando em conta a situação observada na data de referência da pesquisa. A coleta de dados é realizada por meio do sistema Educacenso, que permite o preenchimento direto dos formulários pelos próprios responsáveis ou pela migração automática dos dados dos sistemas de gestão das escolas e redes. Assim, o levantamento se baseia em informações documentais coletadas indiretamente através de um questionário eletrônico (Brasil, 2024).

No ano de 2023 as escolas de educação básica no Brasil registraram 47,3 milhões de matrículas. Se comparado com as matrículas realizadas no ano de 2019, ocorreu uma queda de 0,2%. Também é possível verificar que durante o período da pandemia, correspondente ao período de 2020 e 2021, as escolas privadas tiveram diminuição de matrículas, sendo registrados, em 2020, 8,7 milhões e, em 2021, 8,1 milhões. Já nos anos de 2022 e 2023, os números

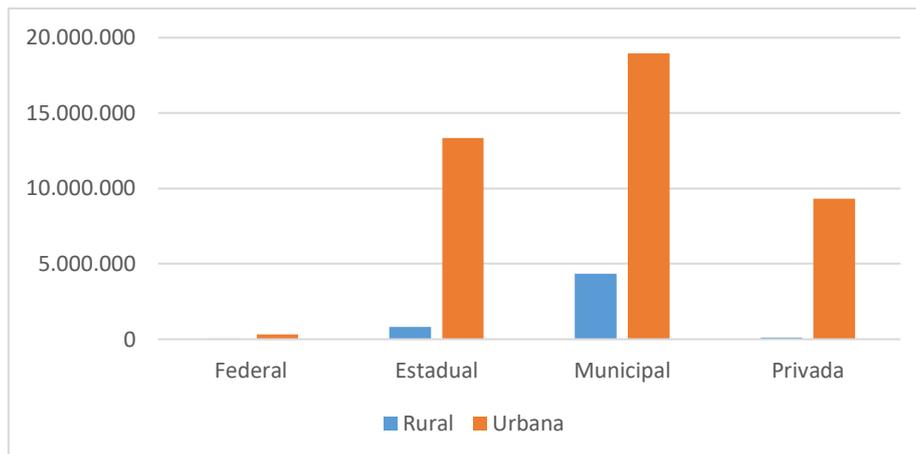
demonstram um pequeno aumento, sendo, em 2022, de 9 milhões e, em 2023, de 9,4 milhões. Já as escolas públicas, nos anos de 2022 e 2023, apresentaram baixa de matrículas se comparadas com as escolas privadas. Nas escolas públicas, em 2022, foram registradas 38,3 milhões e em 2023, 37,8 milhões de matrículas:

Gráfico 10 – Número de matrículas na educação básica 2019 - 2023



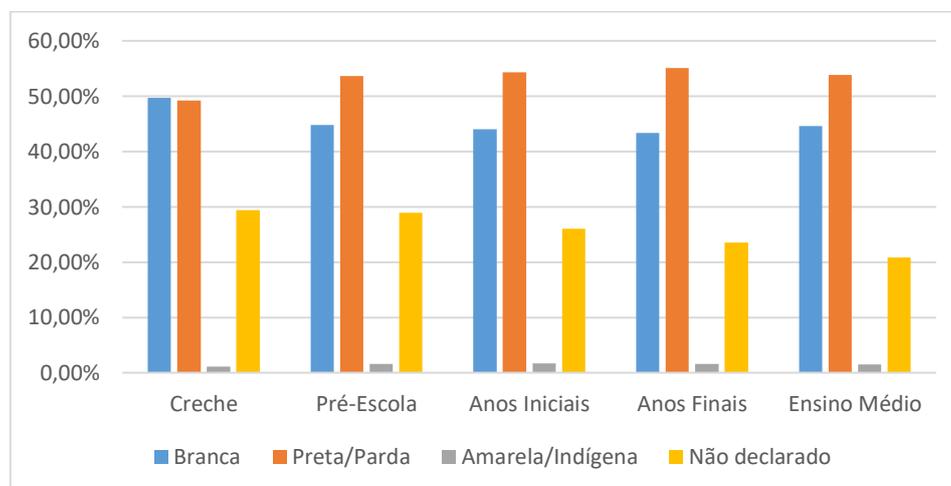
Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

O número de matrículas da educação básica está concentrado majoritariamente na área urbana, sendo 329,2 mil em instituições Federais, 13,3 milhões nas escolas estaduais, 18,9 milhões nas municipais e 9,3 nas privadas. Já com relação às áreas rurais, pode-se observar que apenas 51,3 mil matrículas se encontram concentradas na instituições Federais, 816,8 mil na estadual, 4,3 milhões nas municipais e 96,8 mil nas privadas:

Gráfico 11 – Número de matrículas de acordo com a localização da escola - 2023

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

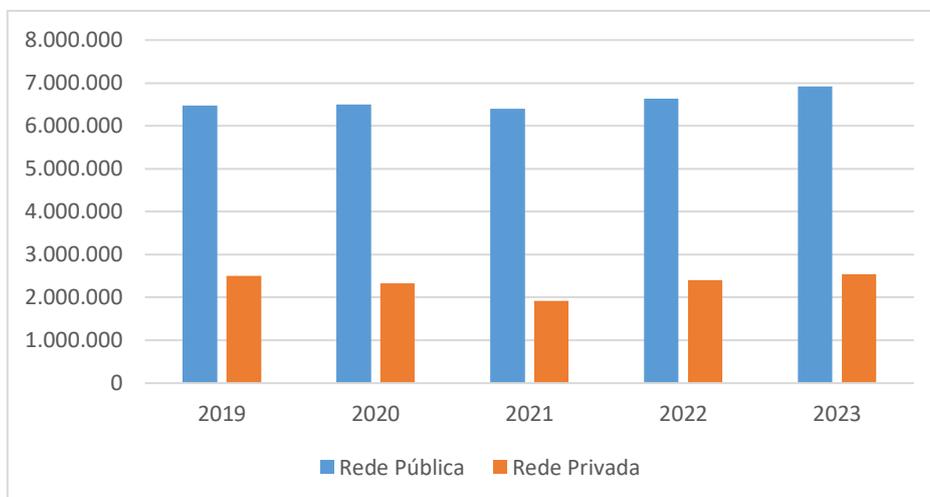
Com relação a raça, verifica-se que a maior proporção de crianças brancas foi verificada em creches, com percentual de 49,7%, vez que não se trata de acesso universalizado. Na pré-escola, nos anos iniciais, finais e médio sobrepõe-se os pretos/pardos. Percebe-se que “a mudança no perfil dos alunos se inicia na pré-escola, mas se consolida no ensino fundamental, etapa que possui acesso praticamente universalizado, indicando acesso desigual por cor/raça na creche” (Brasil, 2024):

Gráfico 12 – Percentual de matrículas por cor/raça de acordo com as etapas do ensino - 2023

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Na educação infantil percebe-se que os números demonstram que em 2019 foram matriculadas um total de 8,9 milhões de crianças e, em 2023, um total de 9,4 milhões, representando, portanto, um aumento de crianças matriculadas tanto na rede pública de ensino, como na privada:

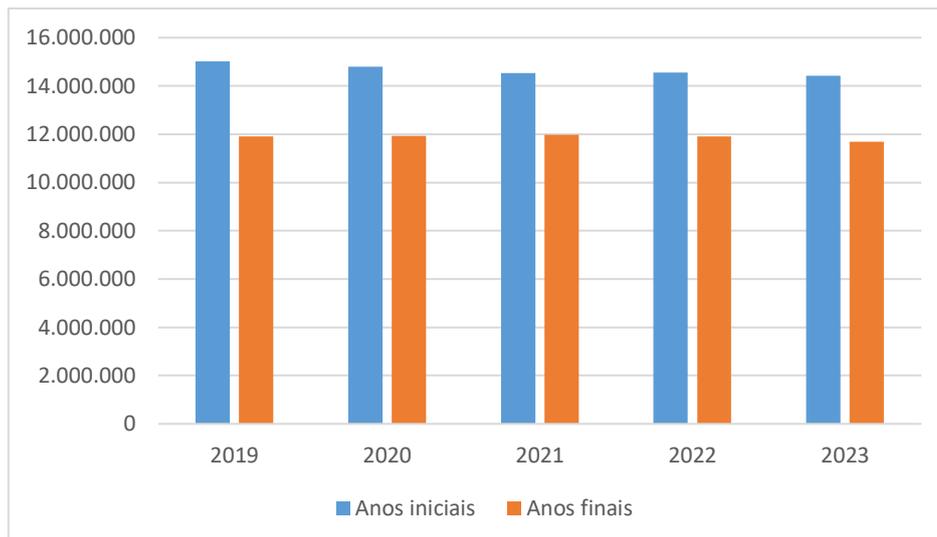
Gráfico 13 – Matrículas na educação infantil 2019 – 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

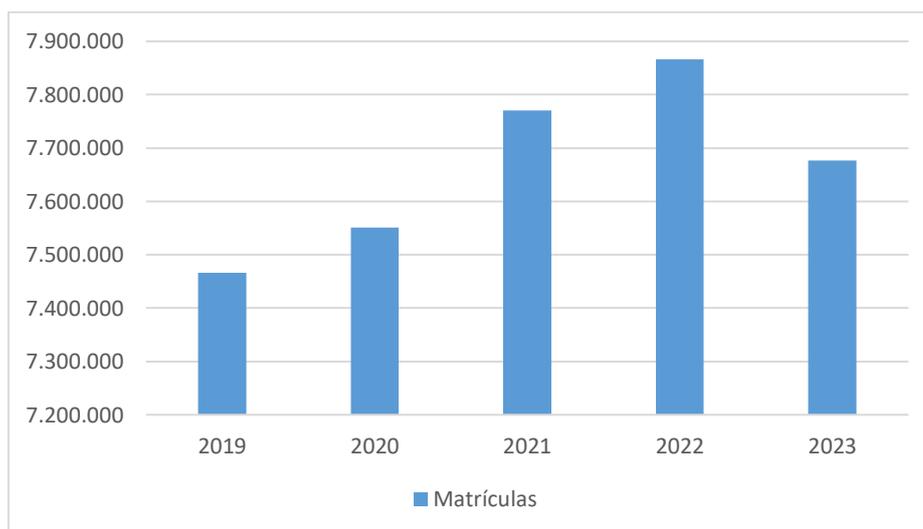
Do contexto apresentando ainda se denota que a maior participação na educação infantil é da rede municipal, com 72,5% e da rede privada de ensino, com 26,9% das matrículas no ano de 2023 (Brasil, 2024).

Com relação a educação fundamental, verifica-se que ocorreu uma diminuição no número de matrículas totais, se comparado o período de 2019 a 2023. Tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, observa-se que em 2022 e 2023 ocorreu uma redução nas matrículas, sendo em 2021 foram matriculados 14.533.651 anos iniciais, e, posteriormente, em 2022 o número baixou para 14.553.030 e seguiu menor em 2023, quando registrado 14.426.650 alunos matriculados. O mesmo fenômeno pode se observar com relação aos anos finais, nos quais em 2021 foram matriculados 11,9 milhões, em 2022 o número passou para 11,8 milhões e, em 2023, 11,6 milhões de alunos matriculados:

Gráfico 14 – Matrículas na educação fundamental 2019 – 2023

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

No ensino médio, também se percebe a diminuição do número de matrículas se comparados os anos de 2019 e 2023. Em 2019 foram realizadas um total de 7,4 milhões de matrículas, enquanto em 2023 foram 7,6 milhões:

Gráfico 15 – Matrículas no ensino médio 2019 – 2023

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

No ano de 2023 o Brasil contava com um total de 178.476 escolas de educação básica, das quais a rede municipal era responsável por 59,8%, enquanto a rede privada por 23,3%. As escolas estaduais por 16,5% e as federais por 0,4% das matrículas. Das quais, as escolas de pequeno porte, que

contam com até 50 matrículas, estão localizadas na região Norte, com 34,9%, e na Nordeste com 21,7% (Brasil, 2024).

De todas as escolas contabilizadas, 76.648 oferecem creche, 99.796 pré-escola, 103.785 anos iniciais do ensino fundamental, 61.806 anos finais do ensino fundamental e 29.754 oferecem o ensino médio:

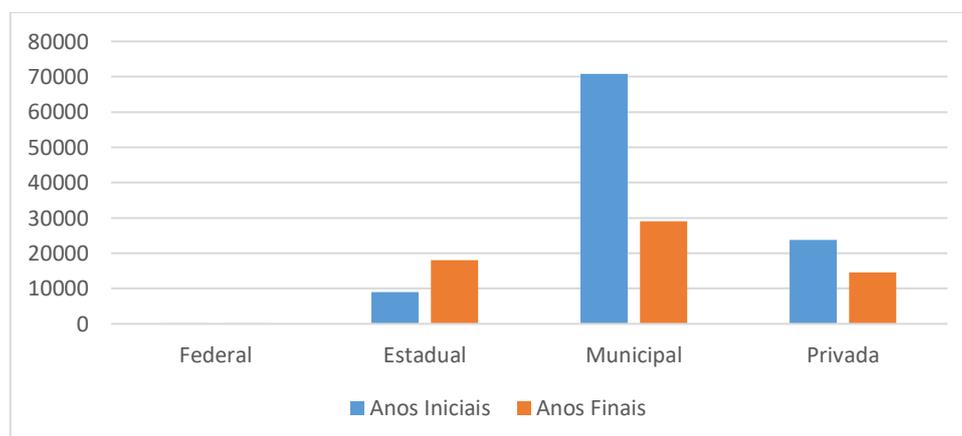
Tabela 04 – Panorama das escolas por etapa de ensino – 2023

Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
76.648	99.796	103.785	61.806	29.754

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Nesse sentido, denota-se que a rede municipal de ensino é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, contando com 70.886 escolas com anos iniciais e 29.075 dos anos finais. Já a federal apresenta 26 escolas de anos iniciais e 41 de anos finais, a estadual 9.035 de anos iniciais e 18.111 de anos finais e as privadas, 23.838 escolas de anos iniciais e 14.579 de anos finais:

Gráfico 16 – Panorama de escolas – 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Entretanto, em que pese as escolas municipais correspondam ao maior número, ainda assim, são aquelas que dispõem de menos recursos tecnológicos, se comparados com as escolas estaduais

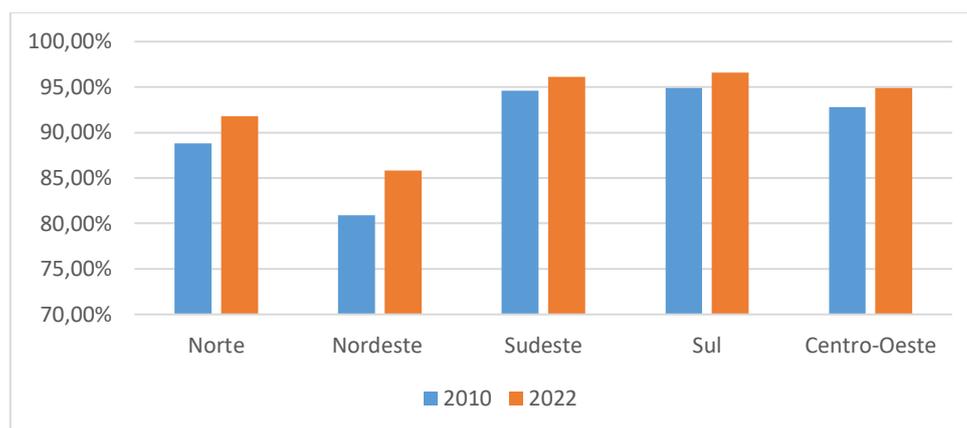
Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (12,5%), projetor multimídia (58,8%), computador de mesa (39,6%) ou portátil (34,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (36,7%). O percentual de escolas estaduais com lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa para os alunos, computador portátil, internet para ensino e aprendizagem e internet disponível para uso dos estudantes é maior do que o das escolas particulares (Brasil, 2024).

Assim, constata-se que há um grande desafio na inclusão tecnológica das escolas de ensino fundamental municipais, posto a problemática que envolve o uso de recursos tecnológicos. Nesse sentido, considerando a atual quadra histórica, onde o uso de mídias digitais é bastante presente no cotidiano escolar, verifica-se necessário compreender de que modo, atualmente, se verifica o impacto dos recursos tecnológicos na educação.

Outrossim, importa destacar que de acordo com o Censo realizado em 2022, das pessoas com 15 anos ou mais, o Brasil contava com mais de 151,5 milhões que sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam, contando com uma taxa de analfabetismo de 7%. Dentre os dados verificados, notou-se que a taxa de analfabetismo entre as pessoas da cor ou raça branca era de 4,3%, amarela era de 2,5%, pretos de 10,1%, pardos de 8,8% e de indígenas de 16,1% (IBGE, 2022).

Em termos regionais, se comparados os dados de 2010 e 2022 as diferenças na taxa de alfabetização mantiveram-se altas nas regiões Norte e Nordeste, sendo que no Norte em 2010 era de 88,8% e em 2022 de 91,8% e no Nordeste em 2010 de 80,9% e em 2022 de 85,8%, enquanto nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste tanto em 2010, quanto em 2022 o percentual manteve-se superior aos 90%:

Gráfico 17 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões 2010 - 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011 e 2022).

Nesse sentido, observa-se que, no Brasil, os índices educacionais se mostram um desafio. A educação no Brasil apresenta resultados que necessitam compreender de como está sendo tratada pelos entes federados. Nesse sentido, o Inep conta com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que realiza a avaliação externa em larga escala, realizando diagnóstico da Educação Básica brasileira. A pesquisa ocorre a cada dois anos, sendo a última realizada em 2023, cujo resultados preliminares foram divulgados para secretários e diretores escolares no dia 15 de abril de 2024.

A Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023 estabeleceu diretrizes para a realização do Saeb no ano de 2023, estipulando a sua realização através de regime de parceria com o Distrito Federal, Estados e Municípios. Os objetivos pautados incluem: (i) gerar indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões, Unidades da Federação e, sempre que possível, para Municípios e Instituições Escolares, assegurando a comparabilidade dos dados e contribuindo para o aprimoramento das séries históricas; (ii) avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação no país, em seus diferentes níveis de governo; (iii) apoiar a formulação, monitoramento e aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais baseadas em evidências, visando o desenvolvimento social e econômico do Brasil; (iv) promover o desenvolvimento de competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (Brasil, 2023a).

Como referência para realizar a avaliação da qualidade da Educação

Básica o Saeb utiliza-se de sete dimensões que interrelacionam-se, quais sejam:

- I - Atendimento Escolar;
- II - Ensino e Aprendizagem;
- III - Investimento;
- IV - Profissionais da Educação;
- V - Gestão;
- VI - Equidade; e
- VII - Cidadania, Direitos Humanos e Valores (Brasil, 2023a).

A Portaria ainda apresenta detalhes sobre a definição da população a ser avaliada, as etapas preparatórias para a aplicação, os instrumentos de coleta de dados, o período de aplicação, os recursos e condições para atendimento especializado, além dos critérios para divulgação e os procedimentos para interposição de recursos. O Saeb 2023 preserva parte das matrizes utilizadas desde 2001, ao mesmo tempo em que incorpora novas matrizes alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2023a).

Na educação infantil, no 2º ano do ensino fundamental e nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, os instrumentos avaliativos foram desenvolvidos de acordo com esse novo referencial teórico. Já nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa, continuam a ser utilizados os referenciais de 2001, conforme demonstrado no quadro anexo à Portaria (Brasil, 2023a).

Assim, verifica-se que em que pese o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica desempenhe um papel crucial no acompanhamento e na melhoria da qualidade da educação no Brasil, nota-se dificuldade para compreensão mais precisa sobre os dados divulgados, especialmente aqueles relativos ao ano de 2023, visto que os dados apresentados no ano de 2021 sofreram com os impasses advindos da pandemia.

2.4 Crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no sistema educacional brasileiro

No presente tópico, busca-se apresentar com brevidade os aspectos voltados ao sistema educacional de crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista. Nesse sentido, objetiva-se apresentar as previsões normativas e regulamentares e os indicadores brasileiros em relação ao acesso à educação do grupo.

Um dos primeiros pontos de novidade no sistema educacional no país é a declaração utilizada para contabilização do Censo Escolar. A declaração de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação utilizado para a contabilização do Censo Escolar baseia-se nas informações contidas no Plano de Atendimento Educacional Especializado, na avaliação biopsicossocial da deficiência, no Plano Educacional Individualizado ou em laudo médico:

- **Plano de AEE:** documento que reúne informações sobre os estudantes público da Educação Especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE.
- **Avaliação biopsicossocial da deficiência,** conforme a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).
- **Plano Educacional Individualizado (PEI):** Instrumento escrito, elaborado por professor da sala de aula comum/regular, com intuito de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.
- **Laudo médico:** documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos (Brasil, 2020, p. 9).

Trata-se de importante mecanismo que garante indicadores capazes de contabilizar o número de alunos em educação especial no país. De acordo com o Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foram registradas 1.771.430 matrículas

na educação especial, sendo 1.622.335 na rede de ensino regular, 35.166 na Educação Profissional e 135.236 no Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2024). A maior concentração de matrículas na rede regular de ensino está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas, na educação infantil com 16% e no ensino médio 12,6% das matrículas:

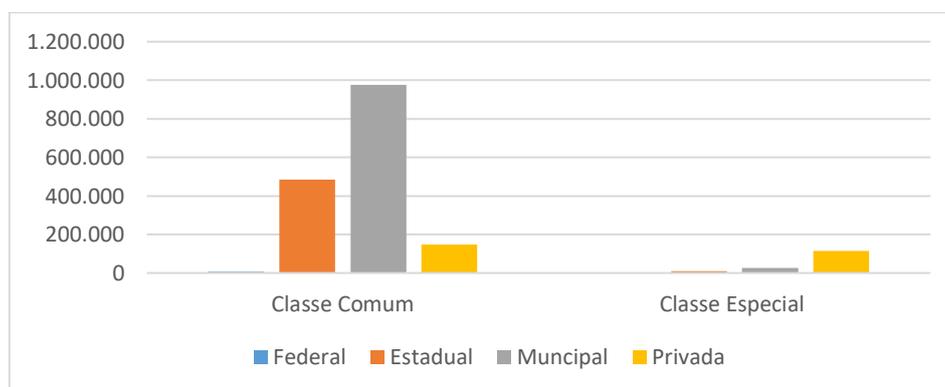
Tabela 05 – Panorama de matrículas na educação especial – 2023

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Matrículas	284.847	1.114.230	223.258
Percentual	16%	62,90%	12,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Na classe comum estão matriculados 1.617.420, dentre os quais 8.123 encontra-se em instituições Federais, 485.511 em escolas Estaduais, 975.478 em escolas Municipais e 148.308 na rede privada de ensino. Já dos alunos 154.010 alunos matriculados em Classe Especial, 559 estão matriculados em instituição Federal, 10.731 em Estadual, 27.154 em Municipal e 115.566 na privada:

Gráfico 18 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Os Estados da Federação apresentam variáveis com relação aos alunos incluídos nas classes comum de ensino. Em alguns estados como Alagoas, Rio Grande do Norte e Roraima apresentam 100% dos alunos incluídos na classe

comum de ensino. Já o Estado do Paraná apresenta os menores índices de inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, contando com 78% e 73,1%:

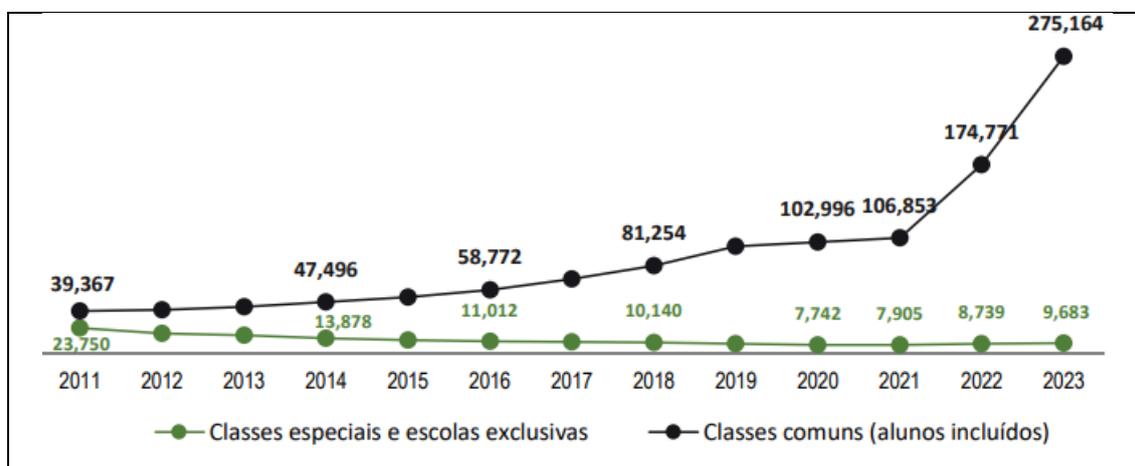
Tabela 06 – Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2023

ESTADOS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Sergipe	100%	98.1%	98.4%
Alagoas	100%	100%	100%
Rio Grande do Norte	100%	100%	100%
Piauí	100%	99%	100%
Pará	100%	99.6%	100%
Roraima	100%	100%	100%
Pernambuco	100%	98.2%	100%
Santa Catarina	99.9%	99.9%	99.8%
Ceará	99.9%	99.6%	99.5%
Espírito Santo	99.9%	100%	100%
Paraíba	99.7%	99.5%	99.5%
Bahia	99.4%	99.5%	99.8%
Maranhão	99.2%	98.1%	100%
Rio de Janeiro	98.8%	90.1%	99%
Acre	98.5%	98.6%	100%
Amazonas	98.5%	93.8%	100%
Rondônia	98%	99%	100%
São Paulo	97.5%	82.2%	99%
Amapá	97.4%	99%	100%
Distrito Federal	96.6%	97.6%	99.6%
Rio Grande do Sul	96.5%	91.3%	99%
Goiás	94.5%	95.1%	99.8%
Minas Gerais	94%	90.3%	99.2%
Tocantins	94%	95.4%	100%
Mato Grosso	91.9%	93%	100%
Mato Grosso do Sul	85.8%	85.5%	100%
Paraná	78%	73.1%	99.8%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Realizado um panorama sobre a evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, entre os anos de 2011 e 2023 pode-se notar que o número de matrículas na Educação Especial sofreu considerável aumento, passando de 106.853 matriculados em 2021 para 275.164 em 2023:

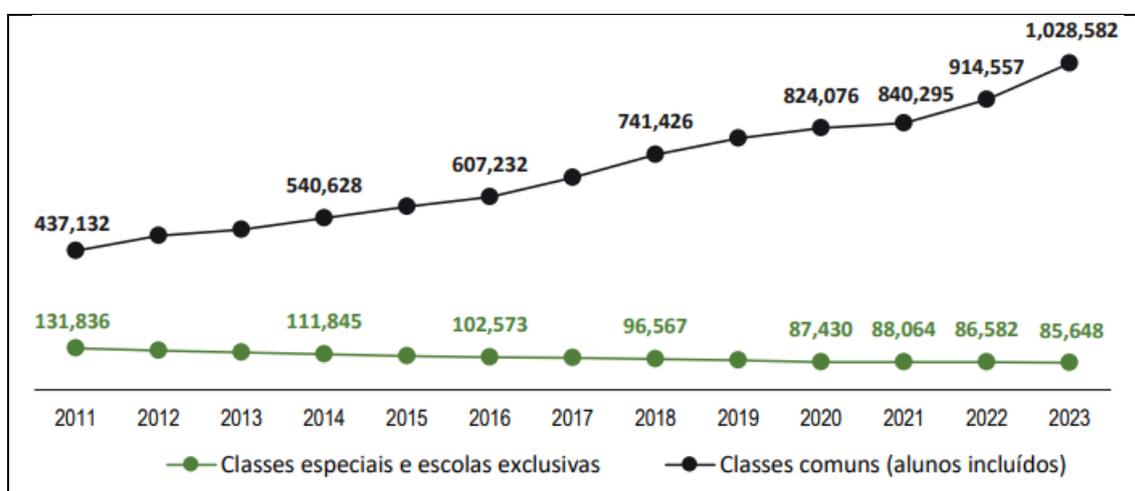
Gráfico 19 – Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2011 - 2023



Fonte: Inep/Censo Escolar 2011-2023 (Brasil, 2024).

De outro lado, se realizado o mesmo comparativo de matrículas na Educação Especial com relação ao Ensino Fundamental verifica-se que também ocorreu considerável aumento de matrículas entre o período de 2021 e 2023:

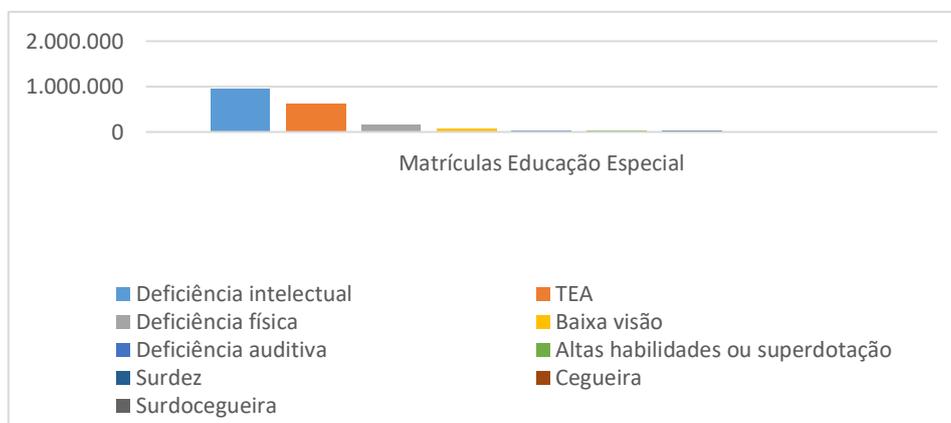
Gráfico 20 – Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2011 - 2023



Fonte: Inep/Censo Escolar 2011-2023 (Brasil, 2024).

Dentre os matriculados, a maior incidência é entre os alunos com deficiência intelectual com 952.904 matrículas, em seguida, há estudantes com transtorno do espectro autista com 636.202, com deficiência física 163.790, baixa visão 86.867, deficiência auditiva 41.491, altas habilidades ou superdotação 38.019, surdez 20.008, cegueira 7.321 e surdocegueira 693:

Gráfico 21 – Incidência das matrículas – 2023

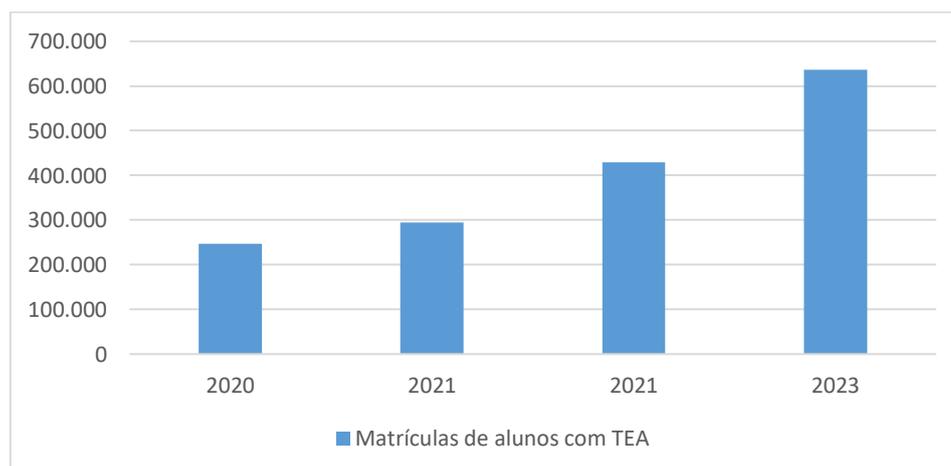


Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Cabe pontuar que dentre os matriculados, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências.

Especificamente com relação ao número de matrículas de alunos com TEA, pode-se verificar um considerável aumento no registro de casos, se comparado os anos de 2021, quando registrados em 294.394, em 2022 foram registrados 429.521, e 2023, com total de 636.202:

Gráfico 22 – Incidência de matrículas de alunos com TEA entre 2020 – 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Nesse sentido, considerando o aumento considerável de matrículas, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) no dia 16 de abril de 2024 participou de audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados com intuito de debater a preparação da rede escolar para receber alunos com TEA (Brasil, 2024a).

Observa-se, assim, que há crescente aumento de matrículas de alunos com TEA no país – inclusive com a possibilidade de demanda que não tenha sido contabilizada. Nesse cenário, o desafio é garantir nacionalmente o integral acesso à educação de forma igualitária e de qualidade, de acordo com as necessidades existentes e singulares de cada aluno com TEA. As análises estatísticas evidenciam a preocupação de políticas públicas efetivas e de qualidade para atendimento da população como forma de garantia do direito constitucional à educação.

3 A PROTEÇÃO JURÍDICA AO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.

3.1 A garantia constitucional do direito à educação

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 consagrou-se no Brasil o Estado Democrático de Direito, cuja base central se assenta no princípio da dignidade da pessoa humana, nos direitos humanos e nos direitos fundamentais que tutelam toda e qualquer pessoa. A Constituição, ao ampliar o rol de direitos e garantias fundamentais, enunciou a edificação do Estado Democrático de Direito com intuito de assegurar o exercício dos direitos fundamentais, incluindo, dentre eles, o direito fundamental à educação, baseados no princípio da dignidade da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana constitui um macroprincípio do ordenamento jurídico que se opera como um critério material para a identificação de direitos fundamentais abrangidos em outras partes do texto constitucional ou para justificar posições subjetivas fundamentais implícitas, no contexto mais amplo dos direitos fundamentais (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 267). Nesse sentido, a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais denotam a centralidade da pessoa na atual ordem constitucional, ocupando o papel de Constituição cidadã:

Os direitos fundamentais constituem a principal garantia com que contam os cidadãos de um Estado de Direito do qual o sistema jurídico e político em seu conjunto se orientará para o respeito e a promoção da pessoa humana; em sua estrita dimensão individual (Estado Liberal de Direito) ou conjugando esta com a exigência de solidariedade, corolário do componente social e coletivo da via humana (Estado Social de Direito) (Gorczewski, 2016, p. 53).

Assim, pode-se dizer que os direitos fundamentais possuem rol mais expansivo, não limitando-se àqueles previstos na Constituição. Ou seja, consideram-se fundamentais todos aqueles direitos que, por seu conteúdo, possuem importância no ordenamento jurídico, não apenas aqueles que possuem lugar na Constituição Federal. Nesse ponto, importante trabalhar o conceito dos direitos fundamentais. Conceitua-se como direitos fundamentais

todas as posições jurídicas concernentes às pessoas (naturais ou jurídicas, consideradas na perspectiva individual ou transindividual) que, do ponto de vista do direito constitucional positivo, foram, expressa ou implicitamente, integradas à constituição e retiradas da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos, bem como todas as posições jurídicas que, por seu conteúdo e significado, possam lhes ser equipadas, tendo, ou não, assento na constituição formal (Sarlet; Marinoni, Mitidiero, 2017, p. 323)

Nesse contexto, tem-se que os direitos fundamentais constituem direitos subjetivos e elementos básicos do Estado Democrático de Direito, com inegável conteúdo ético, sendo esses valores básicos para uma vida digna em sociedade (Marmelstein, 2014, p. 15). Na atual perspectiva, sabe-se que os direitos fundamentais perpassam por uma longa conquista histórica, no que concerne à sua titularidade, eficácia e efetivação, desde as primeiras constituições, podendo até o momento, ser divididos em três dimensões. Embora existam divergências acerca desta classificação, é assente na doutrina constitucional a possibilidade de divisão em três distintas dimensões.

Os direitos fundamentais, no âmbito do Estado Liberal, chamados de primeira dimensão, são fruto das primeiras constituições escritas, voltados a um aspecto de liberdade, autonomia individual em face do Estado. Assumem o direito à vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei, que, posteriormente, foram entendidas como liberdades coletivas. Também se enquadram os direitos ao voto e a algumas garantias processuais (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 314).

Já com o advento do Estado Social, o impacto da industrialização e dos problemas econômicos e sociais, iniciou-se a segunda dimensão de direitos fundamentais, no qual não se busca mais evitar as ações do Estado, mas assegurar ações sociais a serem realizadas por esse, garantindo direitos sociais, tais como a educação, saúde, assistência social, trabalho. Em tal período também são abarcadas as liberdades sociais, com o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores entre outros (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 314-315).

Por outro lado, os direitos de terceira dimensão, também denominados de direitos transindividuais estão ligados a uma ideia de fraternidade, consagrando uma titularidade coletiva ou difusa, dos quais pode-se destacar o direito à paz, desenvolvimento, meio ambiente, qualidade de vida,

autodeterminação dos povos. Tal mudança deriva dos impactos causados pela tecnologia, pós-guerra e suas consequências (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 316).

Fala-se também em direitos fundamentais de quarta, quinta e sexta dimensão, decorrente de alguns novos direitos, como os direitos relativos à internet e da bioética. Entretanto, por não haver consenso sobre o conteúdo, somado ao fato dos direitos de uma forma ou de outra já estarem abarcados pelos eixos, deixa de fazer tal distinção (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 319).

Ao se tratar da evolução dos direitos humanos – ou mesmo dos fundamentais, não é preciso que, a cada novo fato relevante para a sociedade, se faça surgir uma dimensão própria, uma vez que aquilo que se entende por uma nova geração de direitos acaba sendo abrangida por outras dimensões, não devendo se banalizar a teoria das dimensões na medida em que surgem novas proteções nessas searas (Gorczewski, 2016, p. 147).

Ainda, com relação ao panorama da teoria dos direitos fundamentais, deve-se fazer uma especial referência também as dimensões subjetiva e objetiva, que dizem respeito à dupla perspectiva dos direitos fundamentais. A dimensão refere-se a um “titular de um direito fundamental é aberta a possibilidade de impor judicialmente seus interesses juridicamente tutelados perante o destinatário (obrigado)” (Sarlet, 2010, p. 152). Através de tal disposição, não somente o Estado é o destinatário dos direitos fundamentais, como também os particulares podem figurar como destinatários submetidos à vinculação e observância dos direitos fundamentais (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 377).

Já com relação a dimensão objetiva entende-se que “os direitos fundamentais passaram a apresentar-se, no âmbito da ordem constitucional, como um conjunto de valores objetivos básicos e fins diretivos da ação positiva dos poderes públicos” (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 351). Ou seja, trata-se de direitos fundamentais que transcenderam a perspectiva subjetiva, por todos devendo ser observados, não apenas de modo passivo, mas ativamente.

Nesse sentido, “o dever de proteção envolve a atividade legislativa, administrativa e jurisdicional do Estado, e é um dos mais importantes desdobramentos da teoria contemporânea dos direitos fundamentais – dimensão objetiva” (Kohls; Leal, 2018 p. 158). Assim, aponta-se que

em virtude do aspecto objetivo dos direitos fundamentais, o Estado está obrigado a criar pressupostos fáticos necessários ao exercício efetivo desses direitos, como possui o dever de não apenas abster-se de intervir no âmbito de proteção a esses direitos, como também de proteger os mesmos contra agressões de terceiros (Leal; Maas, 2020, p. 60).

Os direitos fundamentais transcenderam a perspectiva subjetiva, não apenas de modo passivo, mas também observado ativamente pela comunidade. A partir dessa perspectiva que surge o conceito de dever de proteção estatal no qual o Estado deve “proteger ativamente o direito fundamental contra ameaças de violação provenientes, sobretudo, de particulares” (Dimoulis; Martins, 2018, p. 142). Esta perspectiva foi inicialmente reconhecida na Alemanha, com o notório Caso Lüth, onde se visualizou a perspectiva de observância coletiva aos direitos fundamentais, no conceito de dimensão objetiva.

O dever de proteção estatal decorre da dimensão objetiva dos direitos fundamentais, nas relações dos cidadãos com os órgãos públicos, bem como das relações entre os particulares. “O reconhecimento dessa dimensão objetiva leva à noção de uma dupla dimensão dos direitos fundamentais, subjetiva e objetiva” (Leal; Maas, 2020, p. 50).

A ordem objetiva diz respeito as normas orientadoras previstas na Constituição a todos os ramos do direito. A norma de direito fundamental projeta-se para todos os ramos do direito. Assim,

[...] os direitos fundamentais passam a ser inseridos no início da Constituição (na Constituição Brasileira do artigo 5º ao 17), para justamente serem nortes às demais normas constitucionais e ordinárias, pressupondo uma vinculação também material das leis, com forte vinculação com o conteúdo dos direitos fundamentais (Leal; Maas, 2020, p. 53).

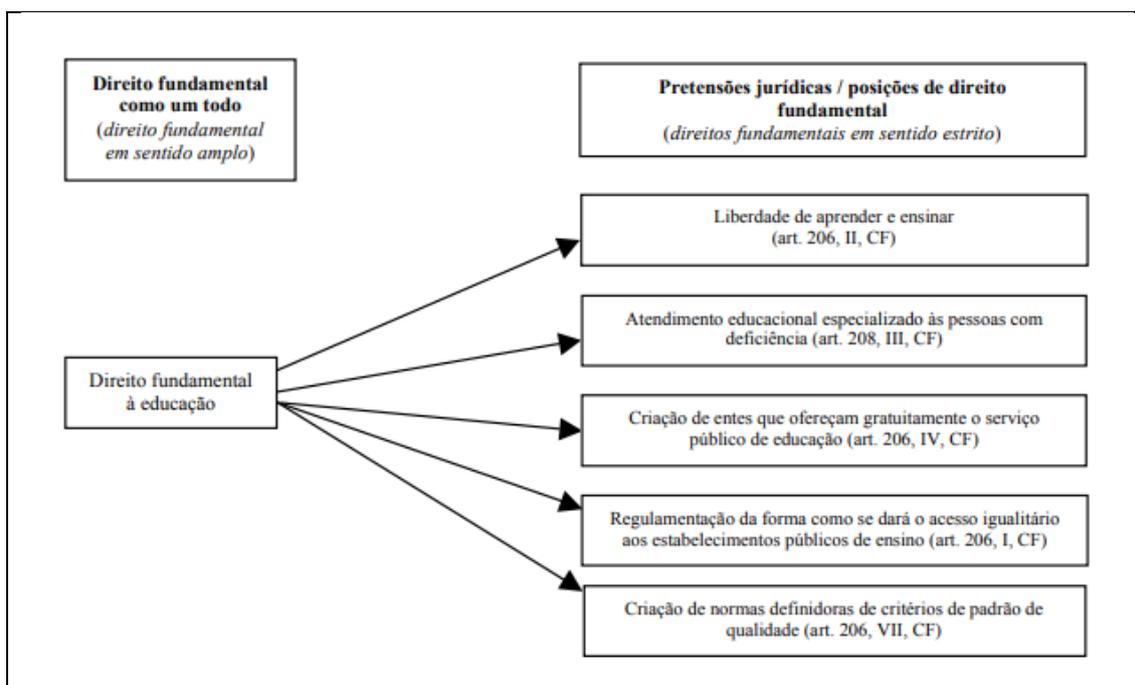
O direito fundamental como um todo é um direito fundamental completo, uma vez que dele decorrerem múltiplas pretensões de ordem constitucional de ordem objetiva ou subjetiva. Assim, todo e qualquer direito fundamental consagra, uma vez elevado a esse patamar, dupla dimensão, sendo o seu âmbito de proteção relativo a distintas proteções jurídicas possíveis:

[...] Ou seja: uma compreensão global do direito fundamental como acima referida, que parte de uma norma resultante da

construção hermenêutica derivada de diversas disposições constitucionais, a ele irá associar uma pluralidade de posições jurídicas subjetivas que podem ser reclamadas pelo seu titular – embora nem todas pela via individual. Logo, num sentido amplo um direito fundamental se apresenta como um conjunto de *pretensões jurídicas* que o ordenamento constitucional assegura aos cidadãos (Hachem, 2019, p. 426).

Hachem (2019, p. 426-427), traz importante aspecto acerca do direito fundamental à educação e seus diferentes sentidos, uma vez que o direito fundamental à educação não se limitaria à prestação da educação em si, mas em uma diversidade de posições jurídicas distintas:

Tabela 07 – Direito Fundamental à Educação



Fonte: Hachem, 2019, p. 427.

Ao analisar o direito fundamental a educação como um todo, a partir do conjunto de pretensões por ele asseguradas nota-se que se trata de um direito fundamental amplo que abarca uma série de outros direitos fundamentais também assegurados pela norma constitucional (Hachem, 2019, p. 427). Assim, tem-se que

[...] um direito fundamental será sempre mais do que um mero direito subjetivo, concebido segundo o prisma tradicional. E isso por dois motivos: (i) primeiro, porque quando considerado como um todo (sentido amplo), ele não engloba apenas uma, mas sim uma gama de pretensões jurídicas jusfundamentais (sentido

estrito) que poderiam, grosso modo, ser consideradas como direitos subjetivos; (ii) segundo, porque além dessa dimensão subjetiva, a norma de direito fundamental apresenta uma perspectiva objetiva, que endereça implicitamente ao Estado, independentemente de determinações expressas ou de postulação subjetiva dos seus titulares, deveres objetivos de proporcionar as condições materiais e jurídicas adequadas para a tutela e exercício efetivos desses direitos, protegendo-os contra investidas estatais e particulares e criando mecanismos procedimentais que tornem possível a sua posterior exigibilidade subjetiva (Hachem, 2019, p. 428).

Os direitos fundamentais devem ser levados em consideração como elementos normativos que irradiam para todo o ordenamento jurídico, bem como em todas as esferas de interpretação e aplicação da lei em sua dimensão objetiva (Cananéa, 2020, p. 27).

Dentre os direitos fundamentais previstos e assegurados pela Constituição Federal de 1988, destaca-se o direito à educação, objeto desta pesquisa. Interessante pontuar que a palavra educação deriva do latim *educatio*, de *educare*, e tem como finalidade orientar, instruir e guiar as pessoas, para que se desenvolvam tanto intelectual, moral e fisicamente:

[...] **EDUCAÇÃO.** Derivado do latim *educatio*, de *educare* (instruir, ensinar, amestrar), é geralmente empregado para indicar a ação de instruir e de desenvolver as faculdades físicas, morais e intelectuais de uma criança ou mesmo de qualquer ser humano. Nesta razão, educação não possui somente o sentido estrito de ação de ensinar ou de instruir, no conceito intelectual. Abrange toda e qualquer espécie de educação: física, moral e intelectual, consistindo assim em se ministrar ou fazer ministrar lições, que possam influir na formação intelectual, moral ou física da pessoa, a fim de prepará-la, como é de mister para ser útil à coletividade (Silva, 2014, p. 786).

Anteriormente a Constituição de 1988, o direito a educação já havia tido reconhecimento no catálogo dos direitos fundamentais, mas, somente a partir de 1934, passou a figurar de forma contínua e progressiva nas demais constituições. Na atual ordem constitucional, tal direito foi disposto como direito social fundamental especificamente no art. 6º e, posteriormente, nos artigos 205 a 214 a regulamentação detalhada.

Nesse sentido, “o direito à educação integra os direitos fundamentais sendo, concomitantemente, um direito da personalidade, por ser imprescindível à vida, e é também um direito social. A educação é fonte da existência humana”.

(Diniz; Costa, 2021, p. 414). A educação constitui papel fundamental na formação do indivíduo, uma vez que, em sentido amplo representa tudo aquilo que desenvolve o ser humano e, no sentido mais específico, a sua instrução e o desenvolvimento (Vianna, 2006, p. 130).

Além de se tratar de um direito social, também constitui um direito de personalidade, uma vez que está interligado ao direito à vida, pois através da educação pode-se chegar à plenitude do desenvolvimento. A educação “deve favorecer a aptidão mental do ser humano, levando-o a formular e a resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total requer o estímulo do exercício da curiosidade” (Diniz; Costa, 2021, p. 415).

Entretanto, não há como deixar de considerar que a problemática da eficácia e efetividade do direito social à educação depende, em boa parte, de uma opção a respeito do regime jurídico atribuível aos diversos preceitos constitucionais que integram o capítulo da educação, especialmente se está a se tratar de normas de direitos fundamentais, ou não. Em suma, cuida-se de saber qual o complexo de normas que constituem o núcleo essencial do direito à educação, aqui tido no seu sentido mais amplo (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 647).

Nesse sentido, na Constituição Federal de 1988 a educação é disposta enquanto um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Trata-se, portanto, de um direito que deve ser visualizado de modo multissetorial e, principalmente, de acesso universal.

A educação é um direito fundamental e da personalidade, que integra o direito à vida e também um direito social, pois iniciada na família requer solidariedade social; toda sociedade e o Estado têm um compromisso com o processo educativo por ser imprescindível ao desenvolvimento do ser humano e constitui direito subjetivo *excludendi alios*, ou seja, de exigir uma conduta negativa de outrem, assegurando um bem inato, dando azo à ação judicial se violado for (Diniz; Costa, 2021, p. 417).

Por meio de tal disposição, impõe deveres e diretrizes que necessitam ser respeitadas pelo estado e comunidade para a realização do direito à educação, qual seja, o desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 648).

O direito fundamental à educação, nesse contexto, apresenta-se como elemento indissociável do ser humano, pois essencial para o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Através dela, possibilita-se ao indivíduo liberdade e autonomia, ferramentas indispensáveis para a realização e concretização da sua dignidade (Vianna, 2006, p. 136).

Por meio da educação, crianças e adolescentes podem desenvolver habilidades e competências como escrita, leitura, interpretação, lógica, entre outras, que permitem a formação de valores e princípios que refletem na vida adulta. Através da escolarização, a cidadania se opera dentro de uma estratificação social, constituindo pré-requisito fundamental para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais, e, portanto, emergindo como componente básico dos direitos humano (Nascimento; Cury, 2020, p. 686).

O direito à educação não se entende apenas como o ensino regular oferecido como educação infantil, ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior, mas como elemento fundamental que perpassa pela previsão de direitos, complementado com conhecimentos culturais de reconhecimento, identidade, personalidade e de pertencimento (Botton, 2019, p. 56).

Como princípios que embasam e regem o ensino, aplicáveis e datados de plena eficácia, a Constituição de 1988 prevê:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Nesse âmbito, percebe-se que o direito à educação é compreendido de modo amplo, uma vez que coexistem diversas disposições fundamentais, como por exemplo, o direito à igualdade de condições, respeito a diversidade, à liberdade de aprender e ensinar, indicando que todos devem ter oportunidade de aprender em um ambiente seguro e estimulante. O direito à educação não se limita apenas ao acesso à escola, mas também abrange a qualidade do ensino oferecido. Isso significa que a educação deve ser adequada, inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos.

Mediante o tratamento isonômico, o legislador busca reformar a inclusão social das pessoas por meio da educação, buscando-se corrigir e equilibrar as desigualdades preexistentes, elevando a todos ao mesmo patamar. Assim, é “crucial que se compreenda o direito à educação em consonância com parâmetros jurídicos, culturais e sociais, que possibilitem a contemplação de todas as pessoas a concretizarem efetivamente o direito à educação” (Amorim; Sardinha, 2021, p. 659).

A atual carta constitucional também dispõe sobre a garantia institucional fundamental que assegura autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades (Brasil, 1988). Tal garantia “atua como limite expresso contra atos que coloquem em risco o conteúdo essencial da autonomia da instituição protegida, atuando, assim, como direito fundamental de natureza defensiva” (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 649).

Também foram dispostas as diretrizes a serem adotadas para a efetivação do seu dever com a educação, como o ensino básico e gratuito; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado à pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola; oferta de ensino noturno regular e atendimento em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988). Tal disposição também estabeleceu a

responsabilização da autoridade competente em caso de não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público.

Nesse sentido, nota-se especialmente que nos artigos 205 a 208 estão delineados os contornos essenciais do direito fundamental a educação, enquanto nos artigos 209 a 211 são de cunho organizacional e procedimental, estabelecem as condições, organização e estrutura das instituições públicas e privadas no sistema nacional educacional. No art. 212 apresenta a participação dos entes federativos no financiamento do sistema de ensino, já o art. 213 estabelece as normas, prioridades e diretrizes para a distribuição dos recursos, e 214 instituição do plano nacional de educação e seus objetivos (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2017, p. 647).

Assim, denota-se que tal direito enseja uma série de deveres pelo Estado, necessitando, de fato, uma atuação ampla e irrestrita para se assegurar a sua efetividade em prestações materiais, sobretudo em se tratando de crianças e adolescentes, que receberam proteção especial por parte da Constituição. Ou seja, para além da atenção ao direito à educação, o legislador e o constituinte elevaram a proteção jurídica de crianças e adolescente a um patamar superior, exigindo-se a previsão de normas específicas de tutela.

Nesse contexto, importa compreender a sistemática jurídica de tutela da criança e do adolescente, especialmente no aspecto da proteção à educação, porquanto essencial para a compreensão e debate desta pesquisa, qual seja o acesso à educação de crianças e adolescentes com TEA.

3.2 A proteção estatutária do direito à educação de crianças e adolescentes.

No Brasil, as questões relacionadas à garantia de direitos de crianças e adolescentes passaram a ser discutidas com maior ênfase a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a teoria da proteção integral e assegurou prioridade absoluta no atendimento dos direitos de crianças e adolescentes. Desde então, crianças e adolescentes são reconhecidos em condição de sujeito de direitos, com garantia de direitos fundamentais e individuais, assegurados de forma articulada pelo Estado, família e comunidade.

Anteriormente à instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente, encontrava-se em vigência no país o Código de Menores de 1979, adotava a Doutrina da Situação Irregular, que era discriminatória com relação à crianças e adolescentes, pois baseava-se na ideia de um adultocentrismo:

O Código de Menores de 1979, ao ter como alvo de atenção uma certa categoria de crianças e adolescentes, os que se encontravam em situação irregular, justificava-se como uma legislação tutelar. No entanto, essa tutela enfatizava um entendimento discriminador, ratificava uma suposta “cultura” inferiorizadora, pois implica no resguardo da superioridade de alguns, ou mesmo de grupos, sobre outros, como a história registrou ter ocorrido e ainda ocorrer com mulheres, negros, índios, homossexuais e outros (Veronese, 2013, p. 48).

Durante esse período, havia preocupação com o desenvolvimento de crianças e adolescentes, entretanto não eram respaldadas por garantias de direitos. Por não haver normativas jurídicas específicas, a aprendizagem se dava pelo contato com os adultos. Assim, “nos primórdios esse encargo educacional se confundia com disciplina, vigilância e punição” (Sassi; Silva, 2024, p. 68-69).

Ao passo que as crianças e adolescentes passam a ser compreendidos como ser em desenvolvimento, sujeito político e detentor do direito à participação, busca-se o reconhecimento do direito ao respeito às características individuais, físicas e psicológicas de cada um, nas diferentes fases de desenvolvimento (Custódio, 2006, p. 21).

Em 1990 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A partir de então, inaugurou-se uma nova fase dos direitos da

criança e do adolescente no cenário nacional, implicando na alteração de inúmeras concepções e percepções acerca da infância e adolescência, com proteção especial e prioridade absoluta na realização dos seus direitos. A partir da união da Constituição de 1988 e do ECA, têm-se:

[...] um conjunto normativo de disposições que envolvem a garantia dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, visando garantir a proteção contra qualquer forma de exploração, tal como a exploração de trabalho infantil ou de qualquer outra forma decorrente da violência e da negligência. Pretende deste modo concretizar os princípios e diretrizes da teoria da proteção integral com vista a superação da cultura menorista instalada nas instituições brasileiras durante todo o século XX (Custódio, 2009, p. 43).

O Estatuto estabelece e define criança, para efeitos legais, como a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990), dispondo também que esses indivíduos são detentores de um sistema de proteção integral, uma vez que possuem garantido o direito de gozar de todos os direitos fundamentais que são inerentes à pessoa humana, em condições dignas e de liberdade, nas perspectivas físicas, morais, mentais, sociais e espirituais:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Nota-se que a teoria da proteção integral começa a se desenvolver a partir da compreensão da infância enquanto construção social, que é constituída a partir da história desenvolvida no decorrer da infância. A partir desse contexto, além de ser reconhecida a condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos, também se faz necessário que seja reconhecida como sujeito

concreto, que deve estar inserido em determinados contextos políticos, sociais e econômicos (Reis, 2015, p. 23).

Nesse sentido, a teoria da proteção integral se apresenta como suporte aos direitos fundamentais, que estão fundados na dignidade humana e na perspectiva da cidadania, e desenvolve-se a partir da compreensão da infância enquanto construção social, inseridos em determinados contextos políticos, sociais e econômicos (Reis, 2015, p. 23). A partir de então

A ideia central da proteção integral à criança e ao adolescente foi capaz de articular uma teoria própria em determinado momento histórico, porque conseguiu ao mesmo tempo conjugar necessidades sociais prementes aos elementos complexos que envolveram mudança de valores, princípios, regras e neste contexto conviver com a perspectiva emancipadora do reconhecimento dos direitos fundamentais à criança e ao adolescente (Custódio, 2008, p. 30).

Assim, em razão do estabelecimento da teoria da proteção integral como pilar do novo sistema jurídico, crianças e adolescentes foram reconhecidos como pessoas em desenvolvimento e em condições especiais de vulnerabilidade, diversamente do sistema da situação irregular que vigorava anteriormente. Além dos direitos humanos e fundamentais garantidos a todas as pessoas pela Constituição Federal foi reconhecido um conjunto de direitos especiais destinados à proteção de criança e ao adolescente (Custódio, 2006, p. 132) e que atualmente revestem no sistema jurídico uma diversidade de legislações, órgãos e entidades destinadas para a proteção da criança e do adolescente.

Através da proteção integral, busca-se a substituição das práticas repressivas e de controle social que existiam na teoria da situação irregular, uma vez que ligada aos princípios da dignidade da pessoa, à vida, à saúde, ao respeito, à educação, à cultura, ao esporte e lazer, à proteção contra a exploração no trabalho, à liberdade e dos direitos humanos visando o bem-estar da criança e do adolescente. Tal teoria além de estar prevista no Estatuto, também possui por fundamento os princípios e regras fundamentais previstos na Constituição Federal (Kühl, 2018, p. 29-30). Nesse contexto,

É a partir da teoria da proteção integral que uma nova concepção jurídico-social surge para a garantia de que toda a criança e adolescente sejam beneficiados por políticas sociais. Sem maiores esforços, fica evidente o papel fundamental que a Constituição Federal desempenhou na efetivação da teoria da proteção integral, uma vez que foi através das diretrizes expostas por ela que foi possível o

reordenamento normativo em prol de crianças e adolescentes. Toda a legislação posterior, referente a crianças e adolescentes, embasa-se a condição de sujeitos de direitos declarada na norma máxima brasileira” (Sabino, 2015, p. 13).

Diante da adoção da teoria da proteção integral como princípio fundamental, sendo esse um instrumento protetivo e concretizador de direitos, crianças e adolescentes são reconhecidas como sujeitos de direitos, que em razão da sua condição de desenvolvimento, demandam proteção especial. Assim, “a teoria da proteção integral, por meio de seus instrumentos normativos e políticos, promove estratégias de enfrentamento das vulnerabilidades que atingem crianças e de adolescentes” (Custódio; Moreira, 2015, p. 230).

Outro importante marco instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente foi a mudança do termo “menor” para criança e adolescente. A partir de tal mudança “tirou-se o peso pejorativo de toda uma infância regradada por padrões e normas, valendo agora não mais somente para as famílias pobres e suas crianças, mas para toda a população” (Silva; Andrade, 2019, p. 134-135). A partir de tal doutrina “toda criança e adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e integral” (Veronese, 2013, p. 49).

Assim, os direitos das crianças e adolescentes foram concebidos com fito de abarcar as suas principais necessidades, bem como protegê-los dos riscos eminentes a faixa etária. A formulação de tais direitos a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta reconhecimento e valorização de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que devem ser protegidos, sendo assegurado o direito de desenvolver-se de forma intelectual, social, afetivo e cultural (Ferreira, 2020, p. 95).

Em reconhecimento dos direitos sociais e fundamentais, foram dispostos enquanto prerrogativas de responsabilidade do Estado, e, em contrapartida, auferir legitimidade a própria família, rede de atendimento, Conselho Tutelar, Defensoria Pública e do Ministério Público entre outros o direito de exigí-lo, quando o ensino não for ofertado ou ocorrer de forma irregular.

O ECA é um mecanismo institucional legítimo que dispõe sobre a garantia dos direitos da população infanto-juvenil, apresentando

mudanças significativas em relação à concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Nesse contexto, traz contribuições importantes no país para o reconhecimento e a valorização das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que precisam ser protegidos, tendo asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, social, afetivo e cultural com vistas ao seu desenvolvimento pleno e ao exercício da sua cidadania. Agindo dentro dessa lógica de proteção integral, rompe-se com a lógica que até então atrelava os direitos das crianças e adolescentes a práticas repressivas e discriminatórias (Ferreira, 2020, p. 100).

O Estatuto da Criança e do Adolescente disciplinou o conceito de prioridade absoluta, ratificando o dever da família, comunidade, sociedade no geral e do poder público na sua concretização:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990).

Assim, de acordo com a disposição do artigo 4º, o princípio da prioridade absoluta baseia-se na ideia de que crianças e adolescentes devem ser tratados de com prioridade diante da condição de desenvolvimento que se encontram. A prioridade absoluta deve ser impulsionada por meio de ações que tenham como intuito cumprir a garantia de direitos assegurados às crianças e adolescentes (Sabino, 2015, p. 19).

Nesse contexto, a instituição do princípio da prioridade absoluta estabelece primazia para crianças e adolescentes em todas as esferas de interesses, em razão da condição peculiar de desenvolvimento. Deve ser-lhes concedida prioridade absoluta no encaminhamento de suas demandas, o que se torna especialmente relevante para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista (Hammes, 2016, p. 13).

Para além disso, o princípio da prioridade absoluta reforça a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, ao passo que estabelece

prioridade na realização das políticas sociais públicas e a destinação privilegiada dos recursos necessários à sua execução (Custódio, 2008, p. 34).

Além dos princípios da prioridade absoluta e da proteção integral, outro importante princípio que norteia os direitos de crianças e adolescentes é o princípio do interesse superior, que é entendido como aquele que orienta a tríade da sociedade, família e Estado, que possui como obrigação assegurar a garantia de direitos para crianças e adolescentes (Sabino, 2015, p. 17).

Ainda, considerando a condição peculiar da criança e do adolescente, enquanto pessoa em desenvolvimento, cabe a família e ao poder estatal observar também o princípio do melhor interesse da criança, com fito de concretizar ações que objetivem mudanças significativas para dar legitimidade a esses novos direitos (Lima; Veronese, 2012, p. 98).

Também se destaca o princípio da ênfase em políticas públicas básicas, que se refere ao posicionamento adotado pelo Estado, para, prioritariamente, agir proativamente para efetivar garantias previstas na norma e assegurar a proteção aos direitos de crianças e adolescentes, bem como o seu adequado desenvolvimento (Sabino, 2015, p. 31). Nesse ponto, pode-se citar a criação no Brasil da Lei da Primeira Infância, com o objetivo de atender aos interesses das crianças em fase inicial de desenvolvimento; Estatuto da Juventude, que prevê direitos e possibilidades aos adolescentes. Ou seja, consagra-se uma gama de instrumentos legislativos de proteção com o objetivo de atendimento do preceito constitucional.

O ECA ainda estabelece em seu art. 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Ou seja, qualquer ação ou falta de ação que viole os direitos de crianças e adolescentes será punida pela lei, reforçando o compromisso de proteger integralmente a infância e a adolescência no Brasil.

Nesse sentido, denota-se que o Estatuto trouxe consigo o princípio da universalização, através do qual os direitos sociais são passíveis de reivindicação e efetivação para todas as crianças e adolescentes. Para que essa universalização ocorra, faz-se necessário que “o Direito da Criança e do Adolescente encontra seu caráter jurídico-garantista, segundo o qual a família,

a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar a efetivação dos direitos fundamentais, ou seja, transformá-los em realidade objetiva e concreta” (Custódio, 2009, p. 33).

Ainda, em 21 de novembro de 1990, foi promulgado o Decreto nº 99.710, que dispõe sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, que foi aprovado por unanimidade pela Assembleia das Nações Unidas. O instrumento formulado foi o mais aceito na história universal, sendo ratificado por 196 países. A Convenção destaca que crianças, em razão da sua vulnerabilidade,

[...] necessitam de cuidados e proteção especiais e enfatiza a importância da família, para que a criança desenvolva sua personalidade, num ambiente de felicidade, amor e compreensão. Faz entender que a criança deve estar preparada para poder interagir no meio social e, para tanto, deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em especial, com dignidade, tolerância, liberdade, igualdade, solidariedade e espírito de paz. Consolida, entre outros aspectos, a importância do respeito aos valores culturais da comunidade da criança e o papel vital da cooperação internacional para o cumprimento dos direitos da criança, o que redundará numa melhoria das condições de vida da população infantojuvenil em todos os países, sobretudo daqueles em via de desenvolvimento (Veronese, 2013, p. 47).

Através da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o Brasil assumiu o compromisso de adotar todas as medidas administrativas, sociais e educacionais apropriadas com fito de proteger as crianças contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos, exploração ou abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (Brasil, 1990a).

Ao estabelecer apenas o termo criança, a Convenção não exclui os adolescentes de terem direitos e proteção, isso porque de acordo com o artigo 1º, da respectiva Convenção, entende-se que “para efeitos da presente Convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes” (Brasil, 1990a).

Os países signatários ao assumir compromisso educacional também se comprometeram a direcionar esforços com relação à educação e ao

desenvolvimento de criança e adolescentes, assumindo preocupação fundamentada no interesse maior da criança. Também se comprometeram a prestar “assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança” e adolescentes, bem como assegurar a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado dos mesmos (Brasil, 1990a).

A partir das disposições constitucionais, através das quais crianças e adolescentes passam a ser entendidos como sujeito de direito, o conceito de educação também se transforma. O direito à educação passa a ser entendido não mais como opressor e envolto em violência, mas como um processo que se propõe a respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem e “o local destinado à educação não combinam com violência, devendo ser espaço para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, proporcionando vivências que desenvolvam habilidades e valores que respeitem a pluralidade de cada ser” (Sassi; Silva, 2024, p. 72).

Nesse sentido, o processo educacional de crianças e adolescentes envolve, além da aquisição de conhecimentos técnicos que integrarão seu repertório cognitivo, a promoção de valores como o respeito à vida, à liberdade, à compreensão e o respeito à diversidade, o que envolve, fundamentalmente, o respeito à dignidade de todo o ser humano. Esta é a razão pela qual a educação deve envolver a oferta de espaços adequados e livres de violência, que permitam expressar e debater opiniões, dimensões que não podem estar dissociadas do processo educacional (Brasil, 1990) (Sassi; Silva, 2024, p. 73).

Para que haja efetivo reconhecimento de crianças e dos adolescentes como sujeitos de direito, faz-se necessário o acesso material aos direitos, garantindo-se o enfrentamento das fragilidades e vulnerabilidades oriundas do padrão econômico capitalista globalizado (Custódio; Moreira, 2015, p. 230). O enfrentamento das práticas discriminatórias de tal padrão econômico, apresenta-se como recurso a garantir o direito à educação de crianças e adolescentes pobres ou com deficiência, que estão à mercê dos preconceitos por não estarem de acordo com as padronizações do mercado de consumo (Custódio; Moreira, 2015, p. 232).

O artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente enfatiza o direito à educação, como direito fundamental:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

O Estatuto prevê ainda que o ensino obrigatório dos 04 aos 17 anos, e a partir de então cabe aos pais ou responsáveis a responsabilidade de matricular a na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Caso eximam-se desse compromisso, eles poderão incidir na autoria do delito de abandono intelectual, tipificado no art. 246 do Código Penal, podendo chegar inclusive a suspensão ou destituição do poder familiar. Além da matrícula na rede regular de ensino, também incumbe aos pais ou responsáveis garantir a frequência escolar.

O ECA também estabeleceu que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990).

Nesse sentido,

É preciso compreender que a infância é, a um só tempo, homogênea e heterogênea. É homogênea por constituir um lapso temporal específico na trajetória humana, etapa permeada por modos de ser e de agir muito próprios de quem está nesta fase de desenvolvimento. Porém, é profundamente heterogênea, pois marcada pelas diferenças, pelos múltiplos fatores que incidem sobre cada indivíduo e que decorrem de sua cultura, de sua nacionalidade, do local onde vivem e de suas influências, o que pode impactar positiva ou negativamente na maneira como se desenvolvem e interagem socialmente. É por essa razão e tomando em conta essa heterogeneidade que a escola precisa se reinventar, promover experiências humanas formativas adequadas ao tempo presente, acolhendo as diferenças, ensinando a respeitá-las, sempre atenta aos desafios impostos pelas tecnologias (Sassi; Silva, 2024, p. 73-74).

Em síntese, constata-se que a proteção jurídica conferida pelo ECA ao direito à educação e consequência lógica do desenvolvimento pretendido pela Constituição. Ou seja, as previsões normativas do Estatuto se destinam a tutelar e garantir a efetiva prestação da educação, cujo dever é irradiado a uma infinidade de atores, dentre eles a família e o Estado.

Portanto, observa-se que a tutela do direito à educação prevista no ECA é decorrência da previsão constitucional sobre as políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes no Brasil. Entretanto, não é o Estatuto apenas a legislação norteadora, porquanto a previsão normativa de políticas educacionais se encontra disciplinada pela Lei de Diretrizes Básicas, sobretudo no que toca à crianças e adolescentes e a efetividade material das normas de direito fundamental anteriormente estudadas.

3.3 A proteção da LDB ao direito à educação de crianças e adolescentes.

A década de 1990 foi marcada como a “Década da Educação”. Nesse período, o país passou por uma redefinição das diretrizes para a educação através da Constituição da Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, além da Conferência Mundial de Educação para Todos e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na cidade de Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março 1990 e aprovou o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Apesar de ser um documento vigente no país, em razão do Brasil ser signatário, não tem obrigatoriedade legal.

A Conferência teve como objetivo central propor uma visão ampliada da educação básica, com enfoque nas necessidades básicas de aprendizagem. Através das disposições formuladas no plano de ação, as necessidades de aprendizado são entendidas como instrumentos e conteúdos essenciais para a aprendizagem, para que cada pessoa possa se desenvolver plenamente. Essas necessidades variam de cada cultura, bem como podem mudar no decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

Nesse aspecto, a educação básica passa a ser entendida, além da sua própria finalidade, como a base para o aprendizado e desenvolvimento do ser humano. Através do plano os países signatários assumiram compromisso de superar as desigualdades educacionais por meio da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, com enfoque na aprendizagem, ampliação dos meios de ação da educação básica, proporcionando um ambiente adequado à aprendizagem e ao fortalecer das alianças (UNESCO, 1990).

Com relação ao fortalecimento de alianças, o plano estabelece que cabe aos responsáveis pela educação, nos níveis nacional, estadual e municipal a obrigação de proporcionar educação básica a todos, uma vez que as

[...] novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças,

trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990).

Como requisitos para a efetivação da educação para todos, o plano estabelece: (i) a necessidade de desenvolver uma política contextualizada de apoio, uma vez que depende do compromisso político, respaldando reformas na política educacional e do fortalecimento institucional; (ii) mobilização de recursos, como dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico; (iii) fortalecimento da solidariedade internacional, objetivando-se corrigir as atuais desigualdades econômicas (UNESCO, 1990).

O plano também estabeleceu objetivos de curto, médio e longo prazo. Quanto ao primeiro, diz respeito ao estabelecimento de metas direcionadas aos grupos prioritários de educandos. Já o segundo, sobre a formulação de metas específicas nos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação, os quais devem indicar critérios de avaliação, categorias de prioridade e formulação de formas para comprar os resultados alcançados. Por fim, o objetivo de longo prazo foi estabelecido de forma genérica, prevendo a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990).

Através de tal documento ficou estabelecido que cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, observando-se:

- I. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
- II. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
- III. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
- IV. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
- V. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em

outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;

VI. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 1990).

Nesse sentido, nota-se que a Conferência realizada em Jomtien se apresenta como o primeiro projeto educacional com recomendações expressas para o alinhamento político e ideológico dos países membros. Isso porque a partir do ano de 1990 a educação pública passou a se reafirmar como um espaço de construção.

No Brasil, em sintonia com a normativa internacional e atentando-se às novas perspectivas do país, decorrentes da Constituição Federal de 1988, o Poder Legislativo tomou a iniciativa de propor a criação da Lei de Diretrizes e Bases. O projeto inicial começou a tramitar na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, sendo aprovado apenas em 17 de dezembro de 1996, e sancionado pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996 (Veronese; Vieira, 2003, p. 114-116).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o principal documento normativo que organiza a educação e estabelece as estruturas e os procedimentos que devem ser adotados para garantir o direito a educação. Através dela se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Por meio de tal normativa “a formação promovida pela escola deve objetivar o exercício pleno da cidadania, assim como o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, primar pelo desenvolvimento da pessoa com liberdade e dignidade” (Follone; Rodrigues, 2016, p. 8). A educação passou a adotar um amplo conceito, abrangendo todo o processo formativo de desenvolvimento.

A partir da normativa, o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos passou a ser entendido como um processo formativo que perpassa e inclui

a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, bem como nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Diante de tal perspectiva, a LDB ratificou princípios anteriormente previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como apresentou novas disposições, que ao final apresentarem-se na forma de 14 princípios norteadores da educação brasileira. O primeiro diz respeito a igualdade de condições para acesso e permanência no ambiente escolar, além de proclamar a educação como um direito de todos. Tal disposição implica em definir critérios objetivos para a qualificação da escola, sendo eles (i) o critério da inclusão; (ii) da pertinência dos conteúdos e das metodologias; (iii) da avaliação formativa (Carneiro, 2018, p. 26-27).

O segundo trata sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Tal princípio é basilar ao passo que é através dele que se possibilita a construção do conhecimento.

Na escola, o conhecimento se hospeda no currículo, que não existe para prender o aluno, mas para desprendê-lo em suas potencialidades e oferecer vias múltiplas, assim que possa evoluir, encontrar-se e desenvolver-se como identidade. Para isto, é necessário um contexto escolar capaz de amalgamar educação, cultura, ambiente familiar, convívio social, trabalho, arte e vida cotidiana, por via de espaços de liberdade criadora seja na escola (instituição), seja na sala de aula (laboratório). A pré-condição deste processo é disponibilizar formas flexíveis de construção do dinamismo de aprendizagem (Carneiro, 2018, p. 28).

Tal princípio se encontra intrinsecamente ligado às previsões que trata o art. 15 da LDB, ao passo que assegura graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica, observando-se para tanto as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

O terceiro princípio se refere ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, que tem como premissa a igualdade e a diversidade. Tal disposição incumbe ao plano pedagógico elaborar e articular currículo escolar que tenha como eixo o “reconhecimento das marcas da diferença no ensino escolar e de valorização no processo pedagógico, [...] valorizando o trato e a construção do retrato da educação como exercício da diversidade” (Carneiro,

2018, p. 29-30).

O quarto se refere ao respeito à liberdade e apreço à tolerância, diante das diferenças e da heterogenia cultural. Através da educação pautada em tal princípio, busca-se a inserção das diferenças como forma de promover a uma sociedade igualitária

Como cada um, o outro ocupa um espaço, tem direitos e deveres, mas é essencialmente diferente de mim. Dessa forma, o reconhecimento tem implicações no modo individual de ser e na forma pessoal de agir. Além de compreender o outro, é imperativo respeitá-lo como diferente, não dissolvê-lo em minhas percepções limitadas, situá-lo em cenários pessoais inclusivos, buscar posicionar-me em disponibilidade para dialogar com Ele, mesmo que usemos linguagens diferentes (Carneiro, 2018, p. 31).

O quinto refere-se à coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, como forma de atender as demandas do serviço educacional em todo o território nacional, em seus diferentes níveis de ensino. Já o sexto princípio refere-se à gratuidade do ensino público, nos estabelecimentos oficiais. Por meio da gratuidade escolar busca-se diminuir as desigualdades sociais, da mesma forma que busca ampliar a igualdade de oportunidades (Carneiro, 2018, p. 32).

Já a valorização do profissional da educação escolar, encontra-se pautada como sétimo princípio. O princípio trata sobre questões relacionadas a “carreira do magistério, piso salarial profissional, formação, política de capacitação, concurso para ingresso na carreira e mecanismos de atualização permanente” (Carneiro, 2018, p. 34). O oitavo diz respeito a gestão democrática do ensino público, que, posteriormente, no art.14, estipula que caberá aos respectivos Estados, Municípios e ao Distrito Federal definir qual serão tais normas, a partir das suas peculiaridades e conforme os princípios da LDB (Brasil, 1996).

O nono princípio, instituído em 2023, refere-se a garantia de padrão de qualidade, através do qual se busca garantir que os produtos e/ou serviços atendam aos requisitos estabelecidos, bem como estejam de acordo com as normas e padrões de qualidade. O décimo princípio refere-se à valorização da experiência extraescolar, que está relacionada a convivência, a família, esportes, e tantas outras interações sociais. “Tudo concorre para a formação do aluno e, portanto, integra o currículo escolar enquanto referência obrigatória da rota e

potencialização da aprendizagem” (Carneiro, 2018, p. 40-41).

O décimo primeiro princípio estabelece a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Novamente, o LDB estabelece o trabalho como um dos valores centralizadores da organização escolar. O décimo segundo princípio refere-se à consideração com a diversidade étnico-racial, incluído em 2013, através do qual busca-se construir uma sociedade mais livre, justa e solidária, buscando-se a erradicação das desigualdades (Brasil, 1996).

Instituído em 2018, o décimo terceiro princípio diz respeito a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Enquanto o décimo quatro, foi instituído em 2021, e dispõe especificamente sobre o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

Conforme denota-se da exposição dos princípios basilares da educação, a LDB buscou adotar propostas mais abrangentes a serem aplicadas no contexto da educação escolar. Com os princípios dispostos, buscou-se afastar a visão limitante anteriormente atribuída a escola, apresentando-a como um espaço de oportunidades, acolhedor e prazeroso, com o intuito de fomentar a permanência escolar (Marinelli; Tamaoki, 2023, p. 168).

Com o intuito de evitar o afastamento dos alunos do espaço escolar, o Estado passou a assumir o compromisso de garantir educação escolar pública, obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes, entre os 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos de idade, organizada através da pré-escola, ensino fundamental e do ensino médio, bem como para todos os que não os concluíram na idade própria (Brasil, 1996).

O Estado também passou a garantir por meio de programas suplementares, atendimento em todas as etapas de educação, material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, além de padrões mínimos de qualidade do ensino, para o desenvolvimento do ensino atentando-se as necessidades de cada educando (Brasil, 1996).

Passou-se a assegurar que crianças e adolescentes obtivessem vaga na escola mais próxima de sua residência, com alfabetização plena e capacitação gradual da leitura ao longo da educação básica, como forma de efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1996).

Ainda, considerando-se que no decorrer do crescimento, crianças e adolescentes passam por várias fases, e cada uma delas conta características e demandas próprias para o período, com importante papel no desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, a LDB buscou pautar objetivos específicos para cada fase.

De acordo com as disposições da LDB, a educação escolar se divide em educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Nesse viés a educação básica passa a ser incorporada como responsabilidade do Estado. “A Educação Infantil é a primeira etapa da educação institucionalizada. O Ensino Médio, por sua vez, encerra o ciclo da educação básica. Sucede-se a educação superior como etapa terminal do ciclo pleno da educação escolar” (Carneiro, 2018, p. 198).

Nesse sentido, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Ou seja, a partir de tal ponto de vista a educação obrigatória é destinada a crianças e adolescentes entre os 4 e 17 anos e atribuí ao Estado a prestação de tal serviço à comunidade (Carneiro, 2018, p. 200).

A LDB estabelece ainda que a organização da educação básica, de acordo com o projeto pedagógico, idade dos alunos, competências e outros critérios. Na Educação Infantil, caracterizada por ser a primeira etapa da educação básica, tem-se como objetivo o desenvolvimento integral das crianças até os 5 (cinco) anos. Nesse caso o desenvolvimento refere-se aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social em conjunto com a família e com a comunidade (Brasil, 1996).

A Educação Infantil passou no segmento da pré-escola a compor o quadro de responsabilidades do Estado

Quando a lei trata a Educação Infantil como *primeira etapa da educação básica*, afirma, de forma peremptória, que estamos, compulsoriamente, tratando de educação regular e de aprendizagem sistematizada e sequencial, embora com níveis de exigência diferenciados na sua organização, face a tipicidade da faixa etária atendida. Ou seja, estamos diante de um processo de institucionalização da educação básica. Por conseguinte, creche e pré-escola não são depósitos de crianças nem hospedagem-dia, tampouco espaços para crianças permanecerem algumas horas ao longo do dia, enquanto os pais realizam sua jornada de trabalho. Pelo contrário, são

ambientes apropriados, equipados adequadamente, potencializados no conjunto dos meios disponíveis e, sobretudo, com pessoal docente e de apoio técnico devidamente qualificado, porquanto, com formação especializada, para trabalhar com crianças da faixa etária legal indicada, tendo em vista o seu desenvolvimento integral no entrelaçamento dos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e lúdico-cultural (Carneiro, 2018, p. 240).

Especificamente, a educação infantil será oferecida nas creches ou em locais equivalentes, para crianças de até três anos de idade. Já a pré-escola para crianças e 4 (quatro) a 5 (cinco) anos (Brasil, 1996). Nessa fase a aprendizagem e o desenvolvimento é assegurada através dos direitos de convivência, através de brincadeiras, participação, explorar, expressar-se e de se conhecer (Carneiro, 2018, p. 246).

No Ensino Fundamental obrigatório, tem-se como objetivo o desenvolvimento de crianças dos 6 (seis) aos 9 (nove) anos, de forma gratuita em escola pública. Tal formação é tem como objetivo a formação básica pautada:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...] (Brasil, 1966).

Nesse contexto, o Ensino Fundamental é entendido como um direito público subjetivo de cada um e a sua oferta, como dever do Estado. Por meio dessa fase do ensino, busca-se desenvolver os conhecimentos básicos das crianças através das trocas, além de “oferecer uma formação intelectual de conteúdo crítico, de base humanista e, portanto, instrumentalizadora de competências pessoais e sociais que propiciam desenvolvimento de uma cidade ativada, participativa e reivindicadora” (Carneiro, 2018, p. 259)

Já na etapa final da educação básica, é marcada pelo Ensino Médio obrigatório, a duração mínima é de três anos e têm como finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996)

Nesse sentido, entende-se que as finalidades elencadas visam a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e aprendidos no Ensino Fundamental, além de oferecer condições para que a preparação básica seja voltada também o trabalho, bem como estímulo para que o aluno desenvolva o seu próprio protagonismo, através do ganho de autonomia intelectual e capacidade laboral. Assim,

Etapa final da educação básica quer dizer que o Ensino Médio é parte da formação que todo cidadão brasileiro deve necessariamente ter acesso para poder viver uma cidadania participativa e produtiva. Isso tem duas implicações distintas: o currículo deve ter como base conteúdos voltados para o domínio de competências básicas e, ainda, deve ter vínculo com diferentes contextos da vida dos alunos (aprendizagem significativa) (Carneiro, 2018, p. 291).

Nota-se, portanto, a que a LDB prevê que o processo de aprendizado deve ocorrer de forma contínua, sendo iniciada na infância e mantida no decorrer da adolescência, para que o indivíduo possa se desenvolver de maneira vital, estabelecendo as diretrizes e bases futuras de aprendizado (Marinelli; Tamaoki, 2023, p. 169).

Com a LDB o Estado passa a manter e executar o desenvolvimento da educação, em todas as suas esferas, através da criação de políticas públicas com correspondência em termos de financiamento vinculante. Além disso, pelo direito à educação fica consubstanciado ao Poder Executivo o dever de aplicar medidas administrativas para contingenciar e redistribuir as verbas destinadas à educação ao Legislativo, que é responsável pela produção das leis e opera como fiscalizador, e ao Judiciário, que poderá ser acionado quando o direito citado estiver sendo ineficiente ou irregular e até mesmo fiscalizá-lo (Araújo; de Sá, 2022, p. 193).

Assim, nota-se que a partir da década de 1990, passou-se a evidenciar

preocupação relacionada a educação, sendo uma das incumbências atribuídas pela LDB à União a elaboração de Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

3.4 A proteção ao direito à educação de crianças e adolescentes com TEA.

A partir da década de 1990 surgiram movimentos que tinham como objetivo reivindicar a igualdade de direitos para pessoas com deficiência, dentre elas, buscava-se que o direito à educação inclusiva. Assim, no decorrer das últimas décadas foram instituídos leis, decretos e normativas internacionais, assegurando o direito a igualdade de condições para pessoas com deficiência, em especial, ao direito a educação inclusiva.

Para fins de estudo de direitos para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista, a Lei Berenice Piana (Lei nº. 12.764/12) estabelece que pessoas com TEA gozam dos mesmos direitos de pessoas com deficiência, o que representa grande avanço de direitos. A instituição de tal normativa “trouxe-se benefícios e direitos a essas pessoas que, antes, não gozavam de direitos específicos para lutar contra a desigualdade inerente à sua condição” (Oliveira, 2023, p. 94).

No Brasil, o primeiro marco para a instituição dos direitos da pessoa com deficiência ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou direitos fundamentais como o princípio da dignidade da pessoa humana, igualdade, respeito à diferença e a acessibilidade (Brasil, 1988).

No ano seguinte, foi promulgada a Lei nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Registre-se que tal normativa tem como objetivo garantir às pessoas com deficiência ações governamentais necessárias ao seu cumprimento, bem como a normativa constitucional, afastando discriminações e preconceitos de qualquer espécie, entendendo a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e de seus órgãos (Brasil, 1989).

Através de tal normativa foi assegurado às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos. Dentre eles, destaca-se o direito à educação como forma de propiciar o bem-estar pessoal, social e econômico. Com fito de assegurar tratamento prioritário e adequado, a normativa visa viabilizar na área da educação

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Nesse sentido, a normativa visa assegurar o direito à educação para pessoas com deficiência através da inclusão da Educação Especial no sistema educacional, abrangendo desde a educação precoce até as etapas da pré-escola, o primeiro e segundo graus. Através da obrigatoriedade de matrícula compulsória, a legislação buscou garantir inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, elaborada durante a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca”, na Espanha, em 1994, reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, proclamando que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

Por meio da Declaração de Salamanca, crianças e adolescentes com deficiência passaram a ter o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação. Aos pais ou responsáveis foi assegurado o direito de serem consultados sobre a forma de educação entendida como a mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações dessas crianças (UNESCO, 1994). Nesse cenário, o direito à educação volta-se ao atendimento das necessidades apresentadas, buscando-se o desenvolvimento máximo de seus potenciais.

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; [...] as escolas regulares, seguindo esta

orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994)

Posteriormente, a LDB, que dispõe sobre ações governamentais relacionadas ao direito à educação, considerando as diferentes características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem também se apresentou como importante marco de inclusão. A legislação passou a garantir o direito a atendimento educacional especializado de forma gratuita aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Em se tratando de educação especial, denota-se que a LDB definiu em seu art. 58 a educação especial, como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Nota-se que a partir da década de 1990, a concepção de direito à educação inclusiva se fortaleceu, sendo promulgados dispositivos legais que possuem como finalidade assegurar não somente o acesso da pessoa com deficiência, mas também sua permanência e sucesso no sistema escolar (Andrade; Damasceno, 2017, p. 204). Ou seja, o debate sobre a educação inclusiva passou a ocupar espaço nas questões relacionadas ao direito à educação e sua efetividade.

Na sequência, o Decreto nº 6949 de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, que tem como escopo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2009) [sic]. A Convenção tratou de importante esteio para a posterior promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil, com profundas alterações no ordenamento jurídico.

Na Convenção os Estados Partes reconheceram o direito das pessoas com deficiência à educação. E, objetivando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como que o aprendizado ocorra de forma continuada no decorrer da vida, estabeleceram os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009).

Para que o direito à educação seja assegurado, a Convenção também estabeleceu que os Estados Partes deverão assegurar:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009).

Ao passo que assegura a educação inclusiva, a Convenção estabelece, entre outras medidas, que pessoas com deficiência não podem ser excluídas das escolas regulares, sob alegação de deficiência. Assim, incumbiu aos Estados Parte o fortalecimento das escolas regulares através de adaptações razoáveis dos indivíduos, tendo como meta a inclusão plena e, por consequência, a permanência de educandos com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 2009).

Posteriormente, foi promulgada a Lei Berenice Piana (Lei nº. 12.764/2012), a qual elenca em seu texto as principais características do transtorno do espectro autista, quais sejam

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Ao elencar as principais características do TEA, a lei ainda estabelece o espectro como deficiência, concedendo mais amplitude de direitos à crianças e adolescentes com TEA. A legislação também retomou a garantia de direitos fundamentais, dos quais destaca-se, o direito a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde, acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades (Brasil, 2012).

A partir da Lei Berenice Piana, pessoas com TEA passaram a ter assegurados, de forma específica, o direito à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, bem como o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Brasil, 2012).

Através de tal legislação os direitos relacionados à saúde e educação de pessoas com TEA foram dotados de atenção diferenciada, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo-se o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento (Brasil, 2012), uma vez que a partir do diagnóstico precoce e do tratamento adequado, as possibilidades de desenvolvimento aumentam.

Outro avanço significativo, é o direito a um acompanhante especializado. Assim, além de assegurar a matrícula para pessoas com TEA na classe regular de ensino, também passou a ser oferecido o atendimento educacional especializado e profissional de apoio, desde que comprovada a necessidade.

Além dos direitos assegurados, a estabeleceu a vedação de recusa de matrícula a alunos com TEA, bem como com qualquer tipo de deficiência. Também definiu punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique ato discriminatório (Brasil, 2012).

Já em 2020, ocorreu a alteração da Lei Berenice Piana por meio da Lei Romeo Mion (Lei nº. 13.977/2020), a qual criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), incluindo, assim, na redação da Lei Berenice Piana, o art. 3º-A:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Em razão do TEA não ser uma deficiência visível, a CIPTEA permite a comprovação da deficiência, sem a necessidade da pessoa portar consigo laudos médicos para comprovar sua condição, evitando-se assim constrangimentos (Oliveira, 2023, p. 91). Veja-se que a CIPTEA constitui importante avanço nos direitos das pessoas autistas, pois permite a efetividade prática de direitos consagrados através da identificação de uma carteira específica.

No ano de 2015 foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), que estabeleceu direitos e garantias às pessoas com deficiência, que se somou aos direitos e garantias previstos na Lei Berenice Piana e nas legislações anteriores. Através de tal legislação o dever do Estado, da sociedade e da família para assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos fundamentais foi ratificado (Brasil, 2015).

Embora já trabalhado, reforça-se que pessoas com TEA podem ou não ter algum tipo de deficiência, mas que para fins legais, aplica-se as proteções estabelecidas às pessoas com deficiência.

Nesse sentido o Estatuto visando à inclusão social e a cidadania assegura também o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. “No que se refere à educação, garante, às pessoas com deficiência e autistas, acesso ao sistema educacional de ensino com as

devidas adaptações às suas condições de aprendizagem” (Sales; Viana, 2020, p. 619-620). Ainda, estabelece que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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 (Brasil, 2015).

Nesse sentido, nota-se que a legislação é taxativa ao disciplinar que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos o processo formativo, devendo fornecer as condições de acesso, de permanência, de participação e de aprendizagem, através da oferta de serviços e de recursos que garantam à acessibilidade de pessoas com deficiência, bem como eliminem barreiras, promovendo a inclusão plena.

A legislação também dispõe acerca das obrigações que devem ser cumpridas pelo poder público na oferta de educação à pessoa com deficiência, das quais a maioria entende-se também para as instituições de ensino privadas. A cobrança de labores adicionais nas mensalidades, matrículas e anuidades é vedada, uma vez que visa garantir direito igualitário de acesso e permanência dessas pessoas (Brasil, 2015).

Posteriormente, em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida por meio do Decreto nº. 10.502/2020, que tinha como objetivo implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020a).

No entanto, a Política trouxe à tona inúmeros debates jurídicos e políticos importantes no cenário educacional. Por entender-se que o ato

normativo teria como objeto provocar a discriminação e segregação entre os educandos com e sem deficiência, ao incentivar a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos, foi ajuizada ação direta de inconstitucionalidade, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB Nacional), sob o nº 6.590 DF.

Em síntese, sustentou-se que o Decreto violaria os arts. 3º, inc. IV, e 208, inc. III, da Constituição Federal de 1988, bem como os preceitos fundamentais da educação, dos direitos das pessoas com deficiência, da dignidade humana, da não discriminação e da proibição do retrocesso em matéria de direitos humanos. Apontou-se como real objetivo da Política a discriminação e segregação de alunos com deficiência, ao passo que previa o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo (Brasil, 2020b, p. 11).

De acordo com o entendimento firmado pelo Supremo Tribunal Federal, o ato normativo foi considerado uma inovação no ordenamento jurídico, ao passo que tentou promover a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que anteriormente não se encontravam inseridos nas legislações que disciplinavam o direito à educação (Brasil, 2020b, p. 13).

Percebe-se, portanto, que **o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva**, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade. Trata-se de **compromisso internacional** que havia sido manifestado, ainda em 1994, na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, com a representação de 88 governos, entre eles, o Brasil, e 25 organizações internacionais (Brasil, 2020b, p. 18-19). [grito do autor]

A decisão reafirmou as disposições tratadas na LDB, ao passo que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos no sistema geral de ensino. Ainda, ratificou o direito à educação inclusiva como o “resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade” (Brasil, 2020b, p. 22-24).

Considerando-se a prioridade absoluta concedida ao direito de educação inclusiva, não caberia ao Poder Público instituir institutos de classes e escolar especializadas para furtar-se de garantir a inclusão de todos os estudantes. Ainda

Salta aos olhos o fato de que o dispositivo **trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a possibilidade de existirem escolas regulares não-inclusivas**. Ocorre que a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a **adaptação de todo o sistema de educação regular**, no intuito de congrega alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades.

Ademais, também se mostra problemática a previsão, no decreto, para a implementação de escolas bilíngues de surdos enquanto instituições de ensino da rede regular, apresentada como uma opção para aqueles que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isso porque não se vislumbra, a priori, óbices para que escolas do sistema educacional geral se adaptem para o atendimento de tais alunos, como aliás, vinha ocorrendo antes da edição do ato questionado (Brasil, 2020b, p. 25). [grito do autor]

Assim, no primeiro momento, foi deferida a medida cautelar, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, em 1º de dezembro de 2020. Posteriormente, o ato foi revogado expressamente pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Conseqüentemente, a ação foi julgada prejudicada em razão da perda superveniente de seu objeto, em 1º de fevereiro de 2023.

A criação do decreto se apresentou como retrocesso normativo ao direito à educação inclusiva, ao passo que visava a segregação de crianças e adolescentes com deficiência e TEA através da criação de escolas especializadas e classes especializadas, mas que, posteriormente, foi revogado.

Nesse contexto, percebe-se que um dos maiores desafios da efetividade do direito à educação é criação de instrumentos para uma educação inclusiva em todos os aspectos relacionados aos grupos vulneráveis. “Tanto na escola como na sociedade, faz se necessário pensar em direitos que vão ao encontro da diversidade, ou seja, que não exclua nenhum grupo, como as pessoas com deficiência, os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros” (Andrade; Damasceno, 2017, p. 206).

Através do aparato legislativo norteador do direito à educação de crianças e adolescentes com TEA, busca-se integrar e incluir, além de possibilitar a garantia de direitos, na perspectiva da igualdade material. Nesse

contexto, faz-se necessária a sensibilização por parte do legislador para compreender as legislações que devem auxiliar para que se faça a inclusão e promoção social em face das ramificações do autismo, diante do histórico de discriminação e exclusão das oportunidades de expressão da cidadania.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA.

4.1 As políticas educacionais brasileiras

No Brasil as políticas públicas direcionadas à educação são desenvolvidas a partir da ação coordenada da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A Constituição Federal de 1988 forneceu as diretrizes para a construção de um sistema nacional, ao estabelecer a criação de planos nacionais de educação, pautados em articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o ensino (Brasil, 1988).

Nesse cenário, a compreensão sobre políticas públicas faz-se imprescindível para a análise específica das políticas públicas de educação. As políticas públicas decorrem de processo político e acontecem sob o pano de fundo institucional e jurídico, estando ligadas especialmente à cultura política e ao contexto social (Schmidt, 2018, p. 122). Desse modo, tem-se que

[...] configuram decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de programas, projetos e atividades (Brasil, 2006, p. 9).

Casos de ações isoladas, mesmo que importantes, não configuram uma política pública, uma vez que, necessariamente, é preciso que sejam ações e decisões conjuntas, coordenadas e que tenham por finalidade a resolução de um problema político, ou seja, deve possuir um caráter público, estruturado e institucionalizado pelos órgãos estatais para que haja política pública. De outro lado, a sua execução poderá ocorrer diretamente através do poder público ou através de delegação a organizações sociais ou privadas, sendo necessário que se trate de ação de interesse público coordenada pelo Estado, legitimando assim o processo político (Schmidt, 2018, p. 127).

A execução de tais políticas se presta a garantir que o maior número de pessoas tenha o seu direito garantido, demandando em razão da escassez de

recursos, que sejam analisadas diferentes questões em sua criação (Moraes; Stein, 2019, p. 73). Assim, em razão das políticas públicas movimentarem a estrutura estatal, são denominadas de o Estado em ação, vez que buscam cumprir as diretrizes indicadas pela normatização. Schmidt (2018) aponta que os sistemas das políticas públicas compõem as próprias políticas, o plano, o programa, o projeto e as ações propriamente ditas.

A política “dispõe sobre princípios, objetivos e diretrizes relativas à gestão, estabelece responsabilidades do poder público e da sociedade, elenca meios e recursos, explicitando a forma de atuação governamental em determinada área” (Schmidt, 2018. p. 128). O plano aponta de forma detalhada as diretrizes da política, com base no diagnóstico sobre o objeto da política, estabelecendo para tanto as estratégias e metas para um período. Já o programa, geralmente está associado ao plano, e é composto por diretrizes, estratégias, objetivos e metas para a área que se propõe (Schmidt, 2018. p. 128).

O projeto detalha as estratégias, ações, atividades que serão adotadas, bem como os recursos para a operacionalização. E, por fim, a ação materializa a iniciativa disposta no plano, programa ou projeto. Na prática, nem sempre todas as políticas públicas seguirão a sequência acima disposta, mas a partir de tal entendimento consagra-se “o conceito de políticas públicas como um conjunto de ações destinadas a resolver um problema político e não como qualquer ação da gestão pública” (Schmidt, 2018. p. 128).

Importa referir também que uma política pública surge e se desenvolve a partir da: (i) percepção e definição do problema, quando uma situação problemática se torna um problema político; (ii) inserção na agenda política; (iii) formulação, quando define-se quanto à maneira de solucionar o problema político; (iv) implementação, busca-se concretizar o que foi planejado na etapa da formulação; e (v) avaliação, que consiste na verificação dos êxitos e das falhas do processo da implementação da política. “Ela proporciona retroalimentação (*feedback*) e pode determinar a continuidade, a mudança ou a cessação da política” (Schmidt, 2018. p. 131-137).

Nesse sentido, a participação direta da população local e de entidades não governamentais que sejam diretamente afetadas na deliberação, planejamento, controle e diagnóstico das políticas públicas são fundamentais, pois “o entendimento do que é uma política pública deve começar pela

compreensão do que lhe é essencial: as demandas sociais vinculadas a problemas políticos” (Schmidt, 2018, p. 122). Disso, denota-se que toda a comunidade relacionada ao que a política pública pretende desenvolver deve ser ouvida, sobretudo se tratando de grupos vulneráveis.

Na busca pela efetivação dos direitos sociais e por uma sadia qualidade de vida, deve-se pautar as políticas públicas e as ações governamentais a partir dos preceitos fundamentais constitucionalmente previstos, a serem buscados pela sociedade e pelos gestores governamentais que visam concretizar tais direitos por meio de políticas públicas (Bacurau, 2017, p. 44-45). A dignidade da pessoa humana reside como ponto norteador dessas ações.

Nesse contexto, nota-se que a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional constitui importante marco para a educação, uma vez que retoma a educação como dever da família e do Estado, sendo inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Trata-se de legislação consectária dos princípios constitucionais brasileiros e busca garantir direitos e deveres para o direito à educação.

Tal legislação ratificou a incumbência da União em elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. “Enquanto instrumento de planejamento de políticas públicas, o Plano Nacional de Educação – PNE revela as ações, no âmbito das políticas de Estado, para a manutenção do ensino e o seu desenvolvimento, nos diferentes níveis” (Cabral, 2024, p. 168).

Os planos nacionais das diversas áreas, como saúde, segurança pública, cultura e educação, são instrumentos fundamentais para a formulação de políticas públicas no âmbito da União, estados e municípios, constituindo-se como mecanismos essenciais na coordenação nacional dessas políticas. No caso da educação, uma dimensão central dos instrumentos de planejamento nacional compreende a institucionalização do regime de colaboração por meio da regulamentação de mecanismos de coordenação federativa (Segatto; Oliveira; Silva; 2024, p. 6).

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010, e foi instituído através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Pela primeira vez, o PNE foi instituído por lei, sendo

atribuído, portanto, responsabilidade jurídica e ações para que as metas estabelecidas fossem exigíveis. Ao passo que foi aprovado por lei, não constituída apenas uma 'carta de intenções do governo', mas um rol de obrigações a serem cumpridas (Sena, 2014, p. 14). Por meio de tal política pública, estabeleceu-se que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e, também, com a sociedade civil, procederia na realização de avaliações periódicas da implementação do PNE.

Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela, esfera que escapa à sua atribuição. E se passamos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB (Saviani, 2010, p. 383).

O acompanhamento da execução do PNE 2001 foi realizado através do Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal. Já a primeira avaliação estava prevista para o quarto ano de vigência do PNE. A avaliação seria realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação, instituído pela União, que estabeleceria os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE. Já os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios seriam elaborados de modo a auxiliar as metas constantes no PNE e nos respectivos planos decenais (Brasil, 2001).

No PNE 2001 foram inseridos os objetivos e prioridades. Para os níveis de ensino, foram estabelecidos o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. As modalidades de ensino, estavam dispostas através da (i) Educação de Jovens e Adultos; (ii) Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; (iii) Educação Tecnológica e Formação Profissional; (iv) Educação Especial e (v) Educação Indígena. Também se estabeleceu o Magistério da Educação Básica, que também contavam com diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a formação dos professores e valorização do magistério. Por fim, foi prevista a

forma de financiamento e de gestão, bem como o acompanhamento e avaliação do plano (Brasil, 2001).

O plano, em síntese, tinha como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no que refere ao acesso e permanência escolar. O plano também estabeleceu a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como da participação das comunidades e concelhos escolares (Brasil, 2001).

Em que pese as prioridades estivessem pautadas na garantia do ensino fundamental obrigatório a todos, com ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação, as intervenções relacionadas a financiamento impuseram sérias restrições ao cumprimento das metas e objetivos do plano. Além da falta de financiamento, o Plano também apresentou falta de clareza em razão da ausência de indicadores associados às metas e objetivos, que limitaram a avaliação e diagnóstico inicial plano (Souza, 2014, p. 153-154).

No total, foram estabelecidas cerca de 300 metas, um dos indicadores de sua fragilidade, muitas delas repetidas ou sem articulação interna. Nesse sentido, ainda que o documento tenha apresentado, por meio dos diagnósticos e metas, os problemas da educação brasileira e os desafios com o objetivo de alcançar a sua melhoria, não ficaram previstos os meios de financiamento das ações concernentes. Mostrando os limites das prioridades estabelecidas para a educação pelo Governo, houve nove vetos presidenciais que foram feitos no projeto do Legislativo, quase todos relativos a metas financeiras, o que significou a ausência de recursos para que fossem executadas as inovações previstas. Outro problema constituiu o registro no PNE do privilégio do Governo à focalização das políticas, como foi o caso do privilégio do ensino fundamental, no lugar da educação nacional no seu conjunto (Azevedo, 2014, p. 271-272).

Apesar das limitações apresentadas, o PNE 2001 representou um grande marco para a educação brasileira, uma vez que estabeleceu um conjunto de diretrizes, metas e estratégias direcionados a todos os níveis da educação. A partir de tais diretrizes, foram instituídos novos marcos regulatórios que objetivam a busca da educação pública de qualidade

Entre as iniciativas, podem ser citadas a ampliação do ensino

fundamental de oito para nove anos; a ampliação da educação obrigatória e gratuita que passou a abranger a educação infantil e o ensino médio, além do fundamental; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado ao financiamento dessa ampliação; entre outras. Além disso, houve a ampliação de políticas afirmativas e de inclusão, a expansão do acesso ao ensino superior e a interiorização das instituições federais desse nível, bem como o aumento dos recursos para financiar a educação estabelecido na Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (Azevedo, 2014, p. 272).

Nesse sentido, importantes foram os avanços do Primeiro Plano Nacional de Educação e, em que pese os limites apresentados, a sua compreensão também se fez importante para a construção e planejamento do Segundo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, em 25 de junho de 2014, que abrange o período de 2014 a 2024.

O projeto de lei que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências” foi encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010. O projeto era composto pelo diagnóstico, diretrizes e metas, faltava, portanto, o diagnóstico da realidade educacional brasileira. Assim, foram encaminhadas pelo MEC notas técnicas, com dados estatísticos e análises referentes a cada meta previstas, possibilitando debate ampliado sobre a questão (Sena, 2014, p. 14-16).

O debate envolveu grande mobilização e participação de vários entes da educação, como Poder Executivo no plano federal, através da presidência da república, Ministério da Educação, Ministério da Fazenda, Congresso Nacional, conselhos e fóruns de educação institucionais, sociedade civil (gestores), sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional e as organizações da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas (Sena, 2014, p. 18-19).

Diante do ativo debate sobre a questão, contando com um total de 2.915 emendas, o PNE 2014 levou quase quatro anos para ser promulgado. “Esse movimento sugere o grau de importância atribuído ao PNE, certamente o principal instrumento das políticas educativas para o próximo decênio” (Azevedo, 2014, p. 266). Além disso, sugere o elevado grau de participação da sociedade e Poder Público em relação à temática da educação a nível nacional.

Assim, diferente do plano anterior, a formulação do PNE 2014

apresentou disposições mais sucintas e objetivas de informações, diretrizes, metas e estratégias, combinado com indicadores de monitoramento e avaliação. O PNE 2014 está pautado em dez diretrizes, quais sejam:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Para o cumprimento das diretrizes previstas no Plano, foram estabelecidas 20 metas, com as suas respectivas estratégias. De uma análise global, pode-se dizer que as metas se encontram divididas em grupos, sendo o primeiro composto pelas metas de 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11, relacionadas ao direito de ensino básico de qualidade, ao acesso e à universalização da alfabetização e das oportunidades educacionais. O segundo grupo, formado pelas metas 4 e 8, possui enfoque na redução das desigualdades e na valorização da diversidade. Já o terceiro grupo, de metas 15 e 18, é pautado na valorização dos profissionais da educação. As metas 12, 13 e 14, correspondem ao ensino superior (Segatto; Oliveira; Silva, 2024, p. 8).

Especificamente, com relação as metas voltadas para crianças e adolescentes, verifica-se que através das metas 1, 2 e 3 pretendeu-se universalizar o ensino infantil na pré-escola e o atendimento escolar até 2016. Universalizar o ensino fundamental e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE/2014. Também ficou estabelecido que até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Ainda, buscou-se ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender,

no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE/2014 (Brasil, 2014).

Já a meta 4 tem por objetivo universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Garante, para tanto, um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, na rede públicas de ensino ou em instituições conveniadas (Brasil, 2014).

Como estratégias ao cumprimento da meta, o plano estabelece o estímulo a criação de centros multidisciplinares, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais da saúde, assistência social, pedagogia e psicologia. A criação de tais centros multidisciplinares tem como objetivo apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores da educação básica com relação aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Também estipula a manutenção e ampliação de programas suplementares para promover a acessibilidade nas instituições, bem como garantir a permanência desses alunos por meio de arquitetura adequada para tanto e disponibilização de material didático próprio. Ainda, garante-se a “a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014).

Já nas metas 5, 6 e 7, o plano se propõe a alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental. Oferecer educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Além de fomentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com fito de proporcionar a aprendizagem dos educandos e atingir a média nacional para o IDEB. A meta 9 buscava elevar a taxa de alfabetização de adolescentes com 15 anos ou mais para 93,5%, até o ano de 2015. E, até o final da vigência do Plano, erradicar de forma absoluta o analfabetismo, bem como reduzir o analfabetismo funcional para 50% (Brasil, 2014).

Por fim, na meta 20, o Plano estabelece a ampliação do investimento público em educação pública, como forma de garantir fonte de financiamento permanente e sustentável para todas as outras metas estabelecidas, observando-se para tanto a colaboração entre os entes federados (Brasil, 2014).

O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (Sena, 2014, p. 23).

Para fiscalizar a execução e o cumprimento das metas estabelecidas pelo plano, foi estabelecido o monitoramento contínuo e avaliações periódicas da execução do plano, realizados pelo Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação – CNE e pelo Fórum Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Além da obrigação de monitorar e avaliar a execução do plano, também compete a tais instâncias divulgar os resultados e as avaliações, analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, além de analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (Brasil, 2014).

Com fito de alcançar as metas estipulas e a implementação das estratégias estabelecidas, o Plano incumbiu aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias para tanto. Além das medidas estabelecidas no PNE, também estabeleceu-se a possibilidade de adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos para formalizar a cooperação e colaboração entre os entes federados (Brasil, 2014).

Por fim, o Plano ainda dispôs sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação, no prazo de dois anos da publicação do plano, para a articulação entre os sistemas de ensino, a partir do regime de colaboração, com intuito de efetivar as diretrizes, metas e estratégias dispostas no PNE 2014 (Brasil, 2014).

Nesse sentido, nota-se que o PNE 2014 se apresenta como importante marco de cooperação nacional entre os entes federados, ao estabelecer padrões mínimos em diferentes políticas educacionais. Entretanto, ainda “faz-se necessária a busca de organicidade das políticas por meio da efetivação de um sistema articulado e descentralizado para a educação nacional” (Dourado, 2014, p. 5).

[...] a ausência de um sistema nacional que considere formas institucionalizadas de pactuação dos entes federados, incluindo fóruns intergovernamentais, como ocorreu na saúde e na assistência social, impõe desafios a um fortalecimento da coordenação federativa, englobando as relações entre estados e municípios. Na educação, há apenas uma arena de pactuação, a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica, que tem representantes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esse fórum se dedica especificamente a tratar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Segatto; Oliveira; Silva, 2024, p. 5-6).

Assim, o PNE 2014 por ser fruto da articulação de várias organizações, definiu 10 diretrizes, 20 metas e de 254 estratégias articuladas entre si, que constituem importantes avanços e inovações em relação ao Primeiro PNE. Além disso, denota-se que o avanço das políticas nacionais de educação, especialmente em relação à participação e aumento de possibilidades de cumprimento do direito à educação.

De outro lado, observa-se necessário o debate sobre as questões relacionadas à educação inclusiva no cenário nacional, diante do crescente aumento e demanda pela educação especial no país. Assim, a questão deve ser analisada sob o aspecto dos instrumentos jurídicos protetivos com o fim de garantia dos direitos da criança e do adolescente.

4.2 A política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA

Historicamente, no Brasil, pouco se tratou sobre o transtorno do espectro autista, até o tema passar a ser incluído em pauta através da promulgação de políticas públicas educacionais afirmativas dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, de forma mais específica, foi através da Lei Berenice Piana, que foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, para fins legais, considera a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência. Ou seja, em igualdade de direitos.

Como marco inicial na elaboração de políticas de inclusão, a Declaração de Salamanca instituiu princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Através do referido documento foi disposto um novo pensar em educação especial, firmando-se orientações para ações em nível nacional, regional e internacional (UNESCO, 1994).

Para o nível nacional a Declaração disciplinou orientação sobre a política e organização, baseada nos princípios de inclusão, integração e participação. Sobre os fatores relativos à escola, através do desenvolvimento de escolas inclusivas e articulação de uma política clara e forte de inclusão somada à recursos financeiros adequados. Além disso, a Declaração destacou o recrutamento e treinamento de educadores como fator chave para a promoção de escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Também disciplinou sobre os serviços externos de apoio, através dos quais se asseguraria que em todos os níveis, estejam à disposição de crianças com deficiência, profissionais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Estabeleceu, ainda, áreas prioritárias, por meio das quais a integração de crianças e jovens com deficiência seria mais efetiva, como por exemplo a educação infantil (UNESCO, 1994).

Já com relação às perspectivas comunitárias, disciplinou sobre a importância da cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. Por fim, incidiu sobre os requerimentos relativos a recursos, estabeleceu que o “desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental

chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação” (Brasil, 1994).

Já no nível regional e internacional, dispôs sobre a importância do desenvolvimento de estratégias para promover a equalização de oportunidade, uma vez que

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários (UNESCO, 1994)

A Declaração ao estabelecer que a educação inclusiva não se trata apenas de um compromisso do Estado e da família, mas também da sociedade, uma vez que todos são sujeitos de inclusão, passa a ser referência para as políticas oficiais brasileiras subsequentes. Ou seja, embora uma normatização de cunho internacional, verifica-se que a Declaração trouxe inúmeras consequências nas políticas públicas brasileiras, prevendo uma série de proteções, garantias e instrumentos no sistema brasileiro. A valorização da educação inclusiva também está disposta na LDB, ao passo que estabelece que os alunos com deficiência devem ser inseridos na rede regular de ensino, sempre que possível (Brasil, 1996).

Nesse sentido, “as políticas públicas no processo de inclusão devem abarcar ações educacionais eficientes e eficazes, e que tenham como finalidade proporcionar um ensino que esteja de acordo com a peculiaridade de cada educando” (Sant’ Ana; Santos, 2015, p. 106). Observa-se que a proteção de direitos, sobretudo em se tratando de questões relacionadas ao direito à educação especial e inclusiva, deve ocorrer atendendo as demandas individuais de cada pessoa e particularidade.

Assim, em 2008 foi criado pelo Governo Federal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas

escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008).

Tal Política se apresenta como importante marco para o acesso e as condições para educação de qualidade aos alunos com deficiência matriculados no sistema de ensino brasileiro, estabelecendo o atendimento educacional especializado através da modalidade de educação especial entendido como

[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2008).

Em suma, a educação especial passou a ser apresentada de forma mais completa, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades de educação através de recursos e serviços educacionais especiais e organizados. Assim, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do contexto escolar (Brasil, 2008).

Nota-se que na proposta da educação inclusiva da Política Nacional de 2008 todos os educandos devem ter a possibilidade de integrar-se a um ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos do comportamento. Observa-se que

A escola, portanto, deveria adaptar-se às necessidades individuais desses alunos, requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações família-escola. A inclusão escolar teria o objetivo nobre de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas. Mesmo algumas escolas que fazem propaganda de um ensino inclusivo pecam na hora de tornar essa prática uma realidade (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 111).

Em resumo, tem-se que a educação especial, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, não se limitando apenas ao ensino de base – embora se constitua como o ponto essencial de discussão desta pesquisa. O direito a educação, apesar de constituir um direito mínimo, foi ‘adquirido’ por crianças e adolescentes com deficiência ou com o espectro através de várias transformações, de modo que

[...] foram conquistando seus espaços na sociedade e sendo reconhecidos como pessoas e não mais como “coisas” ou “seres inúteis”, como as pessoas os chamavam. Com essa contextualização do processo histórico [da pessoa com deficiência] em sua luta para ter o direito à escola e ser reconhecido como pessoa comum, que tem possibilidades e não com o estigma de inútil que sempre o acompanhou, apresentamos a seguir as categorias sistematizadas a partir da análise de conteúdo realizada (Nonato; Costa, 2021, p 90).

A partir das diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem-se que as escolas devem incorporar no projeto político-pedagógico e no currículo ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, em especial, para crianças e adolescentes com TEA.

Nesse sentido, para que seja assegurada a igualdade de acesso às oportunidades, considerando-se as diferenças que obstaculizam a inclusão, faz-se obrigatório o tratamento diferenciado, através de ações inclusivas de fato, uma vez que

Para se assegurar a efetivação da cidadania, é necessário garantir uma educação de qualidade a partir da escola, mas não somente nela, primando pela multiplicação de conhecimento crítico e não pela repetição de conteúdos e discursos. Tal conscientização é essencial para o enfrentamento da exclusão social, pois “a conquista da cidadania só é possível a partir da educação [...]” (Custódio; Moreira, 2015, p. 242).

Para que as estratégias previstas nas políticas públicas de educação de fato sejam efetivas, faz-se necessário que sejam adequadas e adaptadas às características de cada criança e adolescente, bem como ao seu contexto educacional, uma vez que o autismo se caracteriza por ser um universo particular

de modo de existir, cujas características variam em cada caso.

Especificamente, no que toca à pessoa com autismo, a Lei Berenice Piana (Lei nº. 12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considera a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para fins legais, o que, por consequência, também atrai o regime do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Tal lei surge como fruto de várias lutas de familiares, políticos, ações civis públicas que tinham como objetivo viabilizar políticas públicas para pessoas com TEA. Na busca de uma legislação específica para a efetivação dos direitos às pessoas com TEA, pais e familiares levaram seus filhos com autismo à audiências públicas, através das quais se discutia a priorização de um tratamento adequado (Sant' Ana; Santos, 2015, p. 108).

Uma das grandes personagens que marcou a luta por políticas públicas para crianças e adolescentes com TEA foi Berenice Piana de Piana, mãe de Dayan Saraiva Piana de Piana, que percebeu que o filho, com quase dois anos, não apresentava comportamentos semelhantes ao de crianças em sua idade. A criança quase não falava, até que em determinado momento parou de falar totalmente, assim como parou de sorrir, comer e chorar (Gomes; Santos, 2019, p. 9).

A criança foi levada a consultas médicas, mas não recebeu diagnóstico. Somente após consulta com especialistas foi informada sobre a condição do filho. Entretanto, os custos para o tratamento eram elevados e, somente após alguns anos juntando recursos, conseguiu arcar com as despesas. Através do tratamento percebeu-se melhora significativa no comportamento da criança (Gomes; Santos, 2019, p. 9).

Porém, esse período foi bastante oportuno, pois Berenice Piana conheceu diversas situações de mães de filhos autistas, que não tiveram a mesma condição que ela, e que seus filhos não tinham assistência e como consequência eram excluídos da sociedade. Não satisfeita com essa realidade, e sentindo-se incomodada a ajudar as mães e as crianças com TEA, começou a participar de palestras e workshops, inaugurando a batalha por políticas públicas. Berenice Piana e mais outros ativistas, tiveram acesso ao Senado Federal, como também a Comissão de Direitos Humanos, e comovidos com o descaso do poder público deram início as audiências e movimentos (Gomes; Santos, 2019, p. 9).

Nesse passo, a legislação apresentou importantes conquistas ao estabelecer como diretriz a atenção integral às necessidades de saúde de pessoas com TEA, objetivando-se o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (Brasil, 2012). A normativa ainda estabeleceu outras diretrizes da Política Pública, como

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]
- VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (Brasil, 2012).

Com relação a intersetorialidade no desenvolvimento de políticas públicas para pessoas com TEA, a normativa refere-se à formulação e implementação de ações a diferentes áreas, como a saúde, educação, assistência e previdência social, transportes. A participação da comunidade na formulação das políticas públicas, controle, acompanhamento e avaliação, aponta-se como essencial para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA (Sant' Ana; Santos, 2015, p. 110).

A Lei Berenice Piana também dispôs sobre a formação e capacitação continuada dos profissionais em educação que cuidarão do desenvolvimento intelectual da criança/estudante com autismo, que constitui ponto significativamente importante para a construção e desempenho das ações inclusivas de crianças e adolescentes com autismo em sala de aula de ensino regular (Cananéa, 2020, p. 54).

A formação continuada nesse caso

deve visar alguns aspectos necessários, como a construção de processos de significação; a mediação pedagógica na organização de atividades de recreação e alimentação; a implementação de parâmetros para a avaliação pedagógica, valorizando cada progresso do autista; a relação permanente com a família no processo de escolarização; a intervenção pedagógica com foco nas relações sociais e comunicativas no cotidiano escolar e demais ambientes; a interlocução entre as diversas áreas para a troca de informações; o acompanhamento dos estudantes com TEA frente ao fazer pedagógico

da Escola (Sant' Ana; Santos, 2015, p. 110-111).

A lei ainda estabelece o direito ao acompanhamento de profissional especializado, quando necessário, como forma de garantir o desenvolvimento pessoal e social de pessoas com TEA, além de não restringir a sua participação a ambientes e no desenvolver das atividades. Assim, a normativa estabelece que no “processo de inclusão escolar dos estudantes com TEA é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o Atendimento Educacional Especializado” (Andrighetto; Gomes, 2020, p. 346).

Entretanto, em que pese a legislação estabeleça diretivas, mesmo quando se leva efetivamente em consideração as características de crianças com autismo, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem se torna um desafio (Keller, 2013, p. 27). Cabe ao Estado buscar métodos de tornar a inclusão efetiva para crianças com autismo através de leis e políticas públicas, de modo a não afetar ou prejudicar o desenvolvimento dos educandos (Katzer, 2020, p. 3).

Diante de tal contexto, importa destacar que se faz necessário discutir a respeito do “direito de ser” diferente no ambiente social, em especial, no contexto escolar. Antes de conceber uma ideia de democratização e amplificação de acesso à crianças e adolescentes com TEA, faz-se refletir sobre o espaço de todos os indivíduos em sociedade, através da universalidade e integralidade dos direitos.

Assim, tem-se que o acesso a políticas educacionais se trata de direito fundamental, sobretudo por conta da estrutura garantida pela Constituição, sendo um importante pilar para a inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista para contemplar “as diferenças, transformando a escola em um espaço para a diversidade, porque só assim a educação terá um caráter democrático, esclarecido e emancipatório” (Goes, 2014, p. 14).

Tem-se que a educação inclusiva carrega consigo princípios que buscarão o desenvolvimento do aluno através de diferentes maneiras, para que se consiga compreensão dos conteúdos ministrados, para usufruir da melhor forma ao sistema educacional focalizando o bem-estar do aluno. Tal sistema inclusivo deve conter didática apropriada para atender as necessidades dos alunos, satisfazendo-se as necessidades específicas e proporcionando

estratégias de ensino e uma prática pedagógica adequada e de boa qualidade (Nonato; Costa, 2021, p. 92).

Portanto, um sistema educacional inclusivo deve se manter atento às necessidades de todos em suas diferenças indistintamente, com especial cuidado, fazendo-se necessária a instituição de uma estrutura de suporte, para acolher as dificuldades possibilitando a aprendizagem inclusiva de todos para todos (Braunstein, 2020, p. 89). Denota-se que

[...] uma escola inclusiva é aquela que apresenta todas as adaptações exigidas para que os alunos não venham apresentar nenhuma dificuldade na acessibilidade, na comunicação, na visão dentre as demais. Assim, a escola deve estar apta a receber um público com diferenciadas características e modos de aprendizagem, e o docente sempre apresentar diversas práticas pedagógicas que envolva todos os alunos e não somente uma parte desse público. A educação inclusiva ratifica e defende as diferentes formas de ensinar e de aprender, onde o mesmo assunto pode ser trabalhado a partir de diferentes estratégias, até que o aluno possa ter total êxito no aprendizado” (Nonato; Costa, 2021, p. 92).

Nesse contexto, observa-se que o processo de inclusão de alunos com deficiência nunca foi fácil e nem simples e, no que diz respeito ao transtorno do espectro autista, demonstra uma grande complexidade que deve ser vista de forma interdisciplinar e intersetorial. A escola tem como responsabilidade proporcionar a inclusão, tanto no ambiente cultural como nas ações que envolvem o currículo escolar, uma vez que o processo de inserção da criança no mundo se dá a partir da perspectiva do outro (Borges, 2022, p. 48).

Assim, para que a inclusão seja mantida de forma coerente, cabe ao Estado efetuar e implementar todas as diretrizes que visem ao desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes com autismo, oferecendo-se o suporte necessário e efetivo de seu papel para o pleno desenvolvimento de seus cidadãos no âmbito educacional (Bonvechio, 2021, p. 65).

Dessa forma, a partir da aprovação da Lei nº 12.764/2012, reforçou-se o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de sua condição. Nos casos de crianças e adolescentes com TEA, a estimulação precoce, oferecida com o apoio do trabalho do atendimento educacional especializado, desempenha relevante papel no processo e na eliminação de barreiras à escolarização dos alunos.

[...] a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento psicológico especificamente humano, tomando como base a concepção de que aquilo que foi absorvido por interferência das relações sociais numa determinada cultura transforma-se em uma capacidade do sujeito. Após isso, ele utilizará essa capacidade de uma maneira mais aprofundada que a anterior. Mesmo a aprendizagem e o desenvolvimento sendo aspectos diferentes, estão entrelaçados desde os primeiros momentos de vida do ser humano, sendo a aprendizagem impulsionadora do desenvolvimento (Lima, 2019, p; 25).

Já no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, foi promulgada a Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul, destinando-se a “garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com Transtornos do Espectro Autista, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social e à cidadania e ao apoio às suas famílias” (Rio Grande do Sul, 2019).

Para tanto, a lei buscou ratificar as normativas anteriormente já expressas a partir da Lei Berenice Piana e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Também assegurou em seu art. 5º o direito das pessoas TEA à educação inclusiva, garantindo seu acesso ao mesmo ambiente escolar dos demais alunos, desde a educação básica até o ensino superior e profissionalizante (Rio Grande do Sul, 2019).

Ainda, ratifica que o direito à educação envolve a capacitação de profissionais para acolher e incluir esses alunos, a disponibilização de apoio especializado quando necessário e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado. Além de garantir as adaptações adequadas, como recursos tecnológicos, ajustes curriculares e metodológicos, para que os alunos com TEA possam participar plenamente das atividades escolares, promovendo sua autonomia (Rio Grande do Sul, 2019).

Entretanto, apesar de todos os avanços legais, o processo de inclusão e escolarização das crianças com TEA apresenta-se desafiador, sobretudo, devido à complexidade que envolve os saberes acerca deste transtorno e a falta de legislações específicas sobre o tema. Em síntese, apesar de grandes avanços legislativos e educacionais, denota-se que a complexidade do fenômeno do TEA requer respostas e ações mais efetivas pelo Estado e sociedade, sobretudo diante do crescente quadro de diagnósticos de crianças e adolescentes.

Aqui, a título de debate, a dicotomia exclusão e inclusão e as políticas que visam incluir são passíveis de críticas por parte dos teóricos, especialmente na forma e mecanismos de inclusão utilizados. Ou seja, há que se atentar para as formas e meios de se garantir a plena efetividade, sob pena de se causar ainda mais exclusão:

A in/exclusão torna-se ainda mais eficaz com o conjunto das políticas educacionais que validam inclusões perversas de crianças, jovens e adultos nos ambientes escolares nas relações que se constituem entre os professores, pais, alunos e a sociedade excluindo muitas vezes com graus de requintes que envolvem a ampliação dos variantes que os intimidam, reduzem, classificam, e marcam profundamente a formação cidadã em seu ser integral tão presente nos discursos e qualificada em categorias in/exclusivas próprias desse tipo de relação (Pires, 2021, p. 22).

Assim, quando da implementação de Políticas Públicas de educação para crianças e adolescentes com TEA, além de proporcionar o acesso aos direitos educacionais e multiprofissionais necessários para o desenvolvimento, deve-se levar em consideração o contexto educacional, uma vez que, o autismo se caracteriza por ser um universo particular de modo que as características variam em cada caso.

4.3 A articulação intersetorial no Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente para a garantia do acesso à educação de crianças e adolescentes com TEA.

O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente decorre dos preceitos previstos na Constituição Federal de 1988, sendo resultado do processo de construção histórica da articulação das políticas públicas. Tal sistema representa um conjunto de políticas públicas articuladas entre si, que visa concretizar a efetividade dos direitos fundamentais assegurados a crianças e adolescentes, dentre os quais se destaca o objeto do presente estudo, a garantia ao acesso à educação de crianças e adolescentes com TEA.

Para que a efetivação dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e em tantas outras legislações, faz-se necessário que a família, sociedade e Estado atuem em cooperação e com corresponsabilidade para o melhor atender de crianças e adolescentes, seus interesses e proteção. Tal articulação faz-se imprescindível para assegurar a efetividade da Teoria da Proteção Integral (Lima; Veronese, 2012, p. 113).

Nesse sentido, o sistema de garantias de direito apresenta-se de forma lógica, sob a perspectiva da responsabilidade compartilhada entre a família, sociedade e Estado, ou seja, foi construído com base na descentralização, no reordenamento e na integração operacional. Tal proposta se apresenta de forma diferenciada, uma vez que ao integrar a responsabilidade visa a melhor efetivação dos direitos assegurados a crianças e adolescentes (Custódio, 2006, 173-174).

O sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente como instrumento capaz de transformar a realidade brasileira em espaço de promoção e proteção das condições de dignidade para todas as crianças e adolescentes depende do exercício de práticas emancipatórias, de caráter político e histórico (Custódio, 2006, 175).

Sob a perspectiva da Teoria da Proteção Integral o ambiente familiar passa a ser percebido de forma diferenciada, ao passo que constitui um ambiente que deve proporcionar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, com dever de zelo, cuidado, atenção para que crianças e adolescentes cresçam

de forma saldável. A família atua como corresponsável pela proteção de crianças e adolescentes, podendo ser, inclusive, responsabilizada em caso de ação ou omissão que enseje em violação de direitos (Lima; Veronese, 2012, p. 115-116), culminando em penalidades que podem ir desde a advertência até a destituição do poder familiar, a depender da situação.

Ao passo que o ECA atribuí dever à família, também convoca a participação da sociedade e do Estado na garantia dos direitos, incumbindo para tanto atuação conjunta entre todos (Souza; Gabriel, 2023, p. 60). Assim, “a ressignificação do papel da família pressupõe também ressignificar a função da sociedade e também do Estado dentro da sistemática de proteção proposta pelo Direito da Criança e do Adolescente” (Lima; Veronese, 2012, p. 117).

Com o intuito de descentralizar as políticas públicas e facilitar o processo participativo, a oferta dos serviços é realizada através dos municípios e articuladas pelo Sistema de Garantias de Direitos, mediante a integração operacional do sistema. Para tanto, foram estabelecidas regras para compartilhamento de responsabilidade, instituindo-se assim o Sistema de Garantias de Direitos (Custódio; Souza, 2022, p. 16).

O sistema de garantia de direitos prevê a ação de princípios norteadores consagrados na descentralização político-administrativa nas três esferas do governo, no reordenamento institucional, o que implica repensar toda a lógica socioassistencial e protetiva para a infância e repensar o papel das políticas sociais e por fim, prevê que haja uma integração operacional do sistema, mais precisamente sob a perspectiva do trabalho em “rede” e de cooperações múltiplas entre os vários atores sociais pertencentes ao sistema de garantia de direitos (Lima; Veronese, 2012, p. 117).

Nesse sentido, o desafio proposto pelo ECA refere-se à “promoção de transformações estruturais a partir do entrelaçamento de quatro dinâmicas específicas, que envolvem: a política de atendimento, a política de proteção, a política de justiça e a política de promoção de direitos” (Custódio, 2006, 175). Essas quatro dinâmicas compõem o modo de operação do sistema de garantias com a finalidade de amplamente tutelar as crianças e adolescentes de modo interinstitucional.

A operacionalização do sistema de garantia de direitos está prevista no ECA e refere que se dará “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito

Federal e dos municípios” (Brasil, 1990). Em síntese, denota-se que as quatro dinâmicas estão dispostas na forma de diretrizes de atuação dos órgãos públicos como um todo. Para tanto, aponta como diretrizes:

- I - municipalização do atendimento;
- II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;
- III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;
- IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;
- V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;
- VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei;
- VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.
- VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;
- IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral;
- X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência (Brasil, 1990).

A partir de tais diretrizes, observa-se que o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente compreende-se através da estruturação de políticas de atendimento, proteção e justiça. As políticas de atendimento estão articuladas à “serviços, programas e benefícios básicos de atendimento direto para crianças, adolescentes e famílias, envolvendo as áreas de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, lazer, dentre outras” (Custódio; Souza, 2022, p. 16).

A municipalização do atendimento permite que as políticas públicas sejam pensadas de acordo com as necessidades regionais, de modo a potencializar e aprimorar “o atendimento em toda rede de assistência social,

inclusive para aqueles órgãos de atendimento responsáveis por garantir e promover os direitos fundamentais de crianças e adolescentes no país” (Lima; Veronese, 2012, p. 119).

Ela decorre da aplicação do princípio da descentralização político-administrativa, uma vez que visa garantir o atendimento à criança e ao adolescente a partir do lugar em que vivem. Por meio de tais preceitos, a municipalização é entendida como aliada, ao passo que torna a aplicação de recursos de forma mais “segura, facilitando o controle social sobre sua aplicação e ampliando as possibilidades de influência e controle da comunidade local sobre o destino dos recursos e as necessidades efetivas de atendimento à criança e ao adolescente” (Custódio, 2006, p. 179).

A criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente também atua como princípio constitucional da descentralização político-administrativa e da municipalização, ao passo que são órgãos autônomos e que possuem caráter deliberativo (Lima; Veronese, 2012, p. 120). Eles se apresentam como órgãos colegiados e deliberativos e

[...] são responsáveis por promover um diálogo entre a sociedade civil e o governo através da participação popular paritária, assegurada por meio de organizações representativas, isto é, colegiado composta por entidades públicas e entidades privadas, em igual número. Os representantes governamentais são escolhidos pelo chefe do Poder Executivo, no respectivo nível (nacional, estadual ou municipal) e a outra metade do colegiado é composta pela sociedade civil, através de suas organizações representativas (Custódio; Kühl, 2018, p. 4).

Nesse sentido, cabe aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente a responsabilidade de articular as políticas de atendimento de forma intersetorial, cabendo a eles a finalidade de assegurar de forma materializada as garantias estabelecidas na Teoria da Proteção Integral, bem como integrar ações com a finalidade de orientar as propostas. Como principais ações pode-se apontar: (i) o planejamento; (ii) a divulgação dos direitos das crianças e adolescentes; (iii) a edição de normas e programas já existentes; e (iv) na atuação de controle e monitoramento do Fundo para a Infância e Adolescência (Lima; Veronese, 2012, p. 120-121).

Os Conselhos, por se tratar de órgãos descentralizadores, não se submetem a uma hierarquia, de modo a permitir que desenvolvam suas

atividades sem a submissão à homologação de órgãos ao Poder Executivo, Legislativo ou Judiciário. Assim “as deliberações vinculam seu respectivo nível de atuação, e aos níveis inferiores possuem caráter de recomendação, garantindo, assim, a plena autonomia na atuação dos Conselhos” (Custódio; Kühl, 2018, p. 4).

Aos Conselhos cabe

planejar e deliberar sobre políticas públicas para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, construir e manter diagnóstico atualizado, elaborar, executar e avaliar decenalmente o Plano Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, elaborar, executar e avaliar planos setoriais e específicos, relacionados à garantia de atendimento dos direitos da criança e adolescente, elaborar o plano de aplicação do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, organizar as Conferências de Direito da Criança e do Adolescente (Custódio; Kühl, 2018, p. 6).

Os Conselhos são organizados nas três esferas administrativas do governo, sendo em nível nacional através do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA), em nível estadual através dos Conselhos Estaduais da Criança e do Adolescente e em nível municipal através dos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente.

O CONANDA foi criado a partir das disposições da Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, e tem como dever a elaboração de normas gerais da política de atendimento de crianças e adolescentes, bem como fiscalizar as ações a serem executadas, zelando pela aplicação de tal política. Tal Conselho também deve dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais, para que efetivo cumprimento dos princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos no ECA (Brasil, 1991).

Além disso, também cabe ao CONANDA realizar a avaliação da política estadual e municipal, bem como a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente. A ele também cabe o apoio à promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, indicando, para tanto, medidas em casos de atentados ou violação dos mesmos (Brasil, 1991).

Com relação aos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) incumbe-se o dever de promoção das políticas públicas

municipais, na escolha para o processo de conselheiros tutelares do município, além do registro de entidades governamentais e não governamentais. Também cabe a ele a participação nos orçamentos municipais que tenham como objetivo a garantia de recursos, pautando-se para tanto no princípio da prioridade absoluta (Lima; Veronese, 2012, p. 122).

Outro órgão que compõe o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente é o Conselho Tutelar que é considerado “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (Brasil, 1990). Em ocorrendo ameaça ou violação dos direitos de crianças e adolescentes, o Conselho Tutelar será acionado e “tomará decisões amparadas pelo seu órgão colegiado que terá natureza jurídico administrativa vinculante, obrigando a administração pública ou os particulares a adotarem as medidas impostas, sob pena de responsabilidade” (Custódio; Souza, 2022, p. 18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece objetivamente 20 atribuições dos Conselhos Tutelares, das quais se destaca as atribuições que visam a promoção da execução das suas decisões, em especial, quando da ocorrência de ação ou omissão contra direitos da criança e adolescente, bem como na promoção de ações voltadas aos mesmos:

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

- a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
- b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes;

XVII - representar ao Ministério Público para requerer a propositura de ação cautelar de antecipação de produção de prova nas causas que envolvam violência contra a criança e o adolescente;

XVIII - tomar as providências cabíveis, na esfera de sua competência, ao receber comunicação da ocorrência de ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que constitua violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente;

XIX - receber e encaminhar, quando for o caso, as informações reveladas por noticiantes ou denunciantes relativas à prática de violência, ao uso de tratamento cruel ou degradante ou de formas violentas de educação, correção ou disciplina contra a criança e o adolescente (Brasil, 1990).

Denota-se, nesse sentido, que os Conselhos Tutelares assumem uma função em diversas esferas na proteção dos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, importante são as suas funções de caráter administrativo estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente na defesa e proteção dos direitos dos grupos vulneráveis quando houver lesão ou ameaça de lesão aos interesses e garantias (Custódio; Souza, 2022, p. 19).

Observa-se que essa atuação administrativa impõe uma série de possibilidades e mecanismos aos Conselhos através de suas atribuições previstas na norma estatutária, sempre na proteção e garantia de direitos – não atuando na esfera repressiva por ato infracional. De outro lado, esgotadas as suas esferas de atuação, a dimensão judicial restará como salvaguarda dos interesses da criança e do adolescente, uma vez que “sempre que as medidas administrativas aplicadas pelo Conselho Tutelar não obtiverem resultados concretos e persistindo a violação de direitos, restará a possibilidade de atuação da política de justiça” (Custódio; Souza, 2022, p. 19).

Veja-se, assim, importante distinção entre o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e a atuação dos Conselhos Tutelares. Assim, constata-se que

Enquanto o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente trabalha em prol do controle de políticas públicas para o atendimento às garantias e às necessidades sociais de crianças e adolescentes, o Conselho Tutelar, agora com a nova roupagem dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente trabalha em função da garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Ambos os conselhos, no entanto, tem a finalidade de contribuir para a efetivação do novo paradigma, o da proteção integral de direitos e colocar a criança e o adolescente na condição de sujeitos de direitos em estágio de desenvolvimento (Lima; Veronese, 2012, p. 126).

Tratam-se, nesse contexto, de atribuição distinta, mas que integram um mesmo sistema de proteção e garantias que deve, em outras palavras, convergir para o objetivo máximo de proteção integral da criança e do adolescente, constituindo-os como sujeitos de direito. Veja-se que este sistema de proteção e

garantia ocorre, em sua maioria, no plano administrativo, ainda não se falando no exaurimento da esfera judicial, cuja proteção, intervenção e atuação será distinta dos órgãos de proteção, mas conjugada entre si e convergindo para os interesses de tutela.

Embora o ECA tenha adotado o princípio da desjurisdicionalização, com fito de resguardar os direitos fundamentais de crianças e dos adolescentes, o Sistema de Garantias de Direitos também garante o acesso à justiça através da atuação do Ministério Público e Defensoria Pública. Nesse sentido, ambos os órgãos possuem atuação distinta, uma vez que, “enquanto um é mandante e/ou fiscalizador de direitos, o outro pode os representar em ações judiciais como parte legitimamente figurante no polo processual” (Dagostin; Borges, 2022, p. 75).

A atuação do Ministério Público está prevista através na Constituição Federal de 1988, se tratando de “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988). As funções exercidas dividem-se entre típicas e atípicas. A primeira refere-se à atuação de suas funções preestabelecidas, como por exemplo, a promoção de ação civil pública, a defesa da ordem jurídica, a defesa pelos interesses sociais e individuais indisponíveis, entre outros. Já a segunda refere-se as funções que o órgão presta assistência de forma supletiva (Dagostin; Borges, 2022, p. 76).

Ainda, com relação ao direito de crianças e adolescentes, o Ministério Público apresenta indispensável função, ao passo que atua na defesa da garantia da proteção integral de crianças e adolescentes, assegurando para tanto o exercício dos direitos assegurados.

Já a Defensoria Pública incumbe-se da “orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados” (Brasil, 1988). A Defensoria Pública desempenha um papel crucial no sistema de garantias de direitos para crianças e adolescentes, ao passo que assegura que esses indivíduos tenham acesso à proteção e à justiça.

Assim, através da articulação do sistema de garantias de direitos para crianças e adolescentes nos três níveis de políticas públicas, constata-se uma gama de instrumentos para a tutela e proteção de direitos, cada um com atuação

distinta, formas e atribuições que lhe são próprias, mas que, no sentido prático, devem dialogar e agir de forma conjunta, consoante as previsões constitucionais e estatutárias dos direitos da criança e do adolescente.

Sobretudo quando se trata do direito à educação, os três níveis de atuação devem dialogar de forma articulada e intersetorializada, buscando garantir o acesso, a prestação e a qualidade do direito à educação no Brasil. Observa-se, no plano fático, que estes órgãos dialogam entre si para convergir a tutela dos interesses dos grupos vulneráveis, em especial, para crianças e adolescentes com TEA.

Nesse sentido, para se conferir a efetividade do sistema de proteção, sobretudo através das políticas públicas de educação, deve-se analisar a atuação de modo local. Ou seja, visualizar na ponta final como o direito à educação, sobretudo a especial, é realizado no plano fático pelos municípios. Com esse intento, busca-se verificar o quanto do direito à educação evoluiu e o quanto carece de aperfeiçoamento no destinatário dessas ações públicas. Assim, para o presente estudo, objetivou-se a análise detida e aprofundada do Município de Agudo/RS, o que se fará no próximo capítulo.

4.4 Análise das ações governamentais do Município de Agudo/RS.

Construído o marco teórico para compreensão da temática em problema, mostra-se necessário analisar as ações governamentais no Município de Agudo/RS, ponto central desta pesquisa. Nesse sentido, as ações locais, realizadas pelos municípios, são a ponta final das políticas nacionais voltadas à educação, na medida em que são elas que centralizam, em sua grande maioria, a prestação da educação infantil e básica de forma pública. Antes de se adentrar na temática em análise, destaca-se que os dados legislativos desta pesquisa foram levantados junto ao site oficial da Câmara de Vereadores de Agudo/RS, com a pesquisa legislativa realizada no mês de outubro de 2024.

O Município de Agudo está localizado no centro do Estado do Rio Grande do Sul, sendo emancipado no ano de 1959 e conta com uma população de 16.041 habitantes (IBGE, 2022). O Município conta com 65 anos desde sua emancipação de Cachoeira do Sul/RS e possui sua economia basicamente com a agricultura e prestação de serviços. Em relação à educação, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Agudo, foi criada através da Lei nº 734, em 27 de junho de 1990, enquanto espaço da administração para cuidar do direito à educação. Em relação ao ensino, o Município possui um total de 2.127 alunos matriculados na rede municipal, sendo 166 como educação especial:

Tabela 08 – Matrículas na educação especial no município de Agudo/RS

	Creches	Pré-escolas	Anos iniciais	Anos finais	Escola Educação Especial
Municipal	230	343	813	575	166

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do QEdU (QEdU, 2023).

A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul divulgou dados obtidos por meio das solicitações aprovadas da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A coleta ocorreu durante o período de 18 de junho de 2021 a 21 de fevereiro de 2024, sendo registrados 21.997 solicitações de CIPTEA, das quais 21.207 foram aceitas, abrangendo 465 municípios do Rio Grande do Sul. Em Agudo foram registrados 19 solicitações da Ciptea (Rio Grande do Sul, 2024) – embora há

indicativos de diversos outros casos, sobretudo diante da alta demanda pela educação especial, conforme será analisado mais adiante.

Através das disposições do Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014, incumbiu-se aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o dever de, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Por meio da Lei nº 1.995/2015, de 23 de junho de 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação do Município de Agudo/RS, que será analisado oportunamente.

Nesse sentido, previamente à compreensão global sobre a perspectiva da educação inclusiva em âmbito municipal, denota-se necessário realizar uma busca acerca das disposições legislativas existentes no âmbito da municipalidade em crescente histórica para a melhor compreensão da evolução da temática.

A Lei Ordinária nº 752, de 18 de setembro de 1990, apresenta-se como importante marco para a inclusão municipal, uma vez que criou a habilitação de educação especial para pessoas com deficiência, estabelecendo a realização de concursos públicos com base na habilitação de três áreas, sendo elas: “(i) Área 1 – Currículo por Atividades; ensino de 1º grau – aª a 4ª série”; “(ii) Área 2 – Currículo por Disciplina; ensino de 1º grau – 5ª a 8ª série”; e “(iii) Educação Especial para deficientes” (Agudo, 1990).

Posteriormente, a Lei Municipal nº 1.392/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2002, estabeleceu como objetivo da Administração Municipal o desenvolvimento de programas visando proporcionar o desenvolvimento pessoal dos servidores através de programas informativos, educativos, educativos e culturais. Também estabeleceu que o Poder Executivo poderá firmar convênios com outras esferas do governo para devolver programas prioritários nas áreas de educação, cultura, saúde e assistência social (Agudo, 2001). As mesmas disposições foram mantidas na Lei Municipal nº 1.524/2003, que dispôs sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2004 (Agudo, 2003).

A Lei Municipal nº 1.573/2004, dispõe sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias para o exercício de 2005, manteve as disposições anteriores. Entretanto, estabelece a elaboração de orçamentos pela administração, a partir das prioridades e objetivos constantes no anexo da lei, dentre as quais pode-se

destacar duas: (i) Assistência social, cuja meta era a integração de pessoas com deficiência, sendo o objetivo “resgatar a cidadania das pessoas com deficiência, reintegrando-as na comunidade, aumentando a autoestima de 54 pessoas ao mês”, a partir de recursos municipais; (ii) Educação, cuja meta era o atendimento a demanda da clientela de educação especial. O Objetivo era “manter classe de educação especial, para atendimento à alunos com necessidades especiais”, a partir de recursos municipais, da União e Estado (Agudo, 2004).

Nota-se que o poder municipal também realiza iniciativas para concessão de auxílio à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Agudo (APAE), através de termo de convênio:

Tabela 09 – Relação de legislações para auxílio da APEA no município de Agudo/RS

LEGISLAÇÃO	AUXÍLIO	CONTRAPARTIDA
Lei nº 1.799, de 24 de novembro de 2010	Valor de R\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) para custear a compra de um elevador e fazer as adequações necessárias para sua instalação, bem como a aquisição de divisórias para mais três salas de aula, na parte superior do prédio da APAE.	Cessão gratuita do respectivo espaço físico ao Polo de Apoio Presencial ao Ensino Superior de Agudo - Universidade Aberta do Brasil, até 31/12/2015.
Lei nº 1.854, de 18 de janeiro de 2012	Repassar o valor mensal de R\$ 23.000,00 (vinte e três mil reais); destinar a merenda escolar necessária à totalidade de seus alunos matriculados; ceder uma Professora Anos Iniciais - Nível 3, com carga horária de 20 horas semanais e uma Merendeira de 44 horas semanais.	Assegurará ao Município a utilização de 165 vagas a serem preenchidas por pessoas com deficiência encaminhados pelo Município para atendimento na Entidade beneficiária. Prazo de 12 meses.
Decreto nº 14/2014, de 15 de janeiro de 2014	R\$ 317.474,90 mediante o convenio.	Assegurará ao Município a utilização de até 170 vagas a serem preenchidas por pessoas com deficiência encaminhados pelo Município para atendimento na Entidade beneficiária. Prazo de 12 meses.
Decreto nº 12/2015, de 20 de janeiro de 2015	R\$ 329.189,50 mediante o convenio.	Assegurará ao Município a utilização de até 187 vagas a serem preenchidas por pessoas

		com deficiência encaminhados pelo Município para atendimento na Entidade beneficiária. Prazo de 12 meses.
Lei nº 2.029/2016, de 21 de dezembro de 2016	R\$ 392.000,00 (trezentos e noventa e dois mil reais); merenda necessária à totalidade das pessoas atendidas; ceder um Professor Anos Iniciais - Nível 3, com carga horária de 20 horas semanais, uma Merendeira, com carga horária de 44 horas semanais e um Operário, com carga horária de 44 horas semanais.	A subvenção social concedida terá como fim custear à prestação de atendimento especializado às pessoas com deficiências, por profissionais das áreas de saúde e educação, visando oportunizar avanços no desenvolvimento físico e motor dos assistidos pela instituição, especialmente os encaminhados pelo Município, definido mediante convênio a ser celebrado pelas partes.
Decreto nº 14/2017, de 06 de janeiro de 2017	R\$ 392.000,00 mediante o convenio.	Mantem-se os termos anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise das Leis e Decretos pode-se observar que os recursos repassados foram graduais e em contrapartida a APAE asseguraria a utilização de vagas preenchidas por pessoas com deficiência encaminhadas pelo município para atendimento na Entidade beneficiária. A partir das normativas, pode-se verificar que até o ano de 2017 eram 187 vagas destinadas a pessoas com deficiência.

No ano de 2011 foi promulgada a Lei Complementar nº 10/2011, que estabelece os princípios, diretrizes, políticas, programas, projetos e outros instrumentos do desenvolvimento municipal e dá outras providências. A legislação dispôs sobre as políticas públicas para melhoria e ampliação da infraestrutura e de serviços urbanos, estabelecendo para tanto a “Política Municipal de Educação e Cultura” (Agudo, 2011).

A partir das normativas estabelecidas para Política Municipal de Educação e Cultura busca-se qualificar o ensino, através da formação cidadã, pessoal e profissional. Para tanto, a política busca aumentar a produção e oferta de atividades, pautada no acesso universal e a gestão participativa. A normativa ainda estabeleceu 12 critérios para a efetivação da política, dentre os quais se destaca a elaboração de Plano Municipal de Distribuição Espacial dos

Estabelecimentos de Educação no território municipal, a partir de critérios como, por exemplo, demanda, distância e acessibilidade (Agudo, 2011).

Posteriormente, a Lei ordinária nº 1995, de 23 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação, com vigência de 10 (dez) anos, visando cumprir o disposto no Art.8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PME manteve as diretrizes previstas no PNE 2014, bem como manteve, em sua maioria, as disposições estabelecidas através as 20 metas. Entretanto, com fito de adequar o seu cumprimento a realidade municipal, as estratégias foram reformuladas.

Para fins do presente estudo, abordar-se-ão as disposições previstas na Meta 4 que prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para atingir a meta, o PME estabeleceu nove estratégias.

Para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) adequado aos alunos de 4 a 17 anos, o primeiro passo é realizar um diagnóstico detalhado da comunidade em que a escola está inserida. Tal levantamento de dados ajudaria a identificar quais estudantes precisam desse tipo de atendimento, seja por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Além disso, também estabeleceu a realização de campanhas informativas para conscientizar as famílias sobre a obrigatoriedade da escolarização para esses alunos, garantindo que todos tenham acesso, nos termos da lei (Agudo, 2015).

O PME também estabeleceu a promoção de articulação entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em conjunto com as famílias. Através de tal cooperação busca-se facilitar a identificação de alunos que necessitam de AEE, além de promover os encaminhados de atendimento necessários de maneira rápida e eficiente (Agudo, 2015).

Além disso, também se estabeleceu como essencial o fortalecimento de parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, conveniadas com o Poder Público, para ampliar o apoio ao atendimento escolar integral dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O PME também elencou a ampliação da estrutura física das escolas como prioridade, com fito de garantir que as

instituições de ensino estejam preparadas para receber esses alunos que necessitam de acessibilidade (Agudo, 2015).

Além de estruturas arquitetônicas acessíveis, também estipulou-se a necessidade de adequações com relação ao transporte escolar e a materiais didáticos próprios, além de recursos de tecnologia que facilitem o aprendizado. Com fito de atender à crescente demanda, o plano também prevê a ampliação das equipes de profissionais da educação, como professores, auxiliares, intérpretes de libras e outros especialistas, garantindo que esses estudantes recebam o suporte adequado (Agudo, 2015).

O plano também prevê a manutenção do Atendimento Educacional Especializado já existente, bem como o aumento da carga horária dos profissionais envolvidos nesse atendimento. Também estabeleci a criação de uma rede de atendimento especializada, composta por educadores, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, com intuito de fortalecer o acompanhamento desses alunos, monitorando seu acesso, permanência e desenvolvimento escolar (Agudo, 2015).

Também atribuiu-se a rede de atendimento especializado o importante papel de combate à discriminação e ao preconceito, colaborando com as famílias e órgãos públicos para criar condições que garantam o sucesso educacional dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades (Agudo, 2015).

Com relação a estratégia que prevê a manutenção do AEE e o aumento da carga horária dos profissionais já existentes, observa-se que gradualmente o Município vem realizando contratações temporárias de professores da área da educação especial, a fim de atender as demandas do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

Tabela 10 – Relação de legislações para contratação de professor na área de educação especial no município de Agudo/RS

LEI	DEMANDA
Lei nº 1.892, de 22 de março de 2013	1 (um) professor da Área de Educação Especial, Área 2, para cumprir carga horária de dez (10) horas semanais na EMEF Santos Reis. Prazo de 180 dias.
Lei nº 1.908/2013, de 12 de julho de 2013	1 (um) professor da Área de Conhecimento de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais a

	serem cumpridas nas escolas do Sistema Municipal de Ensino com alunos da educação infantil ao ensino fundamental. Prazo de 6 meses.
Lei nº 1.980/2015, de 07 de janeiro de 2015	3 (três) Professores da Área de Conhecimento de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária total de até 20 (vinte) horas semanais cada. Prazo de 6 meses.
Lei nº 2.019/2016, de 23 de março de 2016	2 (dois) Professores de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais cada. Prazo de 6 meses.
Lei nº 2.031/2017, de 11 de janeiro de 2017	2 (dois) Professores de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais cada. Prazo de 6 meses
Lei nº 2.047/2017, de 05 de abril de 2017.	1 (um) Professor de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais. Prazo de 6 meses
Lei nº 2.114/2019, de 18 de janeiro de 2019.	5 (cinco) Professores de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais cada. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.164/2020, de 14 de janeiro de 2020.	6 (seis) Professores de Educação Especial, Área 2, Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais cada. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.206/2021, de 13 de abril de 2021	4 (quatro) Professor Educação Especial. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.229/2021, de 08 de junho de 2021	4 (quatro) Professor Educação Especial. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.232/2021, de 15 de junho de 2021	Altera os arts. 1º e 5º da Lei 2.229/2021. Amplia para 5 (cinco) Professor Educação Especial.
Lei nº 2.242/2021, de 24 de agosto de 2021	1 (um) Professor de Educação Especial, carga horária de até 20 horas semanais. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.278/2021, de 21 de dezembro de 2021	5 (cinco) Professores de Educação Especial, de até 20 horas semanais cada. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.291/2022, de 22 de março de 2022	4 (quatro) Professores de Educação Especial, de até 20 horas/semanais. Prazo 6 meses.
Lei nº 2.315/2022, de 11 de maio de 2022	Autorizado a prorrogação do Contrato Administrativo de Serviço Temporário de que trata a Lei Municipal nº 2.206, de 13 de abril de 2021, de 01 (um) Professor de Educação Especial - Nível 3, para cumprir carga horária de até 20 (vinte) horas semanais, pelo período de 16 de maio de 2022 até 21 de julho de 2022.
Lei nº 2.528/2024, de 06 de maio de 2024	01 (um) Professor de Educação Especial, de até 20 horas/semanais. Prazo 6 meses.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com fito de melhor atender às demandas dos alunos da educação especial, atualmente o município conta com 8 professores da educação especial contratados, objetivando a ampliação das equipes de profissionais de cada uma das escolas da rede municipal de ensino. Em síntese, denota-se que, havendo elevado número de contratação ao longo dos anos, constata-se a necessidade de profissionais para atendimento das demandas, que deve ser ponto de contínua análise e avaliação da implementação de estratégias.

Para a execução e cumprimento das metas, o PME também prevê a realização de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, a ser realizado pela: (i) Secretaria de Educação e Desporto; (ii) Câmara dos Vereadores; (iii) Conselho Municipal de Educação e (iv) Comissão Geral do Plano Municipal de Educação. A tais instâncias foi atribuído o dever de divulgar os resultados do monitoramento e avaliações, propor novas políticas à fim de cumprir com as metas estabelecidas no plano, bem como analisar e propor a revisão orçamentária (Agudo, 2015).

As estratégias estabelecidas no PME têm a finalidade de:

- I - assegurar a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - considerar as necessidades específicas das populações do campo, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III - garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - promover a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (Agudo, 2015).

O PME também estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica, bem como para orientação de formulação de políticas públicas educacionais pelo município. Também se estabeleceu o compromisso dos Poderes Municipais em divulgar o plano, os objetivos e metas nele previstos (Agudo, 2015).

Em nível estadual, nessa linha, o Rio Grande do Sul promulgou a Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul, que se destina a garantir e a promover o atendimento à pessoas com TEA, pautando-se para tanto no seu desenvolvimento pessoal, inclusão social e cidadania (Rio Grande do Sul, 2019).

Art. 5º. É garantida a educação da pessoa com TEA dentro do mesmo ambiente escolar dos demais alunos, em todos os níveis e modalidades, inclusive o ensino superior e o profissionalizante, podendo o Estado ficar responsável por:

- I - capacitar os profissionais que atuam nas instituições de ensino estaduais para o acolhimento e a inclusão de alunos autistas;
- II - em caso de comprovada necessidade, disponibilizar profissional de apoio escolar, nos termos do inciso III do art. 2º;

III - garantir Atendimento Educacional Especializado - AEE - para o aluno com TEA incluído em classe comum do ensino regular;

IV - garantir a provisão de adaptações razoáveis como recursos de tecnologia assistiva, adaptações de ambiente físico, material escolar, currículo, metodologia educacional, atividades curriculares e extracurriculares, além de outras modificações e ajustes adequados às características sensoriais, comportamentais, comunicativas e intelectuais que se façam necessários em cada caso, a fim de assegurar que o aluno com TEA possa gozar e exercer, em igualdade de oportunidades com os demais alunos, todas as atividades escolares, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; e

V - garantir o acesso ao ensino voltado para jovens e adultos - EJA - às pessoas com TEA que atingiram a idade adulta sem terem sido devidamente escolarizadas.

Parágrafo único. Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto neste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Nesse sentido, o cumprimento das políticas estaduais também deve servir de parâmetro aos entes municipais como baliza de sua atuação, sobretudo para a observância das garantias mínimas ao direito à educação. Assim, constata-se a necessidade de observância intersetorial e entre os diversos entes federados, restando, ainda, o município como ponta final da atuação ao direito à educação.

Posteriormente, o Decreto Municipal nº 134, de 11 de outubro de 2022, que dispõe sobre o Sistema de Matrículas e Rematrículas da Rede Municipal de Ensino, estabelece que os alunos da educação especial serão incluídos diante da orientação de educador especial em conjunto com a supervisão da escola. A normativa ainda estabelece que a educação especial tem como objetivo “garantir condições de o estudante, com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal” (Agudo, 2022).

Para tanto, a rede municipal proporcionará estratégias pedagógicas buscando favorecer o acesso ao currículo, bem como a participação do estudante em todas as atividades realizadas na instituição de ensino. A normativa ainda prevê o direito de um auxiliar na sala, quando houver um número mínimo de 3 alunos da educação especial. Quando o número for inferior a 3, a Secretaria de Educação juntamente com a Educadora Especial emitirá parecer sobre o assunto (Agudo, 2022).

Já no ano de 2024, estabeleceu o Decreto de nº 66, de 19 de março de 2024, que dispõe sobre as diretrizes gerais a serem observadas na implementação e implantação da política de educação integral de tempo integral na rede municipal de ensino de Agudo. Dentre os princípios elencados para tal política, destaca-se:

XII - reconhecimento da Educação Integral como concepção que organiza, integra e articula as diferentes etapas da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental, com as modalidades Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos) independentemente da ocorrência em tempo parcial ou integral.

VII - reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, sociocultural, socioespacial, linguística, sexual e de gênero, da comunidade surda e de condição de pessoa com deficiência como elemento estruturante de um ambiente escolar inclusivo, equitativo e democrático (Agudo, 2024).

Tal normativa ainda conta com 15 diretrizes, das quais se destaca (i) a melhoria dos espaços físicos, com fito de favorecer a diversificação da aprendizagem e do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, assegurando acessibilidade a todos; (ii) prioridade de alocação de matrículas em tempo integral de “estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, considerando indicadores de aprendizagem, renda, raça, sexo, condição de pessoa com deficiência, de família monoparental, adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entre outros” (Brasil, 2024).

Ainda, no corrente ano também se estabeleceu o Decreto Municipal nº 77/2024, de 08 de abril de 2024, que dispõe sobre a elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância - PMPI do Município de Agudo e institui a comissão municipal encarregada de promover e coordenar a elaboração do plano municipal pela primeira infância.

Por fim, especificamente sobre o transtorno do espectro autista, foi promulgada a Lei nº 2.461, de 31 de outubro de 2023, que estabelece a prioridade no atendimento em estabelecimentos públicos e privados às pessoas com transtorno do espectro autista. A Lei municipal estabelece o atendimento prioritário em estabelecimentos públicos e privados à pessoas com TEA, no Município de Agudo. Ainda, ficou estabelecido a obrigatoriedade de placas para atendimento prioritário, com o símbolo mundial do TEA (Agudo, 2023).

CONCLUSÃO

Ao final, importa nestas conclusões, abordar, mesmo que brevemente, algumas compreensões do presente trabalho. No primeiro capítulo foi realizado um panorama abrangente sobre crianças e adolescentes no Brasil, verificando-se que, em 2022, a população total brasileira era de 203 milhões, das quais 54,5 milhões eram crianças e adolescentes de 0 a 19 anos. Em que pese se tenha registrado um aumento populacional de 6,5%, se comparado com o ano de 2010, notou-se uma diminuição na população de crianças e adolescentes, passando de 62,9 milhões em 2010 para 54,5 milhões em 2022. Além disso, verificou-se que os meninos representam a maioria nessa faixa etária, sendo mais numerosos do que as meninas em todas as faixas de idade dos 0 aos 19 anos.

O estudo apresentou a pluralidade racial no país, com dados obtidos através do Censo realizado em 2022, revelando que a maioria da população se declarou parda (45,3%), seguida pela população branca (43,4%). A diversidade também se reflete na distribuição populacional entre as regiões, como o Sudeste sendo o mais populoso e outras regiões, como o Norte e o Centro-Oeste, apresentando menores densidades populacionais. As desigualdades socioeconômicas e regionais no Brasil se apresentam de forma mais evidente a partir das influências geográficas, que afetam diretamente a qualidade de vida das crianças e adolescentes, especialmente em regiões menos desenvolvidas.

Foi realizado um panorama sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), através do qual se buscou compreender os desafios enfrentados por essa população. Para isso, foi construída uma abordagem histórica sobre o diagnóstico, bem como interdisciplinar abrangendo as áreas da saúde e educação. A partir das conceituações sobre o tema, buscou-se apresentar as origens do espectro, suas características e os desafios decorrentes da sua condição, além de realizar também um mapeamento do número de diagnósticos realizados tanto no cenário nacional, como internacional.

Em âmbito internacional, os relatórios do CDC dos Estados Unidos apontam um aumento preocupante na prevalência de TEA, revelando que, em 2020, uma em cada 36 crianças de 8 anos foi diagnosticada com o transtorno. No Brasil, embora os dados do Censo de 2022 ainda sejam pendentes de divulgação, o Sistema de Informações Ambulatoriais registrou mais de 9 milhões

de atendimentos a pessoas com autismo em 2021, evidenciando a crescente necessidade de protocolos eficazes para diagnóstico e tratamento. Ainda, a Portaria Conjunta nº 7, publicada em 2022, destaca a urgência de atualização nos parâmetros de tratamento do TEA, enfatizando a importância de um sistema de saúde preparado para atender essa demanda crescente e o reforço nas políticas públicas específicas para a população.

Também foi realizado estudo sobre o acesso à educação de crianças e adolescentes no Brasil, a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2023, demonstrando avanços e desafios complexos que permanecem ao longo dos anos. Embora o país tenha alcançado avanços significativos, questões como a infraestrutura escolar insuficiente, a desigualdade de oportunidades entre diferentes regiões e aspectos relacionados a cor ou raça permanecem.

Dos dados apresentados, verificou-se a diminuição do número de matrículas na educação básica, fato se dá devido a diminuição da taxa de natalidade, disparidade entre escolas públicas e privadas, bem como nas áreas rurais e urbanas. Ainda, em que pese os esforços, existem grandes desafios, especialmente na inclusão tecnológica das escolas municipais, que possuem maior número de alunos, entretanto, contam com menos recursos em comparação às estaduais e particulares. Esses obstáculos refletem a necessidade de aprimorar as políticas educacionais e o investimento no setor, para garantir que o acesso à educação universal e equitativo para todas as escolas da rede de educação.

Por sua vez, no segundo capítulo, foi realizado estudo a partir dos preceitos da Constituição Federal de 1988, através do qual, no Brasil, instituiu-se o Estado Democrático de Direito, centrado no princípio da dignidade da pessoa humana, nos direitos fundamentais e humanos. Entre eles, estudou-se o direito à educação, que passou a ser visto como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento pleno da pessoa, para a preparação do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Estudou-se a educação não apenas como uma obrigação do Estado, mas também da família e da sociedade, que devem promover um ensino de qualidade, inclusivo e acessível para todos.

No contexto da educação, o direito fundamental à educação, garantido pela Constituição de 1988, deve ser visto como uma ferramenta essencial para

o desenvolvimento humano, que vai além da simples instrução escolar, abrangendo a formação de habilidades e competências que promovem a cidadania e a participação plena da pessoa na sociedade. Nesse sentido, o direito à educação envolve não apenas o acesso à escola, mas também a qualidade do ensino, a igualdade de condições e a promoção da diversidade, sendo um dever do Estado assegurar que essa educação seja gratuita, de qualidade e que seja oferecida a todas as pessoas, especialmente as crianças e adolescentes.

Também foi realizado estudo sobre o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente a partir dos aspectos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. A partir das disposições estatutárias, consolidou-se uma nova visão sobre crianças e adolescentes, ao passo que foram estabelecidas normas que visam assegurar a proteção integral e a prioridade absoluta, reconhecendo-se, portanto, a sua condição especial de desenvolvimento físico, mental e social. A lei também eliminou o uso do termo "menor", substituindo-o por "criança" e "adolescente", o que contribuiu para uma mudança de perspectiva em relação ao tratamento dado a essas populações.

O Estatuto também reforçou o direito à educação como um direito fundamental, ao estipular a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e a responsabilidade dos pais pela matrícula e frequência escolar. Além disso, promoveu a valorização dos aspectos culturais, artísticos e históricos no processo educacional, garantindo às crianças e adolescentes o direito de se desenvolverem em um ambiente livre de violência e de terem acesso às fontes de cultura. Esses direitos foram fortalecidos com a ratificação de convenções internacionais, que ampliaram a responsabilidade do Brasil em garantir a proteção desses indivíduos.

O estudo também abordou a década de 1990 no Brasil como a "Década da Educação", uma vez que o período trouxe transformações significativas nas diretrizes educacionais do país, marcadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Também se abordou a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, que, embora não tenha força legal, estabeleceu um plano de ação com o objetivo de atender às necessidades básicas de

aprendizagem, reconhecendo a educação básica como fundamental para o desenvolvimento humano.

Ainda, buscou-se realizar um estudo sobre os princípios dispostos na LDB, uma vez que refletem o comprometimento com a formação integral do educando, considerando aspectos como a liberdade de aprender e ensinar, o respeito à diversidade, e a valorização do profissional da educação. A LDB também estabelece a educação básica como um direito universal, definindo a responsabilidade do Estado em garantir educação pública gratuita e de qualidade.

A LDB aponta como objetivos da educação básica o desenvolvimento das habilidades essenciais dos alunos, promover a cidadania, e assegurar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor que propicie a permanência dos estudantes. Através de tais disposições o Estado assume um papel ativo na criação e implementação de políticas educacionais, estabelecendo diretrizes que garantem o direito à educação de todos.

Diante dos movimentos sociais em prol da igualdade de direitos das pessoas com deficiência, realizou-se um apanhado das legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, uma vez que, para fins legais, a pessoa com TEA é considerada como pessoa com deficiência. Em particular, foi realizado estudo sobre as da Lei Berenice Piana, uma vez que constitui importante marco no reconhecimento de direitos para pessoas com o espectro, garantindo para tanto, direitos essenciais, como educação, saúde e proteção social, que antes eram negligenciados.

Ainda, buscou-se abordar também as disposições do Decreto nº 10.502/2020, já revogado, uma vez que representou grave retrocesso, ao passo que incentivou a segregação de alunos com deficiência, gerando forte oposição e questionamentos jurídicos. A revogação desse decreto em 2023 sinalizou um reconhecimento das falhas na política educacional que ameaçavam os avanços conquistados na inclusão.

Por fim, no terceiro capítulo foram abordadas as políticas públicas voltadas à educação, realizando-se, para tanto, estudo sobre a formulação de políticas públicas, bem como a trajetória das políticas educacionais no Brasil, especialmente por meio dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, que refletem importante marco normativo. Com relação ao primeiro PNE, foi realizada

análise sobre o impacto das suas diversas diretrizes e metas. Já com relação ao segundo PNE, foi realizado estudo a partir das metas e diretrizes focalizado nas crianças e adolescentes.

Também foi realizado estudo sobre as políticas públicas para pessoas com TEA, a partir da Lei Berenice Piana, de 2012, que constitui um importante marco ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo que todos com esse transtorno fossem reconhecidos como pessoas com deficiência para fins legais. Isso permitiu que fossem protegidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência e tivessem acesso a direitos fundamentais, como educação e saúde. Essa legislação foi resultado de lutas contínuas de familiares e ativistas, destacando a necessidade de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dessa população.

Além disso, a construção teórica realizada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, reforça a necessidade de adaptação do sistema educacional para atender a esses alunos, com a oferta de atendimento educacional especializado e o desenvolvimento de estratégias que promovam a participação e a aprendizagem de todos, bem como da Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul.

Ainda, o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente visa assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação, especialmente para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse sistema é resultado da articulação entre família, sociedade e Estado, em um esforço compartilhado para proteger e promover os direitos de crianças e adolescentes, conforme os princípios da Teoria da Proteção Integral. A descentralização das políticas públicas, com a participação de municípios e conselhos em várias esferas de governo, fortalece esse sistema, promovendo a efetividade das ações de proteção e cuidado.

Através das normativas abordadas, verificou-se que a proteção integral e os direitos assegurados dependem de uma abordagem intersetorial e coordenada entre diferentes órgãos e instâncias, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Esses órgãos atuam para garantir que as políticas públicas sejam implementadas de forma efetiva, visando o bem-estar de crianças e

adolescentes em situações de vulnerabilidade, especialmente no que se refere ao direito à educação.

A análise das ações governamentais no Município de Agudo/RS foca na implementação de políticas educacionais locais, especialmente no que tange à educação infantil e básica, sendo essas esferas fundamentais para a execução de políticas nacionais. Agudo, cidade de 16.041 habitantes, emancipada em 1959, conta com uma economia baseada na agricultura e serviços. A Secretaria Municipal de Educação foi criada em 1990 e, atualmente, o município tem 2.127 alunos matriculados na rede pública, incluindo 166 em educação especial. A gestão educacional de Agudo busca implementar políticas inclusivas de forma consistente, com base em leis municipais e o Plano Municipal de Educação (PME), instituído em 2015.

O Plano Municipal de Educação estabelece diretrizes para a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. As estratégias incluem diagnóstico das necessidades da comunidade, campanhas de conscientização e parcerias entre órgãos de educação, saúde e assistência social. Também se destacam iniciativas para melhorar a infraestrutura escolar, garantindo acessibilidade, além da ampliação de equipes educacionais especializadas. A colaboração com a APAE e outras instituições comunitárias também desempenha um papel importante no suporte educacional.

A legislação local de Agudo evoluiu ao longo dos anos, com o objetivo de consolidar a inclusão escolar e combater o preconceito. Leis mais recentes, como a Lei Complementar nº 10/2011 e a Lei nº 2.461/2023, reforçam a importância de atender alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com transtorno do espectro autista. Esses esforços mostram um comprometimento contínuo em melhorar a oferta educacional para todos os estudantes, refletindo a adaptação das políticas públicas à realidade local, com ênfase na inclusão e na cidadania.

Considerando a regulamentação jurídica brasileira acerca de políticas públicas de acesso à educação, bem como os princípios da dignidade da pessoa humana e da proteção integral, e das previsões de transversalidade da educação especial e de um sistema educacional inclusivo, questiona-se: quais os

pressupostos para a estruturação e implementação das diretrizes de políticas públicas para garantia do acesso à educação de ensino fundamental de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno do espectro autista no Município de Agudo/RS diante da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista?

A hipótese inicial era a de que o município de Agudo ainda não possuía legislação própria que dispõe sobre políticas públicas de acesso à educação de ensino fundamental de crianças e adolescentes diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA), mas buscava orientar as escolas municipais com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, a hipótese inicial conduz que os pressupostos para a estruturação de diretrizes de políticas públicas destinada ao atendimento específico das crianças e adolescentes com TEA, são baseadas na proteção integral e princípios constitucionais. A implementação, por sua vez, tem sua hipótese no cumprimento das normas constitucionais e das diretrizes acerca da tutela de crianças e adolescentes com TEA.

Considerando que o transtorno do espectro do autismo subdivide-se em categorias e que as características e dificuldades variam em cada caso, fazendo-se necessária a retificação do artigo primeiro, parágrafo primeiro da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/12), uma vez que da forma como encontra-se colocada não considera as peculiaridades de cada um dos graus do transtorno do espectro autista.

Com efeito, observou-se do presente estudo que o município ainda carece de medidas mais efetivas para atendimento desta demanda e cumprimento dos preceitos básicos de proteção da pessoa autista. Veja-se, por exemplo, que os indicadores apontam informações que, de um lado, o número de autistas registrados é mínimo, mas, de outro, aponta uma crescente demanda de contratações de profissionais para atendimento especializado nas escolas de ensino fundamental.

Evidencia-se, assim, que as atuações municipais, apesar de representar um avanço se comparado a outros municípios, é bastante desafiadora a realidade que se apresentou. A legislação local representou avanço ao longo do tempo e ainda vem se desenvolvendo, bastando ver as revisões legislativas dos

planos, por exemplo, buscando-se a efetividade das políticas públicas educacionais. Sobretudo, denota-se que entidades privadas, em parceria com o poder público, absorvem parte da demanda para atendimento especializado.

Além disso, constata-se que o atendimento à população autista – em todos os níveis da federação – não leva em conta as singularidades de cada pessoa, na medida em que o autismo se caracteriza em diferentes níveis e graus. Ou seja, para além dos desafios na implementação das próprias políticas públicas, há, ainda, um desafio na compreensão geral do que, verdadeiramente, é o autismo, suas consequências e necessidades de amparo.

O aumento de registros de casos de TEA exige que o Brasil avance na criação de políticas públicas que promovam inclusão e apoio adequado a crianças e adolescentes com o transtorno. O reconhecimento legal do autismo e sua inclusão nas estatísticas do censo nacional são passos significativos para mapear com precisão essa condição. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que essas crianças e adolescentes recebam o atendimento necessário para enfrentar os desafios de comunicação, socialização e comportamento, buscando sempre uma maior qualidade de vida.

Para que as estratégias previstas nas políticas públicas de educação de fato sejam efetivas, faz-se necessário que sejam adequadas e adaptadas às características de cada criança e adolescente, bem como ao seu contexto educacional, uma vez que, o autismo se caracteriza por ser um universo particular de modo que as características variam em cada caso. Em síntese, verifica-se que, para fazer cumprir os preceitos constitucionais, necessário que a legislação preveja as possibilidades de atuação individual a partir de cada universo que representa o autismo. O crescente número de casos, nesse sentido, faz emergir a questão com maior urgência, de modo a sensibilizar gestores para observar o quanto que as diferentes dimensões do direito à educação, verdadeiramente, são cumpridas na atualidade.

Nesse ponto, importa destacar que ainda que se tenha colocado em prática alguns métodos para facilitar a inclusão escolar, através de políticas públicas existentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elas não são específicas para o autismo. Percebe-se, assim, que as estratégias para inclusão escolar de autistas no Brasil

continua sendo pouco conhecida pela população, mesmo quando se está diante de um significativo aumento de casos.

Ademais, para além das necessárias proteções jurídicas e ações governamentais por meio das políticas públicas de educação inclusiva, um dos maiores desafios da atualidade é a sensibilização para fazer compreender a situação. Em outras palavras, o quanto que a sociedade e o Estado estão, de fato, preparados e engajados para pensar, estruturar e, principalmente, olhar para a importância do acesso à educação aos especiais. A igualdade material, assentada na Constituição da República, exige não apenas a formulação das políticas, mas a contínua atualização para atendimento aos diferentes níveis de demandas sociais existentes.

REFERÊNCIAS

AGUDO. *Lei Ordinária nº 752, de 18 de setembro de 1990*. Disponível em: <https://sapl.agudo.rs.leg.br/ta/263/text?#:~:text=1%C2%BA.,18%20de%20setembro%20de%201990.&text=Os%20concursos%20para%20a%20%C3%A1rea,e%202%C2%BA%20do%20artigo%2019>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei Municipal nº 1.392/2001*. Dispõe sobre a lei de diretrizes orçamentárias para o exercício de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2001/139/1392/lei-ordinaria-n-1392-2001-dispoe-sobre-a-lei-de-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2002-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei Municipal nº 1.524/2003*. Dispõe sobre a lei de diretrizes orçamentárias para o exercício de 2004 e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2003/153/1524/lei-ordinaria-n-1524-2003-dispoe-sobre-a-lei-de-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2004-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei Municipal nº 1.573/2004*. Dispõe sobre a lei de diretrizes orçamentárias para o exercício de 2005 e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2004/158/1573/lei-ordinaria-n-1573-2004-dispoe-sobre-a-lei-de-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de-2005-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 1.799, de 24 de novembro de 2010*. Autoriza o poder executivo a conceder auxílio à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Agudo - APAE e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2010/179/1799/lei-ordinaria-n-1799-2010-autoriza-o-poder-executivo-a-conceder-auxilio-a-associao-de-pais-e-amigos-dos-excepcionais-de-agudo-apae-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 1.854, de 18 de janeiro de 2012*. Autoriza o município a conceder subvenção à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Agudo - APAE. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2012/186/1854/lei-ordinaria-n-1854-2012-autoriza-o-municipio-a-conceder-subvencao-a-associao-de-pais-e-amigos-dos-excepcionais-de-agudo-apae?r=p>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Decreto nº 14/2014, de 15 de janeiro de 2014*. Concede subvenção social. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/decreto/2014/2/14/decreto-n-14-2014-concede-subvencao-social>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Decreto nº 12/2015, de 20 de janeiro de 2015*. Autoriza a abertura de créditos. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/decreto/2015/12/120/decreto-n-120-2015-autoriza-a-abertura-de-creditos>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.029/2016, de 21 de dezembro de 2016*. Autoriza o município a conceder. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2016/203/2029/lei-ordinaria-n-2029-2016-autoriza-o-municipio-a-conceder?q=Lei+n%C2%BA+2.029%2F2016%2C+de+21+de+dezembro+de+2016.+> Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Decreto nº 14/2017, de 06 de janeiro de 2017*. Concede subvenção social. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/decreto/2017/2/14/decreto-n-14-2017-concede-subvencao-social>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei Complementar nº 10/2011*. Estabelece os princípios, diretrizes, políticas, programas, projetos e outros instrumentos do desenvolvimento municipal e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-agudo-rs>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei ordinária nº 1.995, de 23 de junho de 2015*. Aprovou o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://xadmin.s3.us-east-2.amazonaws.com/264/DocumentAssets/419923/images/original/ORD-1995-2015-agudo-RS.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 1.892, de 22 de março de 2013*. Autoriza contratação de professores para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2013/190/1892/lei-ordinaria-n-1892-2013-autoriza-contratacao-de-professores-para-suprir-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico?q=Lei%20n%BA%201.892%2C%20de%2022%20de%20mar%20de%202013>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 1.908/2013, de 12 de julho de 2013*. Autoriza contratação de professor para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2013/191/1908/lei-ordinaria-n-1908-2013-autoriza-contratacao-de-professor?q=Lei%20n%BA%201.908%2F2013%2C%20de%2012%20de%20julho%20de%202013>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 1.980/2015, de 07 de janeiro de 2015*. Autoriza contratação de professores e de serventes para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2015/198/1980/lei-ordinaria-n-1980-2015-autoriza-contratacao-de?q=Lei%20n%BA%201.980%2F2015%2C%20de%2007%20de%20janeiro%20de%202015>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.019/2016, de 23 de março de 2016*. Autoriza contratação de professores para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2016/202/2019/lei-ordinaria-n-2019-2016-autoriza-contratacao-de>

professores?q=Lei%20n%BA%202.019%2F2016%2C%20de%2023%20de%20mar%2E7o%20de%202016. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.031/2017, de 11 de janeiro de 2017.* Autoriza contratação de professores para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2017/204/2031/lei-ordinaria-n-2031-2017-autoriza-contratacao-de-professores?q=Lei%20n%BA%202.031%2F2017%2C%20de%2011%20de%20janeiro%20de%202017>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.047/2017, de 05 de abril de 2017.* Autoriza contratação de professor para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2017/205/2047/lei-ordinaria-n-2047-2017-autoriza-contratacao-de?q=Lei%20n%BA%202.047%2F2017%2C%20de%2005%20de%20abril%20de%202017>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.114/2019, de 18 de janeiro de 2019.* Autoriza contratação de professores para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2019/212/2114/lei-ordinaria-n-2114-2019-autoriza-contratacao-de-professores-para-suprir-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico?q=Lei+n%C2%BA+2.114%2F2019%2C+de+18+de+janeiro+de+2019>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.164/2020, de 14 de janeiro de 2020.* Autoriza contratação de professores para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2020/217/2164/lei-ordinaria-n-2164-2020-autoriza-contratacao-de-professores-para-suprir-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico?q=Lei%20n%BA%202164%2F2020%2C%20de%2014%20de%20janeiro%20de%202020>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.206/2021, de 13 de abril de 2021.* Autoriza a contratação de professores, merendeira-servente e secretário de escola para suprir necessidade por excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2021/221/2206/lei-ordinaria-n-2206-2021-autoriza-a-contratacao-de-professores-merendeira-servente-e-secretario-de-escola-para-suprir-necessidade-por-excepcional-interesse-publico?q=Lei%20n%BA%202206%2F2021%2C%20de%2013%20de%20abril%20de%202021>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.229/2021, de 08 de junho de 2021.* Autoriza a contratação de professores, merendeira-servente e monitor de escola para suprir necessidade por excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2021/223/2229/lei-ordinaria-n-2229-2021-autoriza-a-contratacao-de-professores-merendeira-servente-e-monitor-de-escola-para-suprir-necessidade-por-excepcional-interesse->

publico?q=Lei%20n%BA%202229%2F2021%2C%20de%2008%20de%20junho%20de%202021. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.232/2021, de 15 de junho de 2021*. Altera os arts. 1º e 5º da Lei 2.229/2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2021/224/2232/lei-ordinaria-n-2232-2021-altera-os-arts-1o-e-5o-da-lei-2229-2021?q=Lei%20n%BA%202232%2F2021%2C%20de%2015%20de%20junho%20de%202021>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.242/2021, de 24 de agosto de 2021*. Autoriza a contratação de professores e merendeira-servente para suprir necessidade por excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2021/225/2242/lei-ordinaria-n-2242-2021-autoriza-a-contratacao-de-professores-e-merendeira-servente-para-suprir-necessidade-por-excepcional-interesse-publico?q=Lei%20n%BA%202242%2F2021%2C%20de%2024%20de%20agosto%20de%202021>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.278/2021, de 21 de dezembro de 2021*. Autoriza a excepcional prorrogação de contrato de serviço temporário de que trata a lei municipal nº 2.278/2021, na forma que especifica. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2022/238/2377/lei-ordinaria-n-2377-2022-autoriza-a-excepcional-prorrogacao-de-contrato-de-servico-temporario-de-que-trata-a-lei-municipal-n-2278-2021-na-forma-que-especifica?q=%20Lei%20n%BA%202.278%2F2021%2C%20de%2021%20de%20dezembro%20de%202021>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.291/2022, de 22 de março de 2022*. Autoriza a contratação de professores para suprir necessidade por excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2022/230/2291/lei-ordinaria-n-2291-2022-autoriza-a-contratacao-de-professores-para-suprir-necessidade-por-excepcional-interesse-publico>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.315/2022, de 11 de maio de 2022*. Autoriza a excepcional prorrogação de contrato de serviço temporário de que tratam as leis municipais nº 2.203/2021 e nº 2.206/2021, na forma que especifica. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2022/232/2315/lei-ordinaria-n-2315-2022-autoriza-a-excepcional-prorrogacao-de-contrato-de-servico-temporario-de-que-tratam-as-leis-municipais-n-2203-2021-e-n-2206-2021-na-forma-que-especifica>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.528/2024, de 06 de maio de 2024*. Autoriza contratação de professor para suprir necessidade temporária de excepcional interesse público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2024/253/2526/lei-ordinaria-n-2526-2024-autoriza-contratacao-de-professor-para-suprir-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico?q=educa%C3%A7%C3%A3o%20superior>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Decreto Municipal nº 134, de 11 de outubro de 2022*. Dispõe sobre o sistema de matrículas e rematrículas da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/decreto/2022/14/134/decreto-n-134-2022-dispoe-sobre-o-sistema-de-matriculas-e-rematriculas-da-rede-municipal-de-ensino?q=Decreto+Municipal+n%C2%BA+134%2C+de+11+de+outubro+de+2022>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Decreto de nº 66, de 19 de março de 2024*. Dispõe sobre as diretrizes gerais a serem observadas na implementação e implantação da política de educação integral de tempo integral na rede municipal de ensino de Agudo e, dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/decreto/2024/7/66/decreto-n-66-2024-dispoe-sobre-as-diretrizes-gerais-a-serem-observadas-na-implementacao-e-implantacao-da-politica-de-educacao-integral-de-tempo-integral-na-rede-municipal-de-ensino-de-agudo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Decreto Municipal nº 77/2024, de 08 de abril de 2024*. Dispõe sobre a elaboração do Plano Municipal Pela Primeira Infância e institui a comissão municipal encarregada de promover e coordenar a elaboração do Plano Municipal Pela Primeira Infância. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/a/agudo/decreto/2024/8/77/decreto-n-77-2024-dispoe-sobre-a-elaboracao-do-plano-municipal-pela-primeira-infancia-e-institui-a-comissao-municipal-encarregada-de-promover-e-coordenar-a-elaboracao-do-plano-municipal-pela-primeira-infancia?q=educa%C3%A7%C3%A3o%20superior>. Acesso em: 18 out. 2024.

AGUDO. *Lei nº 2.461, de 31 de outubro de 2023*. Estabelece prioridade no atendimento em estabelecimentos públicos e privados às pessoas com transtorno do espectro autista - TEA. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/a/agudo/lei-ordinaria/2023/247/2461/lei-ordinaria-n-2461-2023-estabelece-prioridade-no-atendimento-em-estabelecimentos-publicos-e-privados-as-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea?q=AUTISMO>. Acesso em: 18 out. 2024.

AMORIM, Rosendo Freitas de; SARDINHA, Cristiano de Lima Vaz. Educação para a cidadania como instrumento transformador da sociedade brasileira. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas* (UNIFAFIBE), [S. l.], v. 9, n. 1, p. 647–670, 2021. Disponível em: <https://portal.unifafibe.com.br:443/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/817>. Acesso em: 17 out. 2024.

ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan Rocha. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Reflexões Acerca da Educação e da Sociedade à Luz Da Teoria Crítica. *Textura: Revista de Educação em Letras: Canoas*, v. 19, n. 39, p. 201-220, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-19-39-2083>. Acesso em: 09 out. 2024.

ANDRIGHETTO, Aline; GOMES, Fernanda Fagundes Ribeiro. Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei nº 12.764/2012. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, [S. l.]*, v. 48, n. 1, p. 339–365, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/52277>. Acesso em: 17 out. 2024.

ARAÚJO, Paôla Lourrana de Sena; DE SÁ, Diana Maria Cavalcante. (IN)efetividade do direito constitucional à educação básica: uma análise no contexto da pandemia do Covid-19. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, v. 23, n. 43, p. 192–208, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/29382>. Acesso em: 1 out. 2024.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BACURAU, Márcio Sérgio Monteiro. *A intersectorialidade no desenvolvimento das políticas públicas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente na cidade de Crato, Ceará, no período 2015-2016*. Tese (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1620>. Acesso em: 2 out. 2024.

BARBOSA, Ana Jéssily Camargo. *Estratégias de ensino na promoção à saúde da criança e adolescente autista: revisão integrativa de literatura*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5885>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BONVECHIO, Sandra Aparecida. *Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11354051. Acesso em: 28 out. 2024.

BORGES, Juliana de Moura. *Desafios e possibilidades de escolarização de crianças com transtorno do espectro do autista: percepções dos gestores da rede municipal de Santo André*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13469494. Acesso em: 28 out. 2024.

BOTTON, Leticia Thomasi Jahnke. *Os direitos à saúde e à educação de meninos e meninas: uma análise sobre a medicalização infantil e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade com base no Programa Saúde na Escola*

em Santa Maria RS. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2708>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990a*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020a*. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília: 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. *Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991*. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1991]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019*. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020*. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC debate educação para alunos com autismo*. [Brasília]: Ministério da Educação, 16 abr. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-debate-educacao-para-alunos-com-autismo>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023a*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2023a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. *Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares*. [Brasília]: Ministério da Saúde, 02 abr. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. *Portaria conjunta nº 7, de 12 de abril de 2022b*. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/poc0007_19_04_2022.html. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. *Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590*. Distrito Federal. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, [2020a]. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754550014&prclID=6036507#>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. *Mentes únicas*. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. *O contexto escolar e a educação de estudante autista: reflexões à luz da perspectiva histórico cultural*. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9449361. Acesso em: 28 out. 2024.

CABRAL, Johana. *O direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil: por uma política nacional de acolhimento linguístico, à luz da teoria da proteção integral*. Tese (Doutorado em Direito) -

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3775>. Acesso em: 25 out. 2024.

CANANÉA, Thiago Nunes Abath. *Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10043070. Acesso em: 10 out. 2024.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 24 ed. 2018.

CDC. Centro Nacional de Defeitos Congênitos e Deficiências de Desenvolvimento, Centros de Controle e Prevenção de Doenças. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. [s.l.]. 2023. Acesso em: 30 mar. 2025.

CDC. Centro Nacional de Defeitos Congênitos e Deficiências de Desenvolvimento, Centros de Controle e Prevenção de Doenças. *Instantâneas del sitio de la red ADDM*. [s.l.]. 2024. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/addm-community-report/pdf/arizona-p.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CHECCHIA, Máisa Novaes Portella. *Avaliação de resultados de um curso compacto de análise do comportamento aplicado sobre transtornos do espectro do autismo para profissionais de saúde e de educação*. Dissertação (Mestrado em Saúde) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1149270>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 7 ed, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.

CUSTÓDIO, André Viana. *A exploração do trabalho infantil doméstico no Brasil contemporâneo: limites e perspectivas para sua erradicação*. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88949/227981.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2024.

CUSTÓDIO, André Viana. *Direito da criança e do adolescente*. Criciúma: UNESC, 2009.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul. Online, v. 29, p. 22-43, 2008.

CUSTÓDIO, André Viana; KÜHL, Franciele Letícia. *O papel do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente no aprimoramento do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente*. 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/4645>. Acesso: 18 out. 2024.

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*: Brasília, v. 5, n. 1, p. 223-245, jan./jun. 2015. Disponível em:

<https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/3036/2616>. Acesso em: 10 set. 2024.

CUSTÓDIO, André Viana; SOUZA, Ismael Francisco de. Fundamentos do Sistema de Garantias de direitos no contexto das políticas sociais públicas.

CUSTÓDIO, André Viana; SOUZA, Ismael Francisco de (org). *Sistema de garantias de direitos [livro eletrônico]: proteção fundamental para crianças, adolescentes e jovens*. Criciúma, SC: Editora Belcanto, 2022. p. 12-23.

DAGOSTIN, Enzo Tavares Trento; BORGES, Gláucia. A Defensoria Pública e o instituto da curadoria especial: garantia do melhor interesse à criança e ao adolescente. *In: CUSTÓDIO, André Viana; SOUZA, Ismael Francisco de (org). Sistema de garantias de direitos: proteção fundamental para crianças, adolescentes e jovens*. Criciúma, SC: Editora Belcanto, 2022. p. 75-90.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. *Teoria Geral dos Direitos Fundamentais*. 6. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

DINIZ, Maria Helena; COSTA, Déborah Regina Lambach Ferreira da. (2021). Direito à Educação – Um Novo Repensar. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 9(1), 409–446. Disponível em:

<https://doi.org/10.25245/rdspp.v9i1.989>. Acesso em: 10 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 16, p. 03-11, jul./dez. 2014.

FERREIRA, Ana Rita Almeida. *A condição adolescente em contexto de vulnerabilidade social: problematizando violações de direitos com estudantes de uma escola pública municipal de Feira de Santana/BA*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020. Disponível em:

<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1339> Acesso em: 09 mai. 2024.

FLORES, Marluce Ferreira. *Aprendizagem e relações intersubjetivas de crianças diagnosticadas com autismo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2639>. Acesso em: 09 out. 2023.

FOLLONE, Renata Aparecida; RODRIGUES, Rubia Spirandelli. Direito e Educação: A “Co-Laboração” para a Transformação das Dimensões Humanas e Sociais na Busca da Efetividade do Exercício da Cidadania. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Florianópolis, Brasil, v. 2, n. 1, p. 01–19, 2016. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/154>. Acesso em: 17 out. 2024.

GOES, Ricardo Schers de. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10445>. Acesso em: 10 out. 2024.

GOMES, Adilia Maria Cysneiros Barros; SANTOS, Nivaldo dos. Dos direitos à educação das crianças e com transtorno do espectro autista (tea) no direito brasileiro. *Novos Direitos*, v.6, n.1, jan.-jun. 2019, p.01-23. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/552>. Acesso em: 17 out. 2024.

GORCZEVSKI, Clóvis. *Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

HACHEM, Daniel Wunder. São os direitos sociais “direitos públicos subjetivos”? Mitos e confusões na teoria dos direitos fundamentais. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 404-436, set./dez. 2019.

HAMMES, Leila Viviane Scherer. *As estratégias de articulação intersetorial dos conselhos de direitos da criança e do adolescente para políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente com deficiência: uma análise comparativa entre cinco municípios do Vale do Taquari-RS*. Tese (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1605>. Acesso em: 25 out. 2024.

HERNANDES, Camila Martins. *Transtorno do espectro autista: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11240691. Acesso em: 23 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102125>. Acesso em: 15 out. 2024.

KATZER, Lucas da Silva. *Estratégias de intervenção para a inclusão escolar de crianças autistas: uma revisão sistemática*. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2859>. Acesso em: 10 out. 2024.

KELLER, Daiane dos Santos. *Na ponta dos dedos: reflexões complexas entre cibernética e aprendizagem de crianças autista*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/562>. Acesso em: 15 out. 2024.

KOHL, Cleize Carmelinda; LEAL, Mônia Clarissa Hennig. Direitos fundamentais e o dever de proteção: uma análise pautada no sistema constitucional e na decisão do caso Damião Ximenes Lopes vs. Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos. *Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL]*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 149–166, 2018. DOI: 10.18593/ejll.v19i1.6490. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/6490>. Acesso em: 16 abr. 2024.

KÜHL, Franciele Letícia. *Políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar: uma análise no município de Santa Cruz do Sul no período de 2014 a 2018*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2435>. Acesso em: 27 abr. 2024.

LEAL, Monia Clarissa Hennig; MAAS, Rosana Helena. “*Dever de proteção estatal*”, “*proibição de proteção insuficiente*” e controle jurisdicional de políticas públicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. *Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor*. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34313>. Acesso em: 27 abr. 2024.

Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. *Estilos da Clínica*, 2014, 19(2), 244-262. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MARINELLI, Bianca; TAMAOKI, Fabiana. O direito fundamental à educação de crianças e adolescentes no Brasil. *Revista de Constitucionalização do Direito Brasileiro*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 154–174, 2023. Disponível em: <https://revistareconto.com.br/index.php/reconto/article/view/69>. Acesso em: 17 out. 2024.

MARMELSTEIN, George. *Direitos Fundamentais*. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

MORAES, Maria Valentina de; STEIN, Flávia Thais. Concretização de Direitos Fundamentais Sociais e Implementação de Políticas Públicas: Alcance Coletivo das Decisões ou Efetivação Subjetiva?. In: LEAL, Mônia Clarissa Hennig; CUSTÓDIO, André Viana (org). *Fundamentos constitucionais das políticas públicas*. v. 1, 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2723>. Acesso em: 09 out. 2024.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n 177, p. 679-697, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146873>. Acesso em: 10 set. 2024.

NONATO, Osvaldo Campos dos Santos; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. As Políticas Públicas de Educação Inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial: Marília*, v.8, n. 2, p. 85-100, jul./dez., 2021. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_4a87a55807c84d0ab56c431f50fbdcad. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Barreto de. O direito das pessoas portadoras do transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica Da Estácio Recife*, v. 9, n 2., p. 78 – 94, 2023. Disponível em: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/75>. Acesso em: 10 set. 2024.

PIRES, Ana Laura Kessler. *Sistema penitenciário brasileiro: a (in) eficácia da progressão de regime na ressocialização do preso*. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3204>. Acesso em: 15 out. 2024.

POLYCARPO, Emanuelle Lopes Eugenio. *Docentes e Inclusão Escolar: Desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as crianças com TEA*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) -

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39430>. Acesso em: 27 abr. 2024.

QEDU. *Censo Escolar: Agudo/RS*. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4300109-agudo/censo-escolar>. Acesso em: 1 out. 2024.

REIS, Suzéte da Silva. *Ações e estratégias de políticas públicas para o enfrentamento da exploração do trabalho infantil nos meios de comunicação no marco da teoria da proteção integral aos direitos da criança e do adolescente*. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/831>. Acesso em: 20 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019*. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul [RS]: Governador do Estado, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-rio-grande-do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 16 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Assistência Social Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande Do Sul (FADERS – Acessibilidade e Inclusão). *Características da População com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande Do Sul*. Rio Grande do Sul: 2024.

SABINO, Elizandro Silva de Freitas. *A corregedoria dos Conselhos Tutelares e as políticas públicas no sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/1320>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SALES, Jeferson Falcão; VIANA, Tania Vicente. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 615-634, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 1 out. 2024.

SANT' ANA, Wallace Pereira; SANTOS, Cristiane da Silva. A Lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. *Revista Temporis[ação]*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 99–114, 2016. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603>. Acesso em: 17 out. 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SASSI, Ana Carolina; SILVA, Rosane Leal da. Dos discursos de ódio nas redes sociais ao terror nas escolas: o direito à educação de crianças e adolescentes no pós pandemia. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra. *Ensaio sobre o Direito da Criança e do Adolescente*. vol.4. 1ª ed. – Florianópolis: Habitus, 2024. p. 65-93.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p. 380-412. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 17 out. 2024.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, n. 56, p. 119-149, 3 set. 2018.

SEGATTO, Catarina Ianni; OLIVEIRA, Karoline de; SILVA, André Luís Nogueira da. Os limites do PNE (2014-2024) no regime de colaboração. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, p. e10549, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10549>. Acesso em: 18 out. 2024.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. *Plano Nacional da Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo Singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Flávio Joni Duarte da; ANDRADE, Maria Clara de Mello. A violência institucional contra crianças, adolescentes e suas famílias: contexto histórico e perspectivas para a psicologia brasileira. *Revista Mosaico*. 2019 Jul./Dez.; 10 (2): SUPLEMENTO 132-137. Disponível em: <https://doi.org/10.21727/rm.v10i2Sup.1766>. Acesso em: 23 mai. 2024.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes – 31. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Estudos em Avaliação Educacional*. 25, 59, dez. 2014, 104–170. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae255920143001>. Acesso em: 23 out. 2024.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Salamanca, 1994.

VEIGA, Katia Valeria Spencer. *A sobrecarga de mães cuidadoras de pessoas com autismo durante a pandemia covid-19 em Maceió-AL: um relato de experiência*. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas) - Centro Universitário Tiradentes, Maceió, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12014242. Acesso em: 23 out. 2024.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral da criança e do adolescente no direito brasileiro. *Revista TST*, Brasília, vol. 79, no 1, jan/mar 2013.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. *Sequência Estudos Jurídicos e Políticos*, Florianópolis, v. 24, n. 47, p. 99–126, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15281>. Acesso em: 17 out. 2024.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*. Janus, Lorena, ano 3, 2º semestre de 2006.