



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JENIFFER RIBEIRO PESSÔA

**DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: NORMAS DAS UNIDADES FEDERATIVAS BRASILEIRAS**

DOURADOS/MS

2024

JENIFFER RIBEIRO PESSÔA

**DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: NORMAS DAS UNIDADES FEDERATIVAS BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Diversidade.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins.

DOURADOS/MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P475d Pessoa, Jeniffer Ribeiro

Direito à educação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo : normas das unidades federativas brasileiras [recurso eletrônico] / Jeniffer Ribeiro Pessoa. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro do Autismo. 3. Escolarização. 4. Direitos. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

PESSÔA. Jeniffer Ribeiro. **Direito à educação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo: normas das unidades federativas brasileiras**. 2024. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dourados/MS, 19 de abril de 2024.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins. Linha de pesquisa: Educação e Diversidade. Apoio: Capes

Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins (Orientadora)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos (Examinador Interno)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Examinador Interno)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

Prof.^a Dr.^a Andrea Rizzo dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro (Examinadora Externa)
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Dedico este trabalho aos meus pais, Eliana Ribeiro Pessôa e Luís Eduardo Pessôa, por me ensinarem que a educação é o bem mais precioso que uma pessoa pode ter, e a todas as famílias e às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, por lutarem pelo reconhecimento do direito ao acesso à educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois Ele conhece os desejos do meu coração e, desde que eu tracei meu caminho, Ele dirigiu os meus passos colocando pessoas muito especiais na minha vida para me apoiarem nesta trajetória.

Dessas pessoas, as mais importantes certamente são meus pais. Gratidão a Eliana Ribeiro Pessôa e Luís Eduardo Pessôa, pela paciência, pelo companheirismo, por confiarem na minha capacidade, incentivarem-me a ir cada vez mais longe e, principalmente, gratidão por irem tão longe comigo (literalmente com as mudanças de cidades), para me dar a oportunidade de alcançar meus sonhos e objetivos, e este doutorado passou a ser também o sonho de vocês. Portanto, esta conquista é nossa! Amo vocês, muito, muito, muito.

À família Cachoeira, minha família que sempre torceu e incentivou a minha trajetória acadêmica.

Obrigada aos meus primos Danilo e Ana Maria, pela paciência comigo na construção deste trabalho, vendo eu estudar inclusive durante as nossas férias, sempre comemorando comigo, cada passo dessa jornada. Ter o apoio e incentivo de vocês me deu forças a continuar.

À minha tia Eliete e meu tio Mendonça, que sempre deram força, apoiaram meus estudos, e me incentivaram a sair da zona de conforto e ir cada vez mais longe, afinal, quem tem limite é município!

À Ana Laura e Jean por acharem que tudo isso era uma loucura e, ainda assim, acreditarem que eu conseguiria. Vocês estavam certos, consegui! Às minhas sobrinhas, Emanuelle e Melissa, que são a luz da minha vida e me trouxeram alegria nos momentos mais difíceis.

Às minhas avós, Terezinha e Augusta que sempre foram um exemplo de mulheres fortes e independentes, que criaram seus filhos sozinhas com muito esforço.

Aos meus primos Gabriel e Miguel, é uma alegria ser exemplo pra vocês, e ver vocês trilhando a própria trajetória acadêmica, e fico feliz em não ser mais a única da nossa família com ensino superior.

Aos meus tios Bete, Gerson e minha prima Daniele o incentivo e admiração sempre me deram forças para continuar.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins, por acreditar no meu potencial. Obrigada por valorizar, incentivar e reconhecer meu lugar de fala a partir da minha formação e permitir que eu tivesse autonomia na construção desta pesquisa, que mais do que uma pesquisa científica, para mim, é uma realização pessoal, tenho muita admiração pelo trabalho que construímos e, principalmente pela sua pessoa. Cada vez que conversávamos uma explosão de ideias surgiam, sua experiência de vida trabalhando com o TEA é admirável, e me conquistou.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), cuja parceria foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, deixando a trajetória menos solitária. Ao Edilson e ao Felipe que foram mais do que colegas de grupo, tornaram-se amigos.

À Gabriela, que me recebeu no grupo com tanto carinho. Kaio, Priscila, Joniery, Gabriele e Silvia: obrigada pelas inúmeras contribuições com o meu trabalho durante todo esse tempo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, cujas contribuições foram essenciais na formação desta pesquisadora.

À banca examinadora, professoras Andrea Rizzo dos Santos, Relma Urel Carbone Carneiro e professores Reinaldo dos Santos e Washington Cesar Shoiti Nozu, pelas contribuições necessárias sugeridas no exame de qualificação. Gratidão por terem tido tanta atenção e tanto cuidado na leitura do meu trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para que esta pesquisa fosse realizada.

[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 1997, p. 122).

RESUMO

O ordenamento jurídico Brasileiro estabelece as normas de conduta social, a partir dos direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988). Uma das garantias constitucionais é a igualdade, que possui dois aspectos: a igualdade formal, ou seja, todos são iguais perante a lei, e a igualdade material, que é como a norma funciona na prática, ou seja, o Estado promover igualdade de oportunidades. Assim, ainda que formalmente, os indivíduos devam ser iguais na prática, e para garantir essa igualdade, é necessária a criação de medidas específicas para certos grupos de pessoas. Isso ocorre a partir da implementação de documentos político-normativos que não sejam generalistas, mas que produzam conteúdo que contemple as diferenças existentes entre os indivíduos. Entre os diferentes grupos sociais, temos as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que são consideradas legalmente Pessoas com Deficiência (PcD), e por suas especificidades necessitam, por vezes, do aparato legal para alcançar seus direitos. A CF estabelece diversos direitos sociais que devem ser proporcionados a todos, sem distinção, entre eles destaca-se a educação, que se constitui como um direito e um dever do Estado e da família. Contudo, o acesso à educação pelas PcD é um direito que vem sendo muito lentamente conquistado, pois implica não só no acesso, mas nas condições de aprendizagem. Nesse sentido, nasce o movimento mundial pela inclusão, por meio da educação especial. Ampliaram-se as oportunidades educacionais com a implementação de normas específicas em nível federal que garantem as adaptações necessárias. Conforme a CF, cada ente federativo é responsável por parte da educação brasileira e devem assegurar que a educação das PcD seja parte integrante do sistema educacional no âmbito de sua atuação. Nesse prisma, esta tese de doutorado tem por objetivo geral sistematizar os documentos político-normativos das unidades federativas vigentes no Brasil em 2022, que tratem de questões relacionadas às pessoas com TEA, a fim de identificar e analisar quais delas trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação, e problematizar seu conteúdo, verificando avanços e potencialidades presentes nestes documentos. Os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver esta investigação foram observados a partir dos conceitos das abordagens da pesquisa quantitativa e qualitativa. Para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa documental em fontes primárias, neste caso as leis, aqui denominadas como documentos político-normativos. O percurso metodológico foi: o levantamento da legislação por meio dos sites da Casa Civil e/ou Assembleia Legislativa de cada unidade federativa; armazenamento dos dados; mapeamento, categorização e sistematização dos documentos levantados por meio de informações como ano de implementação, unidade federativa, região do país, ementa da norma, categorização temática e definição das normas para análise. Foram mapeadas e sistematizadas 505 normas, destas, 59 trazem em seu conteúdo algum conteúdo relacionado com a educação. Com as informações catalogadas, é possível concluir que, de forma geral, numericamente existem muitos documentos político-normativos para pessoas com TEA. No entanto, constata-se que várias normas se limitam a repetir o mesmo conteúdo, porém são instituídas em diferentes unidades federativas. Portanto, temos muitos documentos legais genéricos que estabelecem diretrizes e direitos, mas em relação à educação, as normas trazem textos muito semelhantes, instituídas em diferentes unidades federativas, e no geral são apenas diretrizes sem apontar formas de efetivação e implementação, não temos, portanto, normas que tratem questões

específicas que garantem efetivamente direitos. Esse grande número de normas levantadas, não são suficientes, visto que são muitas, mas não são específicas, por isso são insuficientes, não se trata de uma quantidade grande ou pequena, mas sim, de várias que pouco dizem. são consideradas poucas.

Palavras-chave: educação especial; Transtorno do Espectro do Autismo; Escolarização; direitos.

ABSTRACT

The Brazilian legal system establishes the norms of social conduct based on the fundamental rights guaranteed in the Federal Constitution (CF) (Brazil, 1988). One of the constitutional guarantees is equality, which has two aspects: formal equality, meaning everyone is equal before the law, and substantive equality, which is how the norm operates in practice, meaning the state promotes equal opportunities. Thus, even though individuals should be formally equal in practice, to ensure this equality, specific measures need to be created for certain groups of people. This occurs through the implementation of political-normative documents that are not generalist but produce content that considers the differences existing among individuals. Among the different social groups, we have people with Autism Spectrum Disorder (ASD), who are legally considered Persons with Disabilities (PWD), and due to their specific needs, sometimes require legal support to access their rights. The CF establishes several social rights that must be provided to all without distinction, among which education stands out, constituting both a right and a duty of the State and the family. However, access to education for PWD is a right that has been very slowly achieved because it implies not only access but also conditions for learning. In this sense, the global movement for inclusion through special education emerges. Educational opportunities have been expanded with the implementation of specific norms at the federal level that guarantee necessary adaptations. According to the CF, each federative entity is responsible for part of Brazilian education and must ensure that the education of PWD is an integral part of the educational system within their jurisdiction. In this prism, this doctoral thesis aims to systematize the political-normative documents of the federative units in force in Brazil in 2022, dealing with issues related to people with ASD, in order to identify and analyze which of them bring mechanisms to guarantee access to education and problematize their content, verifying advances and potentials present in these documents. The methodological procedures used to develop this research were observed from the concepts of quantitative and qualitative research approaches. For data collection, documentary research was chosen from primary sources, in this case, laws, here referred to as political-normative documents. The methodological path was: the survey of legislation through the websites of the Civil House and/or Legislative Assembly of each federative unit; data storage; mapping, categorization, and systematization of the documents collected through information such as year of implementation, federative unit, region of the country, norm's summary, thematic categorization, and definition of norms for analysis. 505 norms were mapped and systematized, of which 59 contain some content related to education. With the cataloged information, it is possible to conclude that, in general terms, there are many political-normative documents for people with ASD. However, it is noted that several norms are limited to repeating the same content but are established in different federative units. Therefore, we have many generic legal documents that establish guidelines and rights, but regarding education, the norms contain very similar texts, established in different federative units, and in general are only guidelines without indicating ways of realization and implementation. Therefore, we do not have specific norms that effectively guarantee rights. This large number of norms raised is not sufficient, as there are many, but they are not specific, so they are insufficient; it is not about a large or small quantity, but rather, many that say little.

Keywords: Special education; Autism Spectrum Disorder; Schooling; rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Níveis de apoio da pessoa com TEA	40
Quadro 2 –	Incidência da prevalência de pessoas com TEA pelo CDC	42
Quadro 3 –	Documentos político-normativos no Brasil em nível federal.....	58
Quadro 4 –	Desenho da pesquisa	83
Quadro 5 –	Documentos político-normativos com temáticas acerca da educação	92
Quadro 6 –	Quantitativo total de normas por unidade federativa do Brasil	98
Quadro 7 –	Quantidade de documentos político-normativos divididos por região	100
Quadro 8 –	Número de habitantes por região do Brasil.....	100
Quadro 9 –	Quantidade de normas divididas por categorias	101
Quadro 10 –	Categorias que trazem normas sobre a educação.....	107
Quadro 11 –	Temáticas das normas específicas sobre educação.....	119
Quadro 12 –	Políticas estaduais para pessoas com TEA	128
Quadro 13 –	Temas das normas que constam nas políticas federais	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de normas instituídas antes do ano de 2012	104
Gráfico 2 – Quantidade de normas instituídas a partir do ano de 2012.....	105
Gráfico 3 – Quantitativo de normas que tratam da educação por unidade federativa	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> /Análise do Comportamento Aplicada
AC	Acre
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Amapá
APA	<i>American Psychiatric Association</i> /Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i> /Centros de Controle e Prevenção de Doenças
CE	Ceará
CF	Constituição Federal Brasileira
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CTN	Código Tributário Nacional
DF	Distrito Federal
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

GO	Goiás
ICMS	Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
LADIES	Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PB	Paraíba
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina

SE	Sergipe
SP	São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Transtorno de Asperger
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TO	Tocantins
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Referencial teórico	28
1.2 Delineamento da investigação	35
1.3 Organização da tese	36
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	38
2.1 Transtorno do Espectro do Autismo	38
2.2 Documentos político-normativos e políticas públicas: instituição das normas legais	45
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1 Levantamento dos estudos recentes: o que revelam as pesquisas?	72
3.2 Delineamento da pesquisa: desenhando o percurso da pesquisa	78
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	97
4.1 O Brasil é um país com muitas leis! Normas legais, temos muitas? Dados do levantamento dos documentos político-normativos.....	98
4.2 Afinal, o que dizem os documentos político-normativos?	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	163

APRESENTAÇÃO

A proposta desta tese foi pensada a partir da minha formação multidisciplinar, pois ao longo da minha trajetória acadêmica percorri diferentes caminhos relacionando o direito e os direitos humanos com políticas públicas educacionais de grupos socialmente vulneráveis.

Quando fui escolher o curso para ingresso no ensino superior, fiquei dividida entre a pedagogia e o direito. Sempre quis ser professora, sentia como uma vocação pessoal, contudo, por conta de influências familiares, acabei escolhendo direito. Assim, minha primeira graduação foi o bacharelado em Direito, cursado na minha cidade natal, em Presidente Prudente, São Paulo (SP). Logo após a conclusão do curso, prestei o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), fui aprovada e comecei a trabalhar como advogada.

Gostei muito da carreira jurídica e me identifico muito com a profissão, a qual ainda exerço de forma esporádica. Contudo, ter contato com os professores na graduação despertou novamente o interesse pela docência, mas não mais a pedagogia (para ministrar aulas para crianças, meu interesse inicial), mas no ensino superior.

Pesquisei um pouco e descobri que, para ser docente no ensino superior, era imprescindível cursar a pós-graduação. Por isso, três anos após o término do curso, mudei-me para a cidade de Marília/SP, a fim de tentar o ingresso no mestrado. A princípio procurei os cursos na área do direito, mas por serem em instituições privadas, os custos estavam absolutamente fora do meu orçamento.

Foi quando eu encontrei a Universidade Estadual Paulista (UNESP) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e decidi cursar o mestrado em educação na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, que era exatamente a minha área de interesse, visto que eu poderia usar meus conhecimentos em legislação para melhor compreender a constituição das políticas educacionais.

Assim que prestei o processo seletivo no início de 2015, fui aprovada para iniciar no próximo ano letivo. Cursei, então, no segundo semestre de 2015 como aluna especial, e me matriculei em 2016 como aluna regular do programa. Durante o curso, eu participei do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) e do Grupo de Estudos e Pesquisas e Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação

(NUDISE), bem como do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Tais participações me oportunizaram ter contato com diferentes referenciais teóricos e aprender sobre diferentes grupos sociais historicamente excluídos e/ou sub-representados.

Na pesquisa de caráter bibliográfico e documental, analisamos a formação educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sob a perspectiva da igualdade de gênero nessa formação, buscando identificar como se expressavam as relações de igualdade/desigualdade de gênero entre homens e mulheres, nos Boletins da Educação que são expedidos pelo MST.

A primeira disciplina cursada como aluna especial foi justamente na área de políticas e práticas educacionais. Naquele momento, comecei a ver que por meio delas é possível compreender os problemas focais da educação. Em fevereiro de 2018, defendi a minha dissertação e me tornei mestra em educação.

Após a defesa do mestrado, houve a oportunidade de participação de um processo seletivo para contratação de professor temporário na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), no campus de Naviraí. Fui aprovada no processo seletivo e atuei como docente contratada na UFMS de agosto/2018 a agosto/2020, ministrando aulas nos cursos de ciências sociais, pedagogia e administração de empresas, nas seguintes disciplinas: Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Direitos humanos; Direito empresarial; Ensino e métodos de aprendizagem no contexto escolar, entre outras.

Durante a minha atuação, tive um estudante com deficiência visual, de forma que comecei a aprofundar meus estudos na área da educação especial, sempre vinculada a grupos de estudos e pesquisas com temas ligados às políticas públicas, à inclusão e aos direitos humanos.

Assim, em 2019, quando comecei a pensar no ingresso no doutorado, analisando as linhas de pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), senti o desejo de pesquisar na área da inclusão e, por isso, optei pela linha de pesquisa de Educação e Diversidade. Essa preferência ocorreu justamente em decorrência da vontade de dar continuidade a pesquisas que envolvessem questões relacionadas a grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos humanos e fundamentais, como a educação.

Após ser aprovada no processo seletivo, tive o privilégio de conhecer minha orientadora, assim como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), aproximando-me das temáticas pesquisadas, e especialmente das questões relacionadas ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Após conversas com minha orientadora, e considerando minha trajetória pessoal e acadêmica, decidimos pesquisar as políticas públicas educacionais para pessoas com TEA, dando continuidade às minhas pesquisas relacionadas a esse tema.

Tal tema ganhou meu coração, e escrever esta tese foi um grande presente. Ao me aprofundar nos referenciais e passar a compreender as especificidades das pessoas com TEA, percebi a grande relevância social e científica desta pesquisa, que se faz tão necessária em um cenário de exclusão social e educacional dessas pessoas. Espero que este trabalho, de alguma forma, sirva de subsídio para outros pesquisadores, e que as pessoas possam, a partir desta tese, conhecer seus direitos e fortalecer a luta pelo reconhecimento do direito ao acesso à educação e ao efetivo processo de ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira (CF) (Brasil, 1988) é conhecida como a Constituição Cidadã, isso porque nossa Carta Magna é considerada muito completa, estabelecendo diversos direitos e garantias fundamentais. Esses direitos básicos estão previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), documento que estabelece os direitos universais a todo e qualquer indivíduo e tais direitos se constituem como inerentes a todas as pessoas, sem distinções.

A CF/88 é a lei fundamental e suprema do Brasil, situada do ápice da pirâmide legal, servindo de parâmetro de validade a todos os demais documentos político-normativos existentes, no topo do ordenamento jurídico. As normas infraconstitucionais — nome dado a todas as demais normas que estão abaixo hierarquicamente da CF — são responsáveis por colocar em prática os direitos fundamentais elencados na CF, garantindo a efetivação desses preceitos.

Um dos princípios constitucionais está previsto no art. 5º e estabelece que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988). Importa destacar que tal igualdade não deve se referir unicamente à igualdade formal como sendo aquela que apenas aquela escrita literalmente na norma, ou seja, está ligada à igualdade diante da lei, mas sim, a partir dos preceitos da igualdade material a qual defende que o Estado não só evite discriminações arbitrárias, mas também promova igualdade de oportunidades através da formulação de leis e da implementação de políticas públicas para reduzir ou eliminar as desigualdades reais (SILVA, 2007, p. 28). Para tanto, considerando os diversos aspectos que diferenciam os indivíduos, são necessárias medidas legais específicas para possibilitar as pessoas em condições diferentes a efetivação de seus direitos básicos.

Não basta apenas considerar os indivíduos iguais em direitos e deveres, é preciso ir além, ao considerar cada ser humano como único, com capacidades e dificuldades específicas, que nem sempre irão condizer com as características da maioria da sociedade. Desta forma, a igualdade deve existir na prática e não somente na teoria. Portanto, cabe ao Estado proporcionar meios para garantir efetivamente aos indivíduos o acesso a estes direitos de forma igualitária.

É possível apontar entre as possíveis diferenças existentes entre os indivíduos, as Pessoas com Deficiência (PcD). A Convenção Internacional sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 2007, foi regulamentada em nível nacional pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), e reconhece a relevância de ações e políticas públicas para assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais por todas as PcD. A convenção apresenta o conceito de PcD como aquelas que têm impedimentos de longo prazo, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Contudo, elas possuem formalmente os mesmos direitos constitucionalmente garantidos que todas as pessoas, mas a efetivação material desses direitos, por vezes, não é concretizada por conta de diferentes barreiras existentes na sociedade.

Apesar de ser um documento internacional, ele foi ratificado no Brasil por meio do Decreto n.º 6.949/2009, e isso ocorreu por força da Emenda Constitucional n.º 45/2004, que acrescentou o terceiro parágrafo ao art. 5º da CF/88, afirmando que:

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, **serão equivalentes às emendas constitucionais** (Brasil, 1988, grifos nossos).

A partir desse preceito constitucional, os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos, que forem aprovados mediante o pleito constitucionalmente determinado, serão equivalentes às emendas constitucionais (EC). Nesse sentido, a Convenção Internacional de 2007 tem *status* de EC e, por isso, o documento serviu de parâmetro ao nosso ordenamento jurídico, de forma que todas as demais normas legais infraconstitucionais devem acompanhar suas determinações.

As influências, as pressões e as imposições internacionais sobre as políticas públicas educacionais nacionais são perpassadas não só pela definição de prioridades, de objetivos e de metas, mas também pelas maneiras convenientes de se exercer a gestão educacional (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 19).

Para essa efetivação, é necessária a propositura de medidas específicas, que se concretizam a partir da criação de normas que não sejam generalistas, mas que produzam conteúdo que contemplem as diferenças existentes entre os indivíduos à

luz do princípio da equidade. Mesmo as políticas públicas que tratam de questões das diversidades não contemplam as diferenças existentes entre os indivíduos.

Nesse prisma, a chamada autorrealização depende de um “[...] pressuposto social da autonomia juridicamente assegurada, visto que só com base nela cada sujeito é capaz de se conceber como uma pessoa que, voltando-se a si mesma, pode entrar numa relação de exame ponderador dos próprios desejos” (Honneth, 2009, p. 277).

De acordo com o princípio da igualdade, tem-se dois aspectos: um diz respeito à interdição que o juiz faz ao aplicar a lei, em situações iguais; e a segunda ao legislador, que edita leis que possibilitem tratamento desigual em situações desiguais para garantir a justiça (Silva, 2014). O segundo aspecto foi incorporado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015a), que dispõe normativas específicas para as PcD. O conceito em ambas as normas é quase que literalmente o mesmo, estabelecendo em suma que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa conceituação é necessária para refletir sobre as mais diversas barreiras existentes na vida da PcD que, por vezes, impedem sua plena participação na sociedade e o alcance dos seus direitos e suas garantias fundamentais básicas e, sob essa perspectiva, os documentos político-normativos precisam estar fundamentados.

Para Piccolo e Mendes (2012), a temática da deficiência foi interpretada equivocadamente como relacionada à falha, limitação, passividade, que esteve presente historicamente nas mais diversas sociedades, sendo as PcD consideradas como indivíduos que desviam do padrão de normalidade, definidos como anormais, excepcionais.

A CF/88 afirma diversos direitos sociais que devem ser proporcionados a todos, sem qualquer distinção, conforme o art. 5º, entre eles, destaca-se o direito à educação (Brasil, 1988, art. 6º e 205). Que segundo o diploma legal, é mais que apenas um

direito, é um dever do Estado e da família, sendo a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade (Brasil, 1988, art. 208).

Faz parte da pré-história dessa categoria de direitos fundamentais a luta conduzida em alguns países no século XIX pela introdução do ensino obrigatório universal; seu objetivo era dotar não a criança, mas o adulto futuro, com a medida de formação cultural que é o pressuposto necessário para o exercício igual de direitos políticos. [...] aquela nova classe de direitos sociais que deve assegurar a cada cidadão a possibilidade do exercício de todas as suas demais pretensões jurídicas (Honneth, 2009, p. 192).

Desse modo, durante muitos anos, a educação que deveria ser ofertada sem distinções foi negada às PcD. Ela se constitui como um direito que foi muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais, também para a população em geral (Mendes, 2006). Essa conquista passou a ganhar espaço, a partir dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que foram intensificados na década de 1960, que

[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar (Mendes, 2006, p. 388).

Esse processo de integração escolar durou cerca de 30 anos no plano internacional, quando se iniciaram as discussões sobre a inclusão escolar. O movimento mundial pela inclusão das PcD tem impulsionado a criação de documentos que regulamentem a escolarização dessas pessoas, desta forma, olhar para as políticas públicas atuais, permite compreender o contexto educacional atual

Ao longo da história, houve época em que os estudantes que hoje são considerados público-alvo da Educação Especial sequer eram considerados educáveis. Posteriormente, quando as escolas se popularizam, elas também conquistaram a oportunidade de ingresso, mas em contextos separados de escolas e instituições especiais. Apenas a partir da década de 1970 tem início um movimento mundial sobre esse tipo de discriminação, e um questionamento sobre as justificativas para educá-los em separado (Mendes; Santos; Sebin, 2022, p. 21).

Posteriormente, marcada principalmente pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, promovida pela Unesco e pelo governo espanhol, em uma assembleia internacional em Salamanca, na Espanha. Neste encontro, reconheceu-se a necessidade e a urgência de o ensino

ser ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, aos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, apoiando a linha de ação para as necessidades educativas especiais.

A declaração indica que os estados devem assegurar que a educação das PcD seja parte integrante do sistema educacional, e estabeleceu, ainda, os princípios, as políticas e práticas educativas. O documento se propõe a definir as regras padrões sobre equalização de oportunidades para PcD, entre elas, destaca-se os itens 6 e 24 que tratam das políticas educacionais e afirmam que:

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. [...]

24. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários (Unesco, 1994).

A partir desse documento, a ideia de inclusão se intensifica e, para colocar em prática tal proposta, o texto estabelece a necessidade de estratégias que promovam a equidade de oportunidades, por meio de serviços educacionais inclusivos e destinação orçamentária para cumprimento das propostas que forem criadas.

Esses movimentos e discussões internacionais se refletem de diferentes formas no cenário brasileiro, uma delas é a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento elaborado em 7 de janeiro de 2008, que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

A perspectiva dessa norma é extremamente relevante, pois é a política vigente nos dias atuais que traz orientações para a educação especial, e concordamos quando a PNEEPEI afirma a importância de compreender como a “[...] escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social [...]” (Brasil, 2008, p. 1). Portanto, a PNEEPEI propõe a inclusão das PcD de forma a garantir a inclusão escolar em todos os níveis etapas e modalidades de ensino.

E, estabelece enquanto Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Dentre estes, esta tese se propõe a abordar especificamente o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que faz parte dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

O TEA atualmente é definido pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado originalmente como *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-V), que adotou o termo espectro para identificar os quadros clínicos que são caracterizados por déficits na comunicação e socialização (APA, 2014).

Segundo Machado-Brasil (2022, p. 30), “[...] a palavra autismo deriva do grego ‘autós’ que significa ‘de si mesmo’ e foi designada para se referir a escassa interação social”. Cumpre ressaltar que os documentos oficiais trazem as duas formas de nomenclatura: Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Espectro do Autismo. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo Transtorno do Espectro do Autismo, pois consideramos que não se trata de um transtorno autista, mas sim um transtorno do autismo.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, principalmente, as áreas de socialização e comunicação da pessoa acometida pelos sintomas. A manifestação do quadro clínico é amplamente variada e a expressividade dos sintomas influenciarão em maior ou menor grau as diferentes áreas do desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, algumas pessoas com TEA poderão ter a área de Socialização mais prejudicada. Enquanto outros, terão maiores prejuízos na área da Linguagem que poderão se relacionar com a presença ou não de disfunções sensoriais, que podem interferir na sua adaptação em atividades de vida diária, e assim por diante (Martins; Acosta; Barcelos, 2022, p. 71).

O quadro da pessoa com TEA é caracterizado por um conjunto diverso de sinais e características permanentes que podem envolver dificuldades e atrasos de diferentes intensidades em áreas específicas, principalmente em relação ao comportamento restrito e/ou repetitivo e a interação e comunicação social, por isso a utilização do termo espectro.

Importa indicar que muitas foram as nomenclaturas utilizadas ao longo da história para se referir às pessoas com TEA, bem como as PcD. Ressalta-se que, ainda assim, em alguns momentos poderão ser citados os termos anteriores para se referir às PcD exclusivamente ao trazer uma norma legal ou referência bibliográfica que utiliza em seu texto alguma nomenclatura diversa. Contudo, para a proposta deste estudo, foram eleitos os termos Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Pessoa com Deficiência (PcD) de forma que atualmente esses são os termos considerados adequados a serem utilizados.

As pessoas com TEA possuem uma norma federal específica, estabelecida pela Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). O documento é considerado um marco legal para as pessoas com TEA, por reconhecer no art. 1º, parágrafo segundo que a “[...] pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Isso é importante porque permitiu abrigar as pessoas com TEA nas leis específicas de PcD, como a Lei n.º 13.146/2015, bem como nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n.º 6.949/2009).

Além disso, a Lei n.º 12.764/2012 traz entre outras questões os direitos da pessoa com TEA (Brasil, 2012, art. 3º), abrindo o caminho para a criação de uma série de normas jurídicas a fim de buscar medidas para a implementação e/ou efetivação dos direitos ali estabelecidos. As especificidades das pessoas com TEA demonstram a importância da articulação entre os setores para garantia do acesso à educação.

Isso também pode ser inferido a partir das diferentes perspectivas acerca dos modelos de deficiência: modelo médico, legal e biopsicossocial. Este último atualmente definido pela LBI, definindo que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando “[...] I - os impedimentos nas funções e nas estruturas

do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (Brasil, 2015a). Todavia, no âmbito da educação inclusiva, ainda existe uma tendência a olhar apenas para os dois primeiros modelos: o legal, de forma que deve existir uma determinação no sistema jurisdicional de um direito na norma escrita, que é pensado a partir do segundo, o modelo médico, sendo necessário laudos médicos que atestam a condição de deficiência.

Vale ressaltar que o simples fato da criação das normas jurídicas específicas não é suficiente para garantir sua efetividade. Ela estabelece apenas o direito material, ou seja, determina tão somente quais são os direitos e deveres, em muitos casos, sem apontar os caminhos para sua aplicabilidade, e elas não são implementadas e, por isso, não são efetivas. Contudo, sua criação já é considerada um passo essencial para a garantia de efetivação de direitos fundamentais, pois a partir da existência de normas jurídicas é que emerge a criação de políticas públicas, a fim de colocar em prática o direito positivado.

A LBI enfatiza no art. 4º que “[...] toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015a). As barreiras existentes na sociedade fazem com que esses indivíduos precisem de uma ação do poder público, em todos os níveis dos entes federativos, com uma regulamentação que positive e torne efetivo o exercício desses direitos. A diferença entre os indivíduos não afasta os seus direitos como cidadãos, cabendo ao poder público criar mecanismos que deverão eliminar as barreiras, garantindo sua efetivação, como o acesso à educação. Para tanto, faz-se necessária a criação de normas jurídicas que regulamentem os direitos dessas pessoas, proporcionando meios para garantir a implementação de medidas de inclusão.

Dessa forma, a inclusão escolar dos estudantes do PAEE tem assumido um contorno de política pública, em virtude de embates entre diversos setores da sociedade e instâncias governamentais, influenciada por determinações originariamente externas ao país (Mendes, 2006).

Mendes, Santos e Sebin (2022) destacam que, no Brasil, até 2004, houve uma falsa aparência de políticas de educação especial, pois o direito à educação das PcD se apresentava nas leis e nos documentos oficiais, mas na prática era negado e nem

mesmo a presença na escola, fosse ela comum e/ou especial, era amplamente garantida, existindo apenas algumas poucas matrículas dos estudantes dessa parcela da população.

Isso porque alguns documentos nacionais passaram a determinar a garantia ao acesso à educação do PAEE em âmbito nacional, como a CF/88, a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O direito à educação assegurado nestas normas segue o preceito constitucional de ser um direito de todos, que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania, sendo essencial, portanto, que os sujeitos se identifiquem legitimamente como tal.

Em suma, tem-se dois documentos de vigência nacional que vão orientar as discussões desta tese, sendo uma voltada para a perspectiva da inclusão no âmbito da educação, a PNEEPEI, e a Lei n.º 12.764/2012. A segunda está para além da educação, dispondo em seu texto questões referentes à saúde, assistência social e cidadania das pessoas com TEA como um todo. Considera-se, que a existência de ambas as políticas orientadoras de cunho nacional impulsionou a criação de várias outras normas jurídicas no domínio das unidades federativas, regulamentando os direitos previstos para as PcD e as pessoas com TEA, sendo que, dentre eles, destaca-se o direito à educação.

1.1 Referencial teórico

Axel Honneth (2009) é um filósofo e sociólogo considerado um representante da terceira geração da Escola de Frankfurt, e criou sua Teoria do Reconhecimento a partir dos estudos da formação da identidade de George Herbert Mead, e nas premissas universais de reconhecimento social de Georg Hegel, utilizando as abordagens destes autores na compreensão das conflitualidades urbanas da sociedade contemporânea, para formular sua própria Teoria do Reconhecimento.

Honneth (2009) aborda questões relacionadas ao conceito de reconhecimento e sua importância para a formação da identidade e das relações sociais. Em sua teoria, o autor distingue três formas de reconhecimento: o reconhecimento amoroso, que se refere à relação entre os pais e os filhos, e a criança desenvolve o seu reconhecimento por meio do cuidado dos pais; o reconhecimento legal, fundamentado

nas normas e nos direitos formais da sociedade, garantindo igualdade de tratamento e proteção legal para todos os cidadãos; e o reconhecimento social, que envolve a atribuição de valor e respeito por parte da comunidade e das instituições sociais.

Nesse sentido, tem-se que o reconhecimento social e legal no Brasil, a partir das iniciativas governamentais direcionadas às pessoas com TEA se desenvolveram tardiamente. No início do século XXI, tal população encontrava atendimento apenas nas instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou ainda nas Organizações Não Governamentais (ONGs), normalmente desenvolvidas por familiares de indivíduos com TEA (Cavalcante, 2003).

Conforme será demonstrado por meio da sistematização de dados elaborada, o número de instituições de apoio a pessoas com TEA no Brasil é bastante significativo, presentes na maioria das unidades federativas e desempenharam, ao longo dos anos, uma grande influência na sociedade e, por isso, diversas associações receberam o título de utilidade pública pelos serviços prestados.

Ressalta-se esses fatos, pois entende-se que existe um contexto de influência que cerca a constituição do regramento legal. Para Honneth (2009), os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (amor), na prática institucional (justiça/direito) e na convivência em comunidade (solidariedade). Existe uma resistência social e um conflito que gera a necessidade de uma luta por reconhecimento. Assim, a ausência de reconhecimento intersubjetivo e social seria o motivo dos conflitos sociais.

Para ilustrar tais influências sociais e políticas, cita-se algumas normas de cunho nacional, como a Lei n.º 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana. Vale mencionar que o nome se deve ao fato de que a lei nasceu a partir de uma iniciativa popular conduzida por uma mulher chamada Berenice, na época mãe de uma criança com TEA.

O projeto de lei (PL) de origem n.º 168/2011, posteriormente se tornou o PL n.º 1.631/2011, e foi conduzido pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, tendo tramitação prioritária. Contudo, todo o trâmite até a publicação e entrada em vigor, durou quase dois anos, até se tornar a Lei n.º 12.764/2012, demonstrando como o processo legislativo tem um longo percurso a ser percorrido até uma norma ser implementada.

Nesse sentido, o campo de intervenção dos preceitos legais não deveria se limitar a fronteiras onde as lutas sociais acontecem, porém isso destaca a percepção da relevância do resgate do reconhecimento negado a parte dos indivíduos na sociedade, de forma que os conflitos passam a acontecer abrindo uma nova perspectiva de análise, até então inexplorada, a qual Honneth (2009) se propõe a analisar.

No novo contexto, o termo "reconhecimento" refere-se aquele passo cognitivo que uma consciência já constituída "idealmente" em totalidade efetua no momento em que ela "se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência"; e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma "totalidade" [...] (Honneth, 2009, p. 63).

Por isso, a luta de Berenice não acabou com a publicação da política nacional, assim como os familiares de muitas outras pessoas com TEA, ela continua militando em prol dos seus direitos, promovendo em diversos lugares do Brasil intervenções sobre a necessidade de regulamentações estaduais dos direitos já estabelecidos em âmbito federal. Isto se confirma, por exemplo, a partir da recente alteração na Lei n.º 12.764/2012, incluindo pela Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020), que estabelece:

Art. 1º Esta Lei, denominada "Lei Romeo Mion", 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 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita (Brasil, 2020).

Trata-se uma mudança na política principal. A Lei n.º 13.977/2020 é denominada Romeo Mion, pois também nasceu da iniciativa do pai de Romeo, Marcos Mion, ator e apresentador da televisão brasileira. Romeo atualmente é um jovem de 18 anos e recebeu seu diagnóstico de TEA por volta dos oito anos de idade. A partir disso, Marcos Mion, enquanto figura pública, passou a usar sua imagem para disseminar informações acerca do TEA, buscando conscientizar a sociedade, bem como busca enfrentar com o preconceito. Nessa luta, ele conquistou a instituição da carteira de identificação da pessoa com TEA. Essa lei alterou a Lei n.º 12.764/2012 para incluir, entre outros, o seguinte artigo:

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).

A Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) possui um número de identificação que será usado para permitir a contagem das pessoas com TEA em todo o território nacional. Além disso, possui o intuito de assegurar a identificação da deficiência que não é visível, levando, ao constrangimento da pessoa com TEA ao buscar o atendimento prioritário e acesso aos serviços públicos e privados. Isso porque,

[...] saber empiricamente se o potencial cognitivo, inerente aos sentimentos da vergonha social e da vexação, se torna uma convicção política e moral depende, sobretudo, de como está constituído o entorno político e cultural dos sujeitos atingidos – somente quando o meio de articulação de um movimento social está disponível é que a experiência de desrespeito pode tornar-se uma fonte de motivação para ações de resistência política (Honneth, 2009, p. 224).

Dessa forma, a identificação deve facilitar o reconhecimento da pessoa com TEA nos espaços, e evitar situações constrangedoras, negando o acesso à direitos já garantidos.

Esses são apenas dois exemplos do contexto de influência que a família e a sociedade possuem na criação e implementação de normas para pessoas com TEA, buscando o reconhecimento social e legal dos direitos básicos, cujo acesso, às vezes é negligenciado. A partir disso, levantamos a hipótese de que existem muitas leis para pessoas com TEA criadas a partir de pressões e interesses sociais dos familiares desse grupo social e delas próprias na luta pelos seus direitos.

Com a adoção das normas sociais que regulam as relações de cooperação da coletividade, o indivíduo em crescimento não aprende só quais obrigações ele tem de cumprir em relação aos membros da sociedade, ele adquire, além disso, um saber sobre os direitos que lhe pertencem, de modo que ele pode contar legitimamente com o respeito de algumas de suas exigências: direitos são de certa maneira as pretensões individuais das quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. Nesse sentido, pela concessão social desses direitos, é possível medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade [...] (Honneth, 2009, p. 136).

O autor destaca que, no momento em que um indivíduo tem acesso à concessão de direitos, ele é reconhecido como um membro da sociedade, e se vê dotado de dignidade. Portanto, reconhecer-se reciprocamente como pessoa de direito significa que ambos os sujeitos incluem em sua própria ação a vontade incorporada nas normas reconhecidas em uma sociedade. “Mead coincide com Hegel também na constatação de que a relação jurídica de reconhecimento é ainda incompleta se não puder expressar positivamente as diferenças individuais entre os cidadãos de uma coletividade” (Honneth, 2009, p. 139).

Nesse sentido, a finalidade prática de maior liberdade de ação já está ligada à suposição contra fáctica de um reconhecimento ampliado de direitos: A exigência é por liberdade de convenções, de leis. Naturalmente, uma tal situação só é possível quando o indivíduo se volta de uma sociedade estreita e limitada para uma mais abrangente, mais abrangente no sentido lógico de que há nela mais direitos que são menos restritos (Honneth, 2009, p. 142).

Ademais, o estudioso explica que como Hegel, Mead também via como motor dessas modificações uma luta por meio da qual “[...] os sujeitos procuram ininterruptamente ampliar a extensão dos direitos que lhes são intersubjetivamente garantidos e, nesse sentido, elevar o grau de autonomia pessoal [...]” (Honneth, 2009, p. 144-145) e, assim, a liberação histórica da individualidade se constitui como uma luta por reconhecimento de longo alcance.

Assim, a materialização do texto político resulta do tensionamento de disputas e de acordos, em virtude da representação da política que visa ao controle de diversos atores, de vários lugares, que competem entre si na conjuntura de seus posicionamentos discursivos (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 21).

O contexto de influência presente nos bastidores da criação de uma norma, revela o cenário atual no momento da implementação dela, relevando, portanto, os interesses e disputas políticas e sociais.

Isso significa que a pessoa só assume a forma de reconhecimento do direito quando na passagem para a modernidade existe a ideia de um acordo racional acerca de normas controversas. Portanto, o sistema jurídico precisa ser entendido como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, não admitindo exceções e privilégios. Por isso, ele enfatiza que o termo respeito surge com o desacoplamento entre o reconhecimento jurídico e a estima social, e essa forma de respeito universalizado significa um reconhecimento (Honneth, 2009).

Para as relações jurídicas ligadas às tradições, nós podemos assumir como seguro que o reconhecimento como pessoa de direito ainda está fundido aqui, de certo modo, com a estima social que se aplica ao membro individual da sociedade em seu *status* social: a eticidade convencional de semelhantes coletividades constitui um horizonte normativo em que a multiplicidade de direitos e deveres individuais continua vinculada às tarefas, distintamente avaliadas, no interior da estrutura social de cooperação (Honneth, 2009, p. 183).

Os documentos político-normativos fundamentados pelo princípio da equidade devem proporcionar normas específicas, oferecendo condições do reconhecimento do indivíduo enquanto um ser dotado de direitos e deveres. Nesse sentido,

[...] pelo menos a estrutura do reconhecimento jurídico tornou-se um pouco mais transparente: confluem nela, por assim dizer, duas operações da consciência, uma vez que, por um lado, ela pressupõe um saber moral sobre as obrigações jurídicas que temos de observar perante pessoas autônomas, ao passo que, por outro, só uma interpretação empírica da situação nos informa sobre se se trata, quanto a um defrontante concreto, de um ser com a propriedade que faz aplicar aquelas obrigações. Por isso, na estrutura do reconhecimento jurídico, justamente porque está constituída de maneira universalista sob as condições modernas, está infrangivelmente inserida a tarefa de uma aplicação específica a situação: um direito universalmente válido deve ser questionado, a luz das descrições empíricas da situação, no sentido de saber a que círculo de sujeitos ele deve se aplicar, visto que eles pertencem a classe das pessoas moralmente imputáveis (Honneth, 2009, p. 186).

Assim, o reconhecimento da pessoa enquanto tal “[...] se distingue então a estima por um ser humano, porque está em jogo nela não a aplicação empírica de normas gerais, intuitivamente sabidas, mas sim a avaliação gradual de propriedades e capacidades concretas” (Honneth, 2009, p. 186) por meio de uma escala de valores considerando quem é mais ou menos, melhor ou pior. Por isso, coloca em questão de como se constitui o sistema referencial valorativo em que se pode medir o valor das propriedades características do reconhecimento jurídico, de forma que é preciso definir a capacidade pela qual os sujeitos se respeitam mutuamente, quando se reconhecem como pessoas de direito (Honneth, 2009).

Nossa tentativa de uma fenomenologia empiricamente controlada das formas de reconhecimento já deixou claro que nenhum dos três domínios da experiência pode ser exposto de maneira adequada sem tomar referência a um conflito internamente inscrito: sempre esteve inserida na experiência de uma determinada forma de reconhecimento a possibilidade de uma abertura de novas possibilidades de identidade, de sorte que uma luta pelo reconhecimento social delas tinha de ser a consequência necessária. [...] uma luta só pode ser caracterizada de "social" na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais,

chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo. [...] as formas de reconhecimento do direito e da estima social já representam um quadro moral de conflitos sociais, porque dependem de critérios socialmente generalizados, segundo o seu modo funcional inteiro; aluz de normas como as que constituem o princípio da imputabilidade moral ou as representações axiológicas sociais, as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos (Honneth, 2009, p. 256).

Compreende-se que por meio das lutas sociais, grupos socialmente vulneráveis passam a possuir visibilidade. Deixam de ser considerados como algo para além da sociedade, para constituir-se como parte dela, a partir do momento que deixa se ser a luta de um, passa a ser de uma classe, um grupo em prol de uma mesma bandeira. O reconhecimento como sujeito de direitos é essencial para a cidadania do indivíduo.

As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida; além disso, visto que não representam absolutamente determinados conjuntos institucionais, mas somente padrões comportamentais universais, elas se distinguem da totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade de elementos estruturais. Ora, uma outra dificuldade da concepção em vista nasce do fato de que dois dos três padrões de reconhecimento introduzidos encerram em si o potencial de um desenvolvimento normativo mais amplo; como foi mostrado, tanto a relação jurídica quanto a comunidade de valores estão abertas a processos de transformação no rumo de um crescimento de universalidade ou igualdade. Com esse potencial interno de desenvolvimento, migra para as condições normativas da auto-realização um índice histórico que deve limitar as pretensões de nossa concepção formal de eticidade: o que pode ser considerado condição intersubjetiva de uma vida bem-sucedida torna-se uma grandeza historicamente variável, determinada pelo nível atual de desenvolvimento dos padrões de reconhecimento (Honneth, 2009, p. 274).

Apesar das várias propostas de reconhecimento que Honneth (2009) propõe, e o fato delas estarem interligadas, para esta tese, o enfoque teórico estará no reconhecimento do direito, o jurídico, composto por normas legais do nosso ordenamento jurídico, mas necessariamente, olhando para as outras formas de reconhecimento entendendo que estão intrínsecas e constituem um todo, no qual as normas legais são instituídas como uma das possíveis formas de garantir a equidade de direitos e deveres das pessoas com TEA dentro da sociedade.

1.2 Delineamento da investigação

As lutas sociais e os movimentos emancipatórios são considerados formas de reivindicação por reconhecimento de direitos civis, além da busca por reconhecimento de suas identidades, de forma a demandar uma transformação nas estruturas sociais (Honneth, 2009).

Nesse sentido, o dever de garanti-lo pertence aos governos federais, estaduais e municipais, no âmbito dos limites de suas atuações. Portanto, além das normas federais, deve haver o esforço de todas as instâncias de atuação de cada ente federativo.

Assim, para esta tese, optou-se pelo recorte de análise, os documentos político-normativos instituídos em cada um dos estados brasileiros e do Distrito Federal (DF), que é considerado uma das unidades federativas do Brasil e que acumula as competências legislativas estadual e municipal.

Partimos da hipótese que por ocasião de grande pressão social, como, por exemplo, as lutas por reconhecimento, numericamente existem muitos documentos político-normativos, que são criados apenas para atender esses anseios, por isso não inovam em termos de conteúdo. Por isso, levanta-se a questão: qual o teor dessas normas? Especificamente em relação ao direito à educação para as pessoas com TEA será que elas avançam na forma de garantir o acesso a meios efetivos de aprendizagem? Questões que serão retomadas e discutidas ao longo do trabalho.

Nesse contexto, algumas questões norteadoras ainda foram levantadas: quantas são as normas legais existentes nas unidades federativas? Qual seu teor? Do que elas tratam? Elas propõem/estabelecem novos direitos, ou apenas se limitam a repetir o que os documentos federais (PNEEPEI e a Lei n.º 12.764/2012) já estabelecem?

Considerando a hipótese levantada, bem como as questões norteadoras, esta tese de doutorado tem por objetivo geral sistematizar os documentos político-normativos das unidades federativas vigentes no Brasil no ano de 2022, que tratam de questões relacionadas às pessoas com TEA, a fim de identificar e analisar quais delas trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação, e problematizar seu conteúdo, verificando avanços e potencialidades presentes.

Os objetivos específicos são:

- a) Levantar, mapear e sistematizar, os documentos político-normativos instituídos no âmbito das unidades federativas do Brasil, vigentes no ano de 2022 que tragam em seu conteúdo questões relacionadas às pessoas com TEA;
- b) identificar quais desses documentos trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação;
- c) analisar e problematizar o conteúdo contido nesses documentos, verificando avanços e potencialidades com o intuito de explicitar as formas de garantia do direito à educação das pessoas com TEA.

A tese desta pesquisa é a de que quantitativamente temos muitos documentos político-normativos no ordenamento jurídico brasileiro na esfera das unidades federativas para pessoas com TEA, mas que, qualitativamente, o conteúdo dessas normas é uma mera repetição dos direitos já previstos na PNEEPEI (Brasil, 2008) e/ou na Lei n.º 12.764/2012 e, por isso, em termos de conteúdo teríamos poucas normas.

Os procedimentos metodológicos desta investigação foram elaborados a partir dos preceitos das abordagens da pesquisa quantitativa e qualitativa. Para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa documental em fontes primárias, neste caso os documentos político-normativos.

Para atender os objetivos propostos, os dados quantitativos apresentam os números de normas catalogadas que buscam responder a hipótese levantada de que temos muitas leis, enquanto os dados qualitativos são resultantes das análises e buscam compreender o teor das normas para constatar quais trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação e problematizar seu conteúdo, verificando avanços e potencialidades para explicitar as formas de garantia do direito à educação das pessoas com TEA. Para tanto, foram efetuadas as seguintes etapas: levantamento, mapeamento, sistematização, investigação e análise do ordenamento jurídico brasileiro no âmbito das unidades federativas.

1.3 Organização da tese

O trabalho está organizado em três capítulos. Além desta introdução, o primeiro capítulo está dividido em duas partes, sendo que a primeira apresenta o conceito de TEA, e a segunda parte traz a conceituação dos documentos político-normativos, os tipos de normas que foram mapeadas e as relaciona com a implementação de políticas públicas e as pressões sociais para a criação das normas para pessoas com

TEA, com o objetivo de apontar reflexões sobre a criação das normas e as possibilidades jurídicas para sua implementação.

O segundo capítulo é composto por dois tópicos: o primeiro traz o levantamento de estudos com temáticas relacionadas à esta pesquisa. Foram efetuados dois levantamentos, um a partir das produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), do qual essa pesquisadora é integrante e é liderado pela Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins, orientadora desta tese. O GEPES foi criado em 2009, e teve sua primeira dissertação defendida em 2012. Assim, aqui foram apresentadas todas as produções defendidas por integrantes do grupo na última década, ou seja, de 2012 até 2022. O segundo levantamento considerou como critério o mesmo período. Catalogou-se as dissertações e teses em dois bancos de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores foram autismo *OR* autista *AND* direito.

Ainda no segundo capítulo, são apresentados os referenciais teórico-metodológicos que nortearam este estudo. A classificação quanto à natureza da pesquisa, foram eleitos os dois tipos básicos: o método da pesquisa quantitativa e qualitativa. Como procedimento de coleta de dados, escolheu-se a pesquisa documental. Neste capítulo também é descrito o percurso de levantamento, mapeamento, categorização e sistematização dos dados.

Por sua vez, o terceiro capítulo discorre sobre a análise dos dados. Em um primeiro momento é problematizada a quantidade e proporção de normas em cada uma das unidades federativas e em cada região, criando debates sobre os números, para questionar se, em termos de quantidade, se representam de fato muitas normas. Em seguida, passamos à sistematização e análise qualitativa dos dados, a partir do conteúdo encontrado em cada um dos documentos.

Por fim, apresentamos as considerações finais e encerramos o texto com as referências que embasaram este estudo.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos, pelo médico austríaco Leo Kanner e, no ano seguinte, em 1944, Hans Asperger, também médico e austríaco, descreveu na Áustria os sintomas de autismo de maneira muito semelhante à de Kanner, mesmo sem ter havido nenhum contato entre eles (Mello, 2013, p. 13). Ou seja, em 2023 completou 80 anos que os estudos sobre o autismo foram iniciados por Kanner.

As pessoas com TEA apresentam déficits na comunicação e nos comportamentos sociais, em diferentes níveis, por isso essas características se manifestam de variadas formas e em maior ou menor intensidade em cada indivíduo.

Nesse cenário, cabe ao Estado intervir legalmente, propondo meios para que elas tenham garantido seu direito à Educação. Para tanto, são criadas normas legais e políticas públicas como mecanismos de garantia de implementação e efetivação dos direitos dessas pessoas. São esses conceitos e discussões que serão apontados neste capítulo.

2.1 Transtorno do Espectro do Autismo

O conceito de TEA está vinculado às diferentes condições que o indivíduo pode apresentar que afetam seu desenvolvimento principalmente nas áreas de comunicação e socialização, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento em variados níveis na díade das áreas de linguagem e interação social e comportamento. Tais limitações se constituem como barreiras de longo prazo, prejudicando a socialização dessas pessoas, podendo impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, por isso, a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é um livro editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria (APA)¹ utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos — e na maior parte dos países do mundo — como um norteador para o diagnóstico de condições neuropsiquiátricas, critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno

¹ *The American Psychological Association (APA) is a scientific and professional organization that represents psychologists in the United States.*

mental. O DSM que está na quinta edição e foi lançado pela primeira vez em 1952, quando a APA publicou o DSM-I, o autismo estava no subgrupo da esquizofrenia infantil. Na edição seguinte, o DSM-II (1968), o autismo permaneceu como parte integrante das doenças psiquiátricas. Em 1980, no DSM-III, passou a ser reconhecido com uma categoria distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento.

Já em 1994, o DSM-IV avançou ao passar a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TGD que incluíam no quadro além do autismo, o transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett (APA, 1994).

A partir da publicação do atual DSM-V, passaram a fazer parte do quadro de TEA, três síndromes: TEA, Transtorno de Asperger (TA) e TGD. Gerando o termo espectro para identificar os quadros clínicos, de forma que os sinais do TEA são caracterizados por déficits na comunicação e socialização, com padrões de comportamento restritivos e/ou repetitivos, sendo que os indivíduos tomados com o conjunto dessas características em suas respectivas áreas devem ocasionar prejuízos em sua funcionalidade (APA, 2014).

Segundo o manual, essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de TEA. Assim, para identificar o TEA é preciso que os sinais nessas áreas estejam presentes e devem limitar ou dificultar o funcionamento das atividades diárias, desde a infância (APA, 2014).

O termo espectro se justifica pela variabilidade de características clínicas que se observa. Algumas pessoas não falam, outras não param de falar, ou falam de forma incomum, entendem pouco ou não entendem. Em outras palavras, não se trata de um problema específico que se resolve com uma acomodação ou medidas de acessibilidade, de forma ampla, com combinações únicas (Andrade, 2013).

O conceito de "espectro do autismo" reporta a ideia de um contínuo, heterogêneo, alterações de maior ou menor grau, intensidades de leve a grave, numa série de aspectos e dimensões que vão remeter a variedades individuais de manifestações desses sintomas, níveis evolutivos, necessidades terapêuticas e educativas bastante diferentes (Barcelos, 2021, p. 24).

O termo espectro foi incorporado em função da variedade de sinais diferentes podem apresentar, considerando que nem todas as pessoas que têm TEA terão as mesmas manifestações do transtorno. O que ocorre é uma mudança na intensidade das características nas pessoas com TEA que podem se aparecer de maneiras diferentes.

Os prejuízos na vida da pessoa com TEA podem interferir produzindo dificuldades em certos contextos sociais. Nesse sentido, o DSM-V traz um quadro demonstrando os níveis de gravidades e os déficits:

Quadro 1 – Níveis de apoio da pessoa com TEA

Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da tabela 2 do DSM-V (APA, 2014, p. 52).

O Quadro 1 é relevante, pois é justamente por causa da diversidade de condições, e da necessidade de apoio que a pessoa com TEA precisa que ela é considerada PcD, e por isso necessita de normas jurídicas específicas para que possam exercer seus direitos básicos enquanto seres humanos. Os prejuízos da socialização e comunicação impedem o acesso a muitos direitos básicos do dia a dia, ficar em uma fila, por exemplo, eles podem apresentar dificuldade. A depender do nível de apoio, a própria comunicação do indivíduo pode ser prejudicada.

É importante destacar que o DSM-V ainda está vigente, contudo, a APA lançou em 2022 uma versão atualizada e revisada do DSM-V. A edição, chamada de DSM-V-TR, trouxe observações a serem consideradas na versão do DSM-V. Entre as revisões apresentadas, no que diz respeito às pessoas com TEA, o DSM-V-TR esclareceu que, para ser diagnosticado com TEA, precisa apresentar todas as características relacionadas à dificuldade na comunicação social. O texto afirma que a revisão foi feita para manter um limiar diagnóstico, exigindo todos os critérios, e não qualquer um deles, como poderia ser erroneamente implicado pela redação anterior (APA, 2022)².

Dessa forma, o DSM aponta que não basta a pessoa possuir uma ou algumas das características. Para ser diagnosticada com TEA, é preciso ter todas as características de pelo menos uma das áreas. Esse cuidado do documento se deve ao aumento de casos diagnosticados e, com isso, busca-se evitar um laudo enquadrado erroneamente como TEA. Essa precaução em esclarecer quais são os identificadores para ser enquadrada com TEA se deve ao fato do aumento expressivo de diagnósticos ocorrido nos últimos anos.

O aumento de diagnósticos de TEA pode ser observado a partir das pesquisas realizadas pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention* (CDC)). O CDC é uma organização de serviços baseada em ciência e que busca efetuar levantamento de dados para criar conhecimento e informações na área da saúde.

Mandell e Lecavalier (2014), ao analisar pesquisas do CDC, apontaram que no estudo realizado em 2004, foi constatado que em 2002 a proporção de pessoas com

² Texto original: "Autism Spectrum Disorder. Criterion. A phrase 'as manifested by the following' was revised to read 'as manifested by all of the following' to improve its clarity. The revision by the work group was made to maintain a high diagnostic threshold by requiring 'all of the following,' and not 'any of the following' criteria, as could be mistakenly implied by the previous wording of the criterion" (APA, 2022).

TEA era de um indivíduo em cada 150 nascimentos. Posteriormente, novos estudos revelaram dados de incidência cada vez maiores. Os mais recentes publicados pelo CDC (2020) apontam, a partir de um levantamento realizado nos Estados Unidos em 2016, e publicado em 2020, que uma criança a cada 54 apresentava sinais característicos de TEA.

Outro estudo do CDC (2021) publicado em 3 de dezembro de 2021 traz um relatório que enfoca a prevalência e as características do TEA entre crianças de oito anos realizado em 2018, cujos pais ou responsáveis moravam em 11 locais diferentes dos Estados Unidos. O estudo indica que uma em cada 44 crianças de oito anos tinha TEA, e a prevalência e a idade média de identificação variaram amplamente entre os locais pesquisados. O relatório mostra que a prevalência geral do TEA foi semelhante por raça e etnia, contudo, em certos locais as hispânicas eram menos propensas a serem identificadas com TEA do que as crianças brancas ou negras. Considerando que foi publicado em 2020, mas realizado em 2016, e o publicado em 2021 foi levantado em 2018, temos uma diferença de dois anos entre ambos, e o aumento da incidência de uma para cada 54, e para uma a cada 44 pessoas.

Os estudos do CDC continuaram e, em 2023, foram publicados resultados da análise feita no decorrer de 2020. A pesquisa foi realizada em diferentes locais dos Estados Unidos e a identificação da incidência de pessoas com TEA variou em cada local estudado de forma que a prevalência geral de TEA foi de uma a cada 36 crianças. Isso demonstra que o diagnóstico de pessoas com TEA tem aumentado no decorrer dos anos. Para facilitar a visualização do aumento da prevalência de TEA, observe o Quadro 2.

Quadro 2 – Incidência da prevalência de pessoas com TEA pelo CDC

Prevalência de pessoas com TEA, de acordo com os estudos do CDC		
Data de publicação do relatório	Data do levantamento dos dados	Prevalência de proporção de pessoas com TEA
2004	2000	1 em 150
2020	2016	1 em 54
2021	2018	1 em 44
2023	2020	1 em 36

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados publicados pelo CDC (2023).

Os dados apresentados pelo CDC são de pesquisas realizadas nos Estados Unidos. No que diz respeito aos dados de incidência de pessoas com TEA no Brasil,

ainda não temos esses dados. Contudo, estima-se que aqui os números revelem um resultado similar dos apresentados em pesquisas e levantamentos efetuados em outros países.

Giriani *et al.* (2023) investigaram os fatores associados ao diagnóstico precoce do TEA no Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, no período de 2013 a 2019. A conclusão das autoras foi que o diagnóstico precoce foi maior a partir de 2014 e tem melhorado no país nos últimos anos, mas ainda representa cerca de 30% dos diagnósticos realizados.

Xavier, Marchiori e Schwartzman (2017) averiguaram no Brasil qual o percurso de pais em busca de diagnóstico de TEA para seus filhos e constataram que, na amostra analisada, 65,5% dos casos tiveram diagnóstico de TEA e a origem da maioria dos encaminhamentos era do neuropediatra e dos pais.

Outro documento utilizado para compreender o diagnóstico do TEA é a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (CID)). Até 2021 vigorou a CID-10, que trazia vários diagnósticos dentro dos TGD (sob o código F84), como: autismo infantil (F84.0), autismo atípico (F84.1), transtorno desintegrativo da infância (F84.3), transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados (F84.4), síndrome de Asperger (F84.5), outros TGD (F84.8) e TGD sem outra especificação (F84.9).

A CID-11 entrou em vigor a partir de 2022 já em consonância com as alterações realizadas na quinta versão do DSM-V. O TEA passou a constar nessa versão da classificação unindo todos esses diagnósticos no TEA - código 6A02 (em inglês: *Autism Spectrum Disorder*), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde. A CID-11 será a primeira versão totalmente eletrônica, facilitando, assim, sua consulta.

O diagnóstico do TEA é eminentemente clínico e deve ser realizado por uma equipe multiprofissional (médico neurologista ou psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional) que possa estar com o sujeito em situações distintas: atendimentos individuais ou à família, atividades livres e espaços grupais (Martins; Acosta; Barcelos, 2022). Por isso, conseguir o diagnóstico ainda é difícil, de forma que apenas uma parcela da sociedade (aquela que possui melhores condições

financeiras) tem tido o acesso de forma mais efetiva ao laudo médico. Ainda assim, o número de pessoas diagnosticadas com TEA tem aumentado nos últimos anos.

Cumprе destacar uma alteração recente efetuada na Lei n.º 12.764/2012 que determina a expedição de carteira de identidade da pessoa com TEA para sua identificação (Brasil, 2020). Além disso, com a crescente participação de segmentos sociais e suas representações³ no processo de discussão sobre a importância no diagnóstico do TEA, essa informação passou a constar nas pesquisas por amostragem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do censo realizado em 2022. Essa inclusão é relevante, pois ela por si só já configura um mecanismo de tentativa de identificação da prevalência do TEA no Brasil.

Contudo, acredita-se que mesmo com a possibilidade de laudos incorretos, o aumento de casos está mais ligado ao aumento e à facilidade no acesso a informações, com os avanços da tecnologia, bem como ao diagnóstico que conta com a implementação de políticas públicas específicas para tal fim.

Dessa forma, considera-se a hipótese que não houve tão somente um aumento dos casos, mas sim um aumento nos diagnósticos, ou seja, já existiam muitas pessoas com TEA, porém estas subdiagnosticadas, seja por falta de informações, falta de conhecimento ou outros motivos. Contudo, a luta por reconhecimento das pessoas com TEA e seus familiares fez com que o tema ficasse em evidência, passando a ser pauta de discussões, estudos e pesquisas.

Nesse sentido, Honneth (2009) parte da premissa de que o reconhecimento é um aspecto fundamental para a formação da identidade individual e coletiva, além de ser crucial para a construção de relações sociais saudáveis. Ele argumenta que a luta por reconhecimento é o meio pelo qual os indivíduos buscam ser reconhecidos como sujeitos autônomos e valorizados dentro de suas capacidades e limitações.

Considerando o aumento no diagnóstico de pessoas com TEA, emerge a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que olhem para esse público e verifiquem quais as medidas legais que tem sido tomadas. É preciso compreender como se estabelecem as relações entre a sociedade como um todo e a criação das normas.

³ Os dados levantados nesta tese demonstram um elevado número de instituições de apoio às pessoas com TEA e suas famílias que receberam o reconhecimento de utilidade pública, evidenciando, assim, a crescente participação popular.

Abordar o Transtorno do Espectro do Autismo é um desafio constante para os pesquisadores, devido à grande importância na transmissão do conhecimento que envolve esse transtorno, nos mais diversos cenários, como, por exemplo nos âmbitos: políticos, educacionais e sociais (Barcelos, 2021, p. 24).

Um dos facilitadores em se trabalhar com a legislação é que ela trata das relações sociais em todas as esferas: política, educacional, social. Assim, é possível verificar, ainda que formalmente, quais são os direitos e deveres da pessoa com TEA. Por isso, ao longo dos anos foram e continuam sendo grandes as lutas de famílias na busca pela implementação de normas específicas para pessoas com TEA, tentando a efetivação de direitos humanos e fundamentais básicos já garantidos (ONU, 1948; Brasil, 1988).

No tópico seguinte passaremos a refletir sobre a relação entre as pessoas com TEA e a criação de normas específicas para essa parcela da sociedade.

2.2 Documentos político-normativos e políticas públicas: instituição das normas legais

Os direitos e as garantias fundamentais no Brasil foram traçados na CF/88. No entanto, são necessárias medidas para garantir que os indivíduos tenham acesso a tais direitos e, para isso, são criadas normas infraconstitucionais, as quais foram intituladas nesta pesquisa como documentos político-normativos. A criação de tais medidas legais é necessária para a regulamentação da vida em sociedade.

Partindo das colocações do reconhecimento médico (APA, 2014) e legal (Brasil, 2008, 2012, 2015) das pessoas com TEA, como PcD, é preciso considerar alguns conceitos para melhor compreender o porquê dessas pessoas precisarem de normas específicas para proteção desses direitos, principalmente pelo fato de sair desses modelos de reconhecimento e assumindo o modelo biopsicossocial das PcD.

Honneth (2009) cria sua premissa a partir da teoria do reconhecimento de Hegel, com a concepção de que o reconhecimento é um fenômeno social e intersubjetivo, com uma dimensão essencial para o desenvolvimento da consciência e da liberdade humana.

No seio desta perspectiva é notória a transferência linear do não ajustamento social da pessoa com deficiência a sua fisiologia e corpo desviante, ou seja, direciona-se uma complexa questão social como sendo de única e exclusiva

responsabilidade do indivíduo, deixando implícita a ideia de que o sujeito apenas se integrará a sociedade quando transformar sua condição orgânica deteriorada e recobrar um suposto estado de normatividade (Piccolo; Mendes, 2012, p. 82).

Por isso, destaca-se o conceito de acessibilidade, pois, além de relacionado ao princípio da dignidade humana, também está intimamente ligado a equidade. É preciso dar condições diferentes às pessoas em diferentes situações, para que elas alcancem igualmente os mesmos direitos. O art. 3º, inciso I, da LBI (Brasil, 2015a) explica que acessibilidade é a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Ou seja, não está relacionada à situação individual do sujeito, mas sim às condições deficientes dos diferentes espaços sociais, que não estão adequados para receber as PcD. A garantia de condições para superar as barreiras é, conforme o art. 3º, inciso IV:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Essas barreiras podem ser: urbanísticas, tecnológicas, de comunicação, e até mesmo políticas, se considerar a

[...] falta de uma legislação específica que combata a discriminação e que institua direitos inalienáveis como trabalho, lazer, educação, saúde, habitação [...] a deficiência é ou refere-se, portanto, a uma questão de direitos, tais quais outras formas de discriminação e preconceitos injustificáveis [...] (Piccolo; Mendes, 2012, p. 84).

Assim, as leis buscam proporcionar medidas de apoio para as pessoas com TEA, a fim de que seja garantida a igualdade estabelecida pelo preceito constitucional. Além disso, cumpre ressaltar que, no âmbito educacional, as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas têm

[...] sido convocadas a atender ao desafio da diversidade e adotar, simultaneamente, medidas de universalização e de focalização para o alcance do direito à educação de populações vulneráveis e marginalizadas sócio, cultural e economicamente (Nozu, 2017, p. 65).

Afinal, se a educação meramente igualasse todos os estudantes, sem reconhecer suas diferenças, poderia ser discriminatória, desigual e injusta, visto que não responderia às necessidades e particularidades individuais. As diferenças existentes devem ser respeitadas com o intuito não de garantir a igualdade formal, mas a equiparação de oportunidades (Mendes, 2017).

Considerando que as pessoas com TEA possuem características específicas, principalmente em relação à dificuldade de interação social, o Estado deve contribuir elaborando normas jurídicas com o objetivo de garantir que os direitos básicos dessas pessoas sejam atendidos. Assim, busca-se entender como tais necessidades estão sendo supridas, visando demonstrar o processo de inclusão social dessas pessoas por meio dos documentos político-normativos.

A ampliação cumulativa de pretensões jurídicas individuais, com a qual temos de lidar em sociedades modernas, pode ser entendida como um processo em que a extensão das propriedades universais de uma pessoa moralmente imputável foi aumentando passo a passo, visto que, sob a pressão de uma luta por reconhecimento, devem ser sempre adicionados novos pressupostos para a participação na formação racional da vontade [...] Assim, os sujeitos se respeitam mutuamente como sujeitos de direito, porque eles sabem em comum as normas sociais por meio das quais os direitos e os deveres são legitimamente distribuídos na comunidade (Honneth, 2009, p. 189).

Em nosso ordenamento jurídico, as normas legais são positivadas, ou seja, escritas e documentadas. Elas servem para regulamentar a vida em sociedade, e determinam o que são os “[...] padrões de conduta ou de organização social impostos pelo Estado, para que seja possível a convivência dos homens em sociedade [...] norma jurídica é a *conduta exigida* ou o *modelo imposto de organização social*” (Nader, 2014, p. 101, grifos do autor).

A partir de uma verdadeira afirmação histórica, os Direitos Humanos – civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais – foram sendo incorporados aos textos constitucionais, passando a representar, mais do que abstenções, obrigações de caráter concreto direcionadas ao Estado. A simples previsão constitucional não foi capaz de efetivá-los, consubstanciando-se muito mais em utopia do que realidade, pois dependem, em sua maioria, de prestações positivas que demandam a aplicação de recursos financeiros por parte do Estado, nem sempre abundantes, em sua ótica (Carneiro Júnior, 2012, p. 07).

A relevância das leis está no fato de que, de acordo com o art. 5º, inciso II, da CF/88, ninguém pode ser obrigado a fazer ou a deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da lei (Brasil, 1988). Todas as condutas sociais e exigências de direitos e deveres devem estar previstas em um documento político-normativo.

A competência para a criação das normas é prevista na CF/88, indicando as atribuições da União, dos estados e municípios (Brasil, 1988, art. 21 e seguintes). As leis estaduais atuam até os limites físicos/geográficos do estado. Esse sistema de competência é a faculdade juridicamente atribuída ao ente federativo para emitir decisões. Assim, as competências são as diversas modalidades de poder de que se servem os órgãos ou as entidades estatais para realizar suas funções (Silva, 2014, p. 483).

Uma lei estadual tem seu alcance delimitado pelas constituições federal e estadual. Não é permitido ao poder legislativo estadual legislar sobre assuntos de competência exclusivamente federal ou municipal. Contudo, existem competências comuns e concorrentes. “A Constituição de 1988 estruturou um sistema de competências exclusivas, privativas e principiológicas com competências comuns e concorrentes” (Silva, 2014, p. 480). A exceção é o DF, que exerce atividades atribuídas ao estado e ao município.

Podemos classificar as competências primeiramente em dois grandes grupos com suas subclasses: (1) competência material, que pode ser: (a) exclusiva (art. 21); e (b) comum, cumulativa ou paralela (art. 23); (2) competência legislativa, que pode ser: (a) exclusiva (art. 25, §§ 1º e 2º); (b) privativa (art. 22); (c) concorrente (art. 24); (d) suplementar (art. 24, § 2º). (Silva, 2014, p. 484).

No que diz respeito à competência comum entre os entes federativos, a CF/88 estabelece:

**Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:
XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;**

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; [...]

V - **proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação**, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; [...]

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista

o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (Brasil, 1988, grifos nossos).

Competência comum significa que União, estados, DF e municípios podem legislar sobre essas matérias no âmbito de seu território. Sua atuação é comum, pois deve haver uma cooperação entre os entes. No caso da educação, a atuação exclusiva da União recai tão somente em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, sendo comum a atuação no âmbito das demais questões educacionais.

O conceito de diretrizes e bases da educação nacional, fundamenta-se na regularização a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Desta forma, a palavra diretrizes está ligada às linhas gerais do sistema educacional brasileiro e, as bases dispõe acerca do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional (Saviani, 2019).

Já na competência concorrente, o papel da União se limita a editar normas gerais, e aos estados e ao DF cabe a edição de normas específicas, bem como a suplementar para legislar sobre normas gerais. As competências concorrentes que se evidenciam são:

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

I - direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico;

II - orçamento; [...]

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; [...]

XII - previdência social, proteção e defesa da saúde; [...]

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

XV - proteção à infância e à juventude; [...]

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário (Brasil, 1988, grifos nossos).

Portanto, no sistema federativo brasileiro existe uma repartição de competências específicas regulamentadas pela CF/88. Além disso, “[...] art. 25. Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem,

observados os princípios desta Constituição. [...] § 1º São reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas por esta Constituição” (Brasil, 1988).

Ao legislativo compete basicamente legislar e fiscalizar os atos do executivo. No âmbito federal, o poder legislativo é exercido pelo Congresso Nacional — composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Na Câmara ficam os deputados federais, e no Senado, os senadores.

No plano estadual, este poder é exercido pelas assembleias legislativas, órgão do poder legislativo estadual, que nos estados é unicameral, não se admitindo a criação de Senado estadual. É composto por deputados estaduais, que são eleitos para um mandato de quatro anos. Sua função principal é a de legislar, ou seja, criar as leis estaduais, de acordo com o que está definido na CF/88 (art. 27) e na constituição estadual. A eleição é feita por meio do voto de forma proporcional, ou seja, não basta ter a maioria para se eleger. Além dos votos do candidato, considera-se os da legenda e o número de vagas conquistadas pelos partidos na assembleia. Os deputados, o governador e, em alguns casos, o Tribunal de Justiça, o procurador-geral de justiça e os cidadãos podem propor um projeto de lei ou outras proposições.

Sobre os tipos de normas que podem ser propostas, a CF/88 estabelece as seguintes espécies:

Art. 59. O processo legislativo compreende a elaboração de:

I - emendas à Constituição;

II - leis complementares;

III - leis ordinárias;

IV - leis delegadas;

V - medidas provisórias;

VI - decretos legislativos;

VII – resoluções;

Parágrafo único. Lei complementar disporá sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis (Brasil, 1988).

Portanto, elas possuem diversas classificações. É preciso destacar a existência da hierarquia. “As normas guardam entre si uma hierarquia, uma ordem de subordinação entre as diversas categorias” (Nader, 2014, p. 106). Cada uma é instituída de uma forma diferente e possui uma finalidade específica. As Leis Ordinárias são as leis típicas, ou as mais comuns, aprovadas pela maioria dos parlamentares, nas assembleias legislativas de cada estado.

Por processo legislativo entende-se o conjunto de atos (iniciativa, emenda, votação, sanção, veto) realizados pelos órgãos legislativos visando a

formação das leis constitucionais, complementares e ordinárias, resoluções e decretos legislativos. Tem, pois, por objeto, nos termos do art. 59, a elaboração de emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções (Silva, 2014, p. 528).

As normas legais possuem diferentes nomenclaturas e categorias, tanto para sua forma de criação quanto para sua execução. Contudo, todas podem ser nomeadas de documentos político-normativos. O termo pode ser utilizado para compreender todo e qualquer documento legal, seja ele uma Lei Ordinária, Lei Complementar, Decreto, Medida Provisória, Resoluções, Portarias, ou qualquer outro eventualmente aqui citado. Tal escolha se deve a algumas questões teóricas que passaremos a pontuar.

Para explicar a escolha de documentos, recorre-se ao próprio significado do termo. Para Cellard (2008, p. 296), não é tarefa fácil conceituá-lo: assim “[...] definir o documento representa em si um desafio”. O autor destaca que existem vários tipos, mas em linhas gerais, um documento “[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (Cellard, 2008, p. 297). Independentemente da norma legal apresentada, ela é enquadrada cientificamente como um documento, por isso a escolha da nomenclatura.

Já a opção da terminologia político-normativos se deve ao fato de compreender a lei enquanto documento, que deve ser analisado a partir do contexto social, cultural, econômico e político em que foi produzido (Luchese, 2014, p. 151). Compreende-se que existe um contexto de influência que cerca a criação do documento legal, e que deve ser considerado ao analisá-lo. Portanto, justifica-se aqui a escolha teórica da utilização de documentos político-normativos.

Além disso, é preciso considerar que, ao buscar diferentes documentos normativos, é preciso compreender que estes foram elaborados em diferentes momentos e contextos sociais. As nomenclaturas que eram adequadas em determinada época podem não ser adequada aos dias atuais, por questões sociais, de avanços nas pesquisas e de reconhecimento de direitos.

Nader (2014, p. 78-79) cita diversos fatores naturais para a criação de normas regulamentadoras. A seguir, ressaltamos três deles:

Fator Econômico. Este fator refere-se às riquezas e pode ser avaliado pecuniariamente. É de capital importância na formação e evolução do Direito. Na árvore jurídica, há ramos que possuem grande conteúdo econômico, como acontece com o Direito do Trabalho, o Empresarial, o Tributário, o Civil,

especialmente quanto aos direitos reais, obrigacionais e sucessórios. Há correntes de pensamento que sustentam a tese de que o Direito subordinasse inteiramente a esse fator, defendendo, assim, a teoria do monismo econômico. Para o materialismo histórico, a economia compõe a infraestrutura da vida social e determina a superestrutura, composta pelo Direito, Moral, Política, Religião, entre outros.

Ideologia. As tendências da ordem jurídica estão diretamente ligadas à ideologia consagrada pelo poder social. Cada ideologia corresponde a uma concepção distinta de organização social e reúne valores específicos. Enquanto os países socialistas modelam o seu Direito, colocando o corpo social em primeiro plano e o indivíduo em plano secundário, o liberalismo, de natureza individualista, reconhece a autonomia da vontade individual. O nacionalismo é outra ideologia fortemente influenciadora na ordem jurídica, sobretudo na área política e econômica. Após situar o Direito como instrumento de determinada concepção política, Novoa Monreal, em seu exacerbado positivismo, enfatiza a importância desse fator na esfera jurídica: "... o Direito se limita a proporcionar a técnica formal, já que o conteúdo de fundo é dado pelas concepções ideológicas que imperam no grupo dominante...". Para o autor chileno, seguidor neste ponto da orientação de Hans Kelsen, o conteúdo das regras jurídicas não pertence ao Direito, pois este pode agasalhar qualquer esquema ideológico possível.

Educação. O progresso de uma sociedade pressupõe o seu desenvolvimento no campo moral, técnico e científico. É através da educação que se pode dotar o corpo social de um status ético e intelectual, capaz de promover a superação de seus principais problemas. Para assegurar o conhecimento, a cultura, a pesquisa, o Estado utiliza-se de numerosas leis que organizam a educação em todos os seus níveis.

Evidencia-se esses três fatores, dentre os demais, por entendermos que são essenciais para compreender a influência na criação das normas. Fatores econômicos, ideológicos e educacionais são considerados para a criação de uma norma.

Ball (1990) afirma que um texto político é influenciado por algumas pautas, as quais representam determinadas vozes. Assim, a política é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação a partir de seus valores éticos.

Mead associa dois processos muito distintos a ideia de uma ampliação, obtida a luta, da relação de reconhecimento jurídica. Por um lado, o conceito abrange nele o processo no qual todo membro de uma coletividade ganha em autonomia pessoal, estendendo os direitos que lhe cabem; a comunidade "amplia-se", portanto, no sentido objetivo de que nela aumenta a dimensão do espaço para a liberdade individual. Por outro lado, o mesmo conceito refere-se, porém, àquele processo em que os direitos existentes numa determinada coletividade são transmitidos a um círculo cada vez maior de pessoas; nesse caso, circunscrito com o exemplo citado, a comunidade se "amplia" no sentido social de que são incluídos nela um número crescente de sujeitos pela adjudicação de pretensões jurídicas (Honneth, 2009, p. 146).

Para compreender essa influência na elaboração das normas, faz-se uma revisão conceitual e reformulação do pensamento hegeliano sobre o reconhecimento.

Para Hegel, o reconhecimento pleno ocorre quando o indivíduo é reconhecido pelo Estado, o que implica a cidadania e a igualdade perante a lei.

Honneth (2009) propõe que o reconhecimento não deve ser entendido apenas como uma relação de dominação e submissão, mas também como um processo recíproco de valorização mútua, incorporando-o em uma perspectiva contemporânea, com ênfase na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, destacando a importância de diferentes esferas, como o reconhecimento do amor, do respeito e da solidariedade para a formação de uma identidade plenamente realizada. Portanto, sua teoria se concentra na busca do reconhecimento social como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano e a justiça social.

As necessidades de paz, ordem e bem comum levam a sociedade à criação de um organismo responsável pela instrumentalização e regência desses valores. O direito está em função da vida social. A sua finalidade é favorecer o amplo relacionamento entre as pessoas e os grupos sociais, eleger os valores de convivência estabelecendo as limitações necessárias ao equilíbrio e à justiça nas relações. O direito por meio de seu sistema normativo busca satisfazer as necessidades coletivas capazes de prevenir os problemas, de preservar os homens, de estabelecer paz e harmonia no meio social (Nader, 2014).

[...] as transformações socioestruturais nas sociedades desenvolvidas ampliaram objetivamente a tal ponto as possibilidades da auto-realização que a experiência de uma diferença individual ou coletiva se converteu no impulso de uma série inteira de movimentos políticos; certamente, suas exigências só podem ser cumpridas a longo prazo quando ocorrem mudanças culturais que acarretam uma ampliação radical das relações de solidariedade (Honneth, 2009, p. 280)

As PcD sempre estiveram presentes nas sociedades, mas somente recentemente passaram a ser objeto do direito positivado. Na busca pela harmonia social, as PcD eram consideradas a anormalidade, não possuindo acesso aos direitos sociais.

Por um exercício de lógica podemos considerar, nestes termos, a deficiência como uma constante e não um desvio na história da humanidade. Contudo, tal presença não pode ser utilizada a fim de demarcar qualquer processo de naturalização da deficiência, na medida em que, apesar de existir nas mais diversas épocas, continua a se tratar de um fenômeno profundamente histórico que varia em termos de amplitude e incidência em contextos sociais distintos [...] (Piccolo; Mendes, 2012, p. 78).

Nader (2014) também cita as forças atuantes na legislação, afirmando que os fatores jurídicos, por seu próprio significado, podem levar o legislador a elaborar novas leis, espontaneamente, ou podem ser impostas mediante apoio ou instrumento também de certas forças atuantes na sociedade, como a política, a opinião pública, os grupos organizados e as chamadas medidas de hostilidade. Aqui mencionamos algumas:

23.1. Política. Cada segmento político deve corresponder a um ideário de valores sociais, ligado à organização da sociedade em seu amplo sentido. Em função de sua linha doutrinária, cada partido político deve movimentar-se, a fim de que suas teses se realizem concretamente. Georges Ripert reclama a atenção dos juristas para a ação desse fator: “Os tratados de Direito Civil nenhuma alusão fazem a esta influência do Poder Político sobre a confecção e a transformação das leis. Acusam, com frequência, a inabilidade do legislador, mas nunca ousam dizer o interesse político que ditou o projeto ou deformou a lei.”

23.2. Opinião Pública. A opinião pública se manifesta, eventualmente, em relação às leis. Tal ocorre, notadamente, quando a atenção do povo é despertada por algum caso particular, da sua simpatia, e que não encontra amparo na ordem jurídica vigente, como anota Luís Recaséns Siches. Dá-se então o sobressalto da opinião pública. Esta, através das mais variadas formas (artigos de jornais, rádio e televisão, cartas e telegramas), exerce pressão sobre o poder social, no sentido de modificar a ordem jurídica. A Constituição Federal, pelo art. 61, prevê a apresentação de projeto de lei por iniciativa do povo. A chamada Lei da Ficha Limpa, por exemplo, que veda a candidatura de político com antecedentes criminais, nasceu de um projeto de iniciativa popular.

23.3. Grupos Organizados. Na defesa de seus interesses comuns, as pessoas procuram se organizar em grupos conforme as diversas classes, a fim de alcançar maior força e prestígio perante as autoridades públicas. Exemplos: sindicatos, associação de inquilinos, sociedades pró-melhoramentos de bairros, entre outros, que lutam junto ao poder público pleiteando em favor de seus interesses e muitas vezes influenciando na legislação.

23.4. Medidas de Hostilidade. A greve do trabalhador, o lock-out, a greve dos contribuintes, o engarrafamento do trânsito, são algumas medidas hostis, utilizadas a fim de pressionar o poder público para o atendimento de reivindicações (Nader, 2014, p. 75).

Sobre a especificidade de certas normas para um grupo de pessoas, Nader (2014) define que o princípio da igualdade perante a lei, afirmada pela CF/88, não se restringe a nivelar os cidadãos diante da lei, mas exige que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia. O autor expõe que, por vezes, as são genéricas e discriminam as pessoas.

A institucionalização dos direitos civis de liberdade inaugurou como que um processo de inovação permanente, o qual iria gerar no mínimo duas novas classes de direitos subjetivos, porque se mostrou repetidas vezes na sequência histórica, sob a pressão de grupos desfavorecidos, que ainda não havia sido dada a todos os implicados a condição necessária para a

participação igual num acordo racional: para poder agir como uma pessoa moralmente imputável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida (Honneth, 2009, p. 192-193).

Conforme relatam Piccolo e Mendes (2012, p. 79), toda diferença existente na sociedade, como é o caso da deficiência, “[...] pode ser vista sob o prisma ontológico da produção social, principalmente quando perfilhamos do pressuposto de que o significado de tal projeção se dá em processo de intercâmbio contínuo entre distintas forças sociais”.

Os pressupostos jurídicos da auto-realização representam uma grandeza suscetível de desenvolvimento, visto que podem ser aperfeiçoados na direção de uma consideração maior da condição particular do indivíduo, sem perder seu conteúdo universalista; por esse motivo, a relação jurídica moderna só pode entrar na rede intersubjetiva de uma eticidade pós tradicional, como um segundo elemento, quando pensada de maneira mais ampla, incorporando esses componentes materiais (Honneth, 2009, p. 277).

Para Carneiro Júnior (2012), o princípio da igualdade, seja material ou formal, deve ser aplicado corretamente, pois representa uma limitação ao legislador, que pode torná-la inconstitucional. Contudo, atualmente a igualdade (isonomia) deixou de ter um conteúdo negativo, “[...] impedindo que as pessoas sejam tratadas perante a lei de forma desigual, mas também deve-se considerar o seu conteúdo positivo, o chamado direito à diferença” (Carneiro Júnior, 2012, p. 331).

Nesse sentido, busca-se apontar justamente as normas que aplicaram o princípio da equidade, tratando de forma específica uma parcela da população que se encontra em situação de desigualdade. Isso não é novo e não ocorre somente em relação às pessoas com TEA. É possível citar documentos político-normativos do sistema jurídico nacional que protegem classes específicas de pessoas, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990) e o Estatuto da Pessoa Idosa, instituído pela Lei n.º 10.741, 1 de outubro de 2003, e que recentemente sofreu grandes alterações pela Lei n.º 14.423, de 22 de julho de 2022, mudando inclusive a nomenclatura de idoso para pessoa idosa.

Temos conhecimento de que o Direito é algo criado pelo homem para estabelecer as condições gerais de organização e de respeito interindividual, necessárias ao desenvolvimento da sociedade. O objeto Direito se coloca em função da convivência humana: visa a favorecer à dinâmica das relações

sociais; é um caminho, não o único, para se chegar a uma sociedade justa (Nader, 2014, p. 83).

O direito e, conseqüentemente, as normas jurídicas devem estar em constante alteração para atender aos anseios sociais. Questões que não eram vistas como problemas ou que não ocorriam há anos passam a ocorrer e o ordenamento jurídico, enquanto regulamentador da vida na sociedade, precisa acompanhar tais mudanças.

[...] diferentemente do reconhecimento jurídico em sua forma moderna, a estima social se aplica as propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais: por isso, enquanto o direito moderno representa um *médium* de reconhecimento que expressa propriedades universais de sujeitos humanos de maneira diferenciadora, aquela segunda forma de reconhecimento requer um *médium* social que deve expressar as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isto é, intersubjetivamente vinculante (Honneth, 2009, p. 199).

Segundo Diniz (2012), os estudos sobre as PcD percorreram um longo trajeto em termos de nomenclatura e de lugar nas discussões teóricas. A autora aponta que os primeiros estudos descreviam a deficiência como uma característica individual de interação social. Já o movimento mais recente coloca tais estudos no campo dos estudos culturais e de identidade.

Contudo, as políticas públicas específicas são um campo pouco explorado no Brasil, com poucos cientistas sociais se dedicando ao tema. Além disso, a deficiência ainda não é vista como uma questão de justiça social. É preciso reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade. A deficiência é um tema que emerge para as políticas públicas em caráter de proteção social (Diniz, 2012, p. 11).

Também tivemos avanços epistemológicos e mudanças conceituais para explicar o fenômeno da deficiência. Passamos por diferentes explicações, que iam do entendimento da deficiência, como um déficit individual, à análise a partir dos apoios oferecidos para estas pessoas e, atualmente, chegamos à noção de que a deficiência deve ser analisada com base no modelo social e de direitos [...] Esse deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública (e não mais privada) tem ampliado o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade (Pletsch, 2020, p. 58).

O histórico das PcD no Brasil é demarcado por um grande período de exclusão social, no qual sequer era pensado na pessoa enquanto sujeito de direitos. Pletsch (2020, p. 62) aponta que os documentos foram institucionalizados num período de

mudanças do conceito de deficiência e das propostas educacionais para o desenvolvimento dessa população, sob influência de diretrizes políticas internacionais a partir da década de 1990, e que isso tem sido evidenciado por diversos autores (Ball; Mainardes, 2011; Mendes, 2006; Mendes; Santos; Sebin, 2022; Pletsch, 2020).

No cenário mundial, evidencia-se como marcos internacionais para a educação das PcD a Conferência Mundial na ONU em 1990, que gerou a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Outra que merece destaque é a Declaração de Madri, aprovada na Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (CEPD), comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Este é um marco histórico. O documento afirma que a não discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social. A partir dessa ideia, o texto traz a assertiva: nada sobre pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência, que também ficou conhecida como nada sobre nós, sem nós. Com a afirmação, a Declaração de Madri (CEPD, 2002) buscou incentivar as PcD, seus familiares, seus defensores e suas organizações a uma participação social e política, em todos os níveis da sociedade, para que fossem envolvidos na tomada de decisões. Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as PcD.

Nesse contexto, a ONU aprovou na Assembleia Geral a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com uma série de determinações, entre elas:

- Artigo 4 - Obrigações gerais - 1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:
- a. Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
 - b. Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
 - c. Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência (ONU, 2006).

No Brasil, conforme já citado, tais tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados serão equivalentes às EC e é imprescindível que o país cumpra tais medidas.

O impacto do autismo sobre as famílias é muito grande dos pontos de vista emocional, social e econômico. Pouquíssimas famílias têm condições econômicas de arcar com o custo do tratamento adequado e, para atender as necessidades geradas pelo autismo todas elas dependerão, em algum momento, de algum tipo de apoio institucional (Mello, 2013, p. 37).

Na CF/88 estão previstos os direitos e as garantias fundamentais de todo e qualquer cidadão, sem distinções. Já a LDB (Brasil, 1996) é responsável pela regulamentação da educação brasileira, também dispondo das diretrizes da educação especial no Brasil. Ademais, cabe destacar as principais normas de âmbito nacional que tratam da regulamentação dos direitos das pessoas com TEA.

Quadro 3 – Documentos normativos no Brasil em nível federal

Número/data da norma	Identificação da norma
5 de outubro de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
Lei n.º 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 - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB).
7 de janeiro de 2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei n.º 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 n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014	Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Plano Nacional de Educação (PNE).
Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).
Lei n.º 13.652, de 13 de abril de 2018	Institui o dia nacional de conscientização sobre o autismo.
Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019	Altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.
Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020	Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses documentos de vigência em âmbito federal no Brasil, regulamentam os direitos das PcD e das pessoas com TEA. Cinco normas se referem exclusivamente às pessoas com TEA, evidenciando os argumentos utilizados para a tese aqui proposta, de que numericamente temos muitas leis para pessoas com TEA.

Identificamos a Lei n.º 13.652, de 13 de abril de 2018, que institui o dia nacional de conscientização sobre o autismo, a ser celebrado anualmente no dia 2 de abril, e a Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019, que altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes à pessoa com TEA nos censos demográficos realizados a partir da instituição da norma.

Dentre elas, a mais importante certamente é a Lei n.º 12.764/2012. Esta inicialmente apresenta o conceito da pessoa com TEA, as diretrizes da política, os direitos da pessoa com TEA e a aplicação de multa ao gestor em caso de recusa na matrícula.

As outras duas se referem à política de 2012. O Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamenta a política instituída para garantir o direito à saúde por meio de atendimento no SUS, a proteção social e determina como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de assegurar o acesso à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a superior.

A Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020, assim como a anterior, altera a Lei n.º 12.764/2012, para instituir a Ciptea, descrevendo detalhadamente como ela deve ser, e altera a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, considerando a expedição da Ciptea no rol dos atos necessários ao exercício da cidadania.

Ao considerar a pessoa com TEA uma PcD, ocorre um impacto direto na vida dos indivíduos e familiares, por começar a garantir todos os direitos na atenção à saúde, que até o momento não eram considerados público-alvo da reabilitação, nas garantias dos benefícios sociais e do trabalho, assim como a inclusão de sua representatividade no âmbito dos conselhos de direitos (Mello; Brabo; Cruz, 2018).

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). No tocante à educação especial, o documento expõe que:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em

lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014b).

Este trabalho propõe uma sistematização das normas estaduais para a educação, buscando verificar quais medidas as unidades federativas têm tomado no sentido de garantir o direito à educação do PAEE. Nascimento, Cruz e Braun (2017, p. 6), em um levantamento efetuado de 2005 a 2015, revelam que a inclusão das PcD tem sido amplamente discutida no âmbito socioeducacional e que, no período analisado, foram lançadas mais de uma dezena de normativas que trazem políticas e diretrizes educacionais para o estudante com deficiência, pessoas com TEA e altas habilidades.

Discussões sobre a efetividade das normas (Pereira, 2019; Salinas, 2012) ocorrem constantemente, buscando compreender se, e como, elas têm sido implementadas. Os documentos políticos-normativos são efetivados dentre outras formas por meio de políticas públicas, que devem ser implantadas a fim de colocar em prática os direitos legalmente estabelecidos. Para tanto, é necessário verificar algumas questões:

- 1) Qual política pública deve receber mais recursos num determinado período, dentro de uma mesma área temática?
- 2) Dado um fato novo (por exemplo, uma greve de caminhoneiros que leva à redução na arrecadação de tributos oriundos da taxa de óleo diesel), quais políticas públicas devem (ou podem) ter seus recursos reduzidos como forma de compensação? (Destacamos que o teor da pergunta não se volta para as rubricas orçamentárias, mas para as políticas públicas)
- 3) Quais políticas públicas dependem da implementação de outras políticas? Essa relação de implementação exige uma sincronização temporal?
- 4) Quem é o gestor máximo responsável por cada política pública?
- 5) Qual o custo administrativo/operacional de cada política pública?
- 6) É possível rastrear todas as públicas adotadas ao longo do tempo dentro de uma determinada área temática?
- 7) O que caracteriza uma nova política pública? Um programa que é aperfeiçoado com mudanças decorridos alguns anos após sua implementação é uma nova política pública ou uma continuação da anterior? Faz alguma diferença para o avaliador essa questão? (por exemplo, para fins comparativos de políticas semelhantes em outras esferas de governo) (Heringer, 2018, p. 16-17).

Tais questionamentos se alinham às questões norteadoras desta pesquisa. Os documentos político-normativos levantados se preocupam em expressar como as

questões ali postas serão efetivadas? Quais as temáticas tratadas? Elas trazem quem/qual será o responsável para garantir seu cumprimento? As políticas são implementadas, mas às vezes não trazem qualquer menção ao órgão responsável pelo cumprimento das medidas, bem como a destinação de verbas necessárias para a efetivação das propostas legais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) é um documento que traz as diretrizes para a educação especial, ou seja, um documento orientador. A LDB (Brasil, 1996), por sua vez, trouxe desde o seu texto original a previsão da sua oferta nas redes regulares de ensino: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Esse artigo foi revogado, tendo recebido uma nova redação dada pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, **para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação** (Brasil, 2013, grifos nossos).

A nova redação atualizou a nomenclatura do PAEE, de acordo inclusive com a alteração advinda da política de 2008. Posto isso, temos que as legislações e as políticas públicas caminham juntas — ou deveriam caminhar, garantindo a efetivação de direitos. Neste caso, a política de 2008 deixa clara a responsabilização financeira do estado em custear o financiamento da educação especial, especificando medidas, como a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Heringer (2018) ressalta haver uma imprecisão conceitual na tarefa de conceituar e, conseqüentemente, avaliar as políticas públicas. Tem-se como necessário entender o que são, para depois questionar se são muitas, se são poucas, se são efetivas. Por isso, busca-se aqui entender o que e quais são e problematizar a quantidade encontrada.

Políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população. Além desses direitos, outros que não estejam na lei podem vir a ser garantidos através de uma política pública. Isso pode acontecer com direitos

que, com o passar do tempo, sejam identificados como uma necessidade da sociedade.

O planejamento, a criação e a execução dessas políticas é feito em um trabalho em conjunto dos três Poderes que formam o Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário. O Poder Legislativo ou o Executivo podem propor políticas públicas. O Legislativo cria as leis referentes a uma determinada política pública e o Executivo é o responsável pelo planejamento de ação e pela aplicação da medida. Já o Judiciário faz o controle da lei criada e confirma se ela é adequada para cumprir o objetivo.

As políticas públicas afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social. Com o aprofundamento e a expansão da democracia, as responsabilidades do representante popular se diversificaram. Hoje, é comum dizer que sua função é promover o bem-estar da sociedade. O bem-estar da sociedade está relacionado a ações bem desenvolvidas e à sua execução em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança, ou seja, deve-se contemplar a qualidade de vida como um todo.

E é a partir desse princípio que, para atingir resultados satisfatórios em diferentes áreas, os governos (federal, estaduais ou municipais) se utilizam das políticas públicas (Macedo, 2018, n.p.).

Martins (2011) discute o financiamento da educação como política pública, colocando-a como expressão da intervenção do Estado em resposta às demandas sociais que se institucionalizaram e foram reconhecidas como direitos, bem como oferecendo as diretrizes. Em outro trabalho, Martins (2014) discute a implementação das políticas educacionais a partir da atuação de vários atores: os poderes do Estado — executivo, legislativo e judiciário — bem como dos movimentos sociais educacionais e as representações das esferas federativas com o intuito de ilustrar as interações dos atores e suas alianças e seus conflitos. Salienta-se o papel do poder legislativo no diálogo com as teses dos movimentos sociais e a mediação de eventuais conflitos federativos.

Ainda que esta tese aborde exclusivamente a legislação brasileira, cabe mencionar a pesquisa de Andrade (2013, p. 75-77) que, citando seus estudos sobre o sistema legislativo americano, reconhece que há inúmeros problemas sérios. Porém, há pelo menos quatro características que merecem destaque para a autora:

- a. Trata-se de uma legislação de contingência, ou seja, **a liberação de verbas para o atendimento é contingente a certas características do mesmo e objetivos individuais**. A prestação de contas - ou avaliação dos resultados - é parte dessa contingência. Ou seja, **a instituição que recebe dinheiro para prestar atendimento, tem que indicar de que forma essa verba resultou ou não nas mudanças desejadas para a vida daquele indivíduo**. Tem, portanto, que indicar quais são as mudanças desejadas.
- b. A verba, de um modo geral, é liberada para o indivíduo com necessidades especiais, **para aspectos específicos dos serviços** que serão prestados e **não para a instituição prestadora de serviços**. Em outras palavras, **os serviços prestados a cada um, bem como o custo dos mesmos - variam de acordo com as necessidades individuais**.

[...] A sensibilidade a essas diferenças individuais, e aos custos que elas acarretam, é essencial para **a distribuição equilibrada do orçamento público, de modo a atender adequadamente tanto aquele que precisa de muitos serviços especializados quanto aquele que precisa de pouco**. Organizar o trabalho na base do “indivíduo médio”, do “custo médio” é tolice, pois esse indivíduo simplesmente não existe.

c. A abrangência dessa política é impressionante. Provavelmente **pelo fato do atendimento ser completamente individualizado, a legislação em si não precisa especificar condutas gerais que possivelmente acabariam excluindo certos indivíduos**, ou indivíduos com certas características. É o responsável pela intervenção que deve fazer isso. **Todos aqueles com necessidades especiais têm direito à intervenção efetiva e adequada às suas necessidades** e ninguém, por maior que seja o comprometimento em qualquer nível de funcionamento, fica além ou aquém dos direitos previstos por lei.

d. **Trata-se de uma política educacional...** Há vantagens e desvantagens para esse modelo e, no processo de desenvolvimento das regulamentações brasileiras, temos que avaliar cada uma delas.

- **A grande vantagem, em minha opinião, é que estabelece um contexto de ensino para a intervenção. Presume-se que todos os indivíduos podem aprender algo que produza melhoras em sua qualidade de vida e que a educação pública é a responsável por garantir que isso ocorra. Esta visão é particularmente adequada ao atendimento de pessoas com autismo, pois este envolve uma grande variedade de déficits e excessos comportamentais muito sensíveis a contingências adequadas de ensino e pouco sensíveis a outras formas de intervenção.**

- **A maior limitação desse modelo, no caso americano, é que o âmbito da educação é definido em termos da idade cronológica.** Com pequenas variações entre os diferentes estados norte-americanos, **o indivíduo está coberto dos 3 aos 21 anos de idade**. No caso do autismo, isso pode ser particularmente problemático. **Antes dos três anos de idade, durante os anos em que a intervenção pode apresentar os maiores resultados, não há uma previsão uniforme de atendimento e há tremenda desigualdade. Da mesma forma, depois dos 21 anos, ainda com muitas áreas a serem trabalhadas, o indivíduo é exposto a mesma variabilidade** (Andrade, 2013, p. 75-77, grifos nossos).

Apesar de muitas diferenças quando comparada à legislação brasileira, a americana oferece diversas reflexões, para pensar em nossa realidade. Naquele país, a liberação de verbas para o atendimento é contingente a características e objetivos individuais, ou seja, a instituição que recebe dinheiro para prestar atendimento tem que indicar de que forma essa verba resultou ou não nas mudanças desejadas para a vida daquele indivíduo, bem como os aspectos específicos dos serviços. Além disso, é completamente individualizado e a disponibilidade, o financiamento e as características dos serviços oferecidos a adultos com autismo difere de caso para caso (Andrade, 2013, p. 77). No Brasil, ainda estamos avançando nas discussões sobre as limitações ou não de utilização de terapias específicas, bem como da quantidade de sessões destas.

Por seu turno, a PNEEPEI (Brasil, 2008) tem como objetivo orientar que seja assegurada a inclusão escolar de estudantes com TEA e outras deficiências, estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, as etapas e as modalidades, define a necessidade do AEE e dispõe das diretrizes. Já a Lei n.º 13.146/2015 é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015a). No entanto, esta mesma lei traz expressamente a responsabilidade do poder público de garantir medidas de inclusão das PcD nos mais diversos âmbitos:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. [...]

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, **com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros** decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. [...]

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;

III - **projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - **adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino**;

VI - **pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas**, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - **planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva**;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - **adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais**, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas **pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado**;

XI - **formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - **acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas**;

XIV - **inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência** nos respectivos campos de conhecimento;

XV - **acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar**;

XVI - **acessibilidade** para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, **aos ambientes e às atividades concernentes** a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - **oferta de profissionais de apoio escolar**;

XVIII - **articulação intersetorial na implementação de políticas públicas**.

§ 1º **Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações [...]** (Brasil, 2015).

O art. 8º (Brasil, 2015) estabelece genericamente alguns direitos, tais como à vida, à saúde, à educação, à profissionalização, ao trabalho, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, entre outros. As medidas determinadas na lei serão efetivadas seja por meio da criação de normas regulamentadoras, ou com a criação de políticas públicas específicas. Os direitos fundamentais já foram garantidos na CF/88, todavia, se eles aparecem novamente na norma infraconstitucional significa que eles devem ser regulamentados. “Mas a relação jurídica moderna influí sobre as condições da solidariedade pelo fato de estabelecer as limitações normativas a que deve estar submetida a formação de horizontes de valores fundadores da comunidade” (Honneth, 2009, p. 278).

As normas legais precisam ser claras ao definir no texto como e por quem as propostas ali inseridas serão efetivadas. Não basta estabelecer o direito se não for definido como ele será alcançado. No caso específico das pessoas com TEA, a

judicialização ainda tem sido uma realidade para muitas famílias. As leis afirmam a existência de direitos sem definir como eles serão garantidos. Quais as limitações do acesso à saúde? Pode o plano de saúde limitar os tipos de terapias específicas ou a quantidade de sessões? E qual deve ser a formação dos professores para o AEE, e como ela será feita? Por quem? Cada ente federativo irá formar esses docentes? E de onde virá o orçamento? Essas questões estão na LBI (Brasil, 2015a), norma de vigência nacional para todas as PcD. Para as pessoas com TEA, esses questionamentos se repetem ou a norma é clara ao declarar o direito e determinar como e por quem ele será efetivado?

Sobre o tratamento desigual da lei, Tavares (2010, p. 595) traz uma série de documentos legais direcionados a um grupo de pessoas e afirma que:

[...] os tratamentos diferenciados podem estar em plena consonância com a Constituição. É que a igualdade implica o tratamento desigual das situações de vida desiguais, na medida de sua desigualação. Aliás, trata-se de exigência contida no próprio princípio da Justiça. O elemento discriminador erigido como causa da desequiparação deve estar predisposto ao alcance de uma finalidade. Esta, por sua vez, deve corresponder exatamente a algum objetivo encampado pelo Direito, seja expressa, seja implicitamente.

Isso permite que cada ente federativo crie normas específicas para um respectivo público, conforme a necessidade. Entendemos que os documentos político-normativos são criados a partir de pressões sociais pelos interessados na criação da norma, bem como dos interesses daqueles que detêm o poder, ou seja, existem questões políticas e de interesses para a criação das normas. A lei classifica a pessoa com TEA como PcD e estabelece seus direitos, destacando o acesso à saúde (pública ou privada, com diagnóstico precoce e tratamento adequado), acesso à educação (incluindo multa em caso de recusa de matrícula), entre outros (Brasil, 2012).

Contudo, mesmo com tais manifestações, houve uma demora na construção de políticas para pessoas com TEA. Os anos de 1980 foram marcados pela lacuna de recursos públicos destinados ao atendimento dessas pessoas, de forma que a inclusão no escopo das políticas públicas no Brasil se deu por meio de características e concepções diferentes daquelas historicamente defendidas pelas associações de familiares. Ainda existem disputas pelas formas a partir das quais o Estado brasileiro irá se posicionar em relação ao provimento de dispositivos clínicos, recursos financeiros, formação e capacitação (Oliveira *et al.*, 2017, p. 722).

A pessoa com TEA é considerada PcD, pois suas condições são combinações únicas de características comportamentais, são duradouras e afetam de modo significativo sua qualidade de vida e a de seus familiares. Portanto, o foco deve ser em melhoria na qualidade de vida. É preciso oferecer serviços públicos voltados a essas pessoas (Andrade, 2013, p. 78).

Nesse sentido, considerando suas características, as pessoas com TEA podem apresentar dificuldades para encontrar emprego e também acessar a educação. Além disso, impõe demandas consideráveis às famílias que fornecem cuidados e apoio. “As atitudes sociais e o nível de apoio fornecido pelas autoridades locais e nacionais são fatores importantes que determinam a qualidade de vida das pessoas com autismo” (OMS, 2022).

As necessidades de saúde das pessoas com autismo são complexas e requerem uma gama de serviços integrados, abrangendo a promoção da saúde, cuidados e reabilitação. A colaboração entre o setor de saúde e outros setores, particularmente aqueles relacionados à educação, emprego e assistência social, é importante. Os cuidados devem ser acompanhados de medidas a nível comunitário e social para alcançar uma maior acessibilidade, inclusão e apoio (OMS, 2022).

Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência devido à rigidez e à dificuldade contínuas com o novo (APA, 2014, p. 57). Isso impacta diretamente a vida das pessoas com TEA, ao passo que elas não conseguem desfrutar plenamente da vida em sociedade, sem adaptações necessárias.

Todas as pessoas, incluindo aquelas com autismo, têm direito ao gozo do mais alto padrão possível de saúde física e mental. No entanto, as pessoas com autismo estão frequentemente sujeitas a estigma e discriminação, incluindo privação injusta de assistência médica, educação e oportunidades de participar de suas comunidades (OMS, 2022).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e seus parceiros reconhecem a necessidade de fortalecer a capacidade dos países de promover saúde e bem-estar para todas as pessoas com autismo.

Os esforços da OMS (2022) estão focados em:

- aumentar o compromisso dos governos em adotar medidas que melhorem a qualidade de vida das pessoas com autismo;
- fornecer orientação sobre políticas e planos de ação que abordam o autismo dentro da estrutura mais ampla de saúde, cérebro e saúde mental e deficiências;

- contribuir para fortalecer a capacidade do pessoal de saúde para prestar cuidados adequados e eficazes às pessoas com autismo e promover padrões ideais para sua saúde e bem-estar;
- promover ambientes inclusivos e de apoio para pessoas com autismo e outras deficiências de desenvolvimento e apoiar seus cuidadores (OMS, 2022).

A OMS (2022) desenvolveu um Plano de Ação Abrangente sobre Saúde Mental para vigorar de 2013 a 2030, e a resolução da Assembleia Mundial da Saúde sobre uma ação global para que os países abordem as consideráveis lacunas atuais na detecção precoce, nos cuidados, no tratamento e na reabilitação de transtornos mentais e do neurodesenvolvimento, incluindo o autismo. “A resolução também insta os países a atender às necessidades sociais, econômicas, educacionais e de inclusão de pessoas com transtornos mentais e outros transtornos neurológicos e suas famílias, e a melhorar a vigilância e a pesquisa pertinente” (OMS, 2022).

Por meio dessas diretrizes, é possível verificar que a pauta é muito recente não apenas no Brasil, mas no cenário mundial. Contudo, ainda que de forma tardia, as discussões evoluíram e a implementação das políticas públicas ganhou espaço. Nesse contexto, “[...] as lutas de pais e movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência foram muito importantes para que os avanços nos direitos pudessem ocorrer” (Machado-Brasil, 2022, p. 38).

Para Martins (2014), entre as várias políticas públicas, tem-se a política educacional, que se refere à atuação do Estado na educação, que deve estar de acordo com a configuração normativa da CF/88.

Já há alguns anos, em nosso país, a inclusão educacional de crianças e jovens com desenvolvimento atípico vem mobilizando afetos, intelectos, sentimentos; criando dúvidas e certezas, impasses e discussões; gerando leis, portarias e sentenças; desvelando preconceitos, rótulos e relações de poder (Madeira-Coelho, 2003, p. 89).

A mobilização dos familiares e das instituições que levou, por exemplo, à aprovação de uma lei federal para o autismo, a Lei n.º 12.764/2012, abriu caminho para a criação de uma série de outros documentos político-normativos que estabeleceriam uma série de direitos às pessoas com TEA. Ademais, observa-se que as “[...] associações de pais e familiares capitanearam o protagonismo do debate em relação ao autismo no país, justamente durante o período composto pela lacuna assistencial do Estado brasileiro quanto ao cuidado ao TEA” (Oliveira *et al.*, 2017, p. 721).

Para os ativistas, a Lei representou um marco histórico na luta pelos direitos dos autistas, de maneira que tal inclusão no campo das deficiências viabiliza politicamente o acesso a direitos previstos na legislação já existente para pessoas com deficiência no país, como benefícios financeiros, garantia à educação em escolas regulares e de ingresso no mercado de trabalho, entre outros. [...] O reconhecimento do autismo como uma deficiência engendrou um novo debate em torno das formas como esta população deve ser contemplada no rol de ações e serviços [...] (Oliveira *et al.*, 2017, p. 711).

Teixeira (2019) ressalta que toda legislação voltada à educação especial e à política de inclusão escolar de estudantes com deficiência é uma base para regulamentar as ações de políticas públicas, bem como organizar os sistemas de ensino em todas as suas esferas, no que diz respeito aos atendimentos. Apesar do desafio que é o processo de inclusão escolar de alunos com TEA, documentos, leis, portarias nacionais e internacionais objetivam a condução e orientação para esse processo em todas as modalidades da educação.

Apesar da criação de uma diretriz nacional para o TEA e da publicação do Decreto nº 6.949/2009, o qual garante que os indivíduos com TEA tenham o mesmo direito que outras pessoas de exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, além de pleno acesso aos serviços de saúde, educação e serviços sociais, sabe-se que muitos ainda encontram dificuldade para matricular-se em escolas, sejam elas públicas ou privadas, o que leva a uma baixa inclusão social e difícil imersão no mercado de trabalho, independentemente do nível socioeconômico (Nicoletti; Honda, 2021, p. 119).

A implementação de uma política federal representa o compromisso do país em realizar uma série de ações para garantir a atenção integral a um determinado grupo. Além de definir a proteção, a legislação sancionada também erradica qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania das pessoas com TEA. Isso inclui o direito ao acesso à educação, proteção social, ofertas de emprego e condições de serviços adequadas que promovam a igualdade de oportunidades para eles.

Posto isso, conhecer o cenário atual e as políticas públicas disponíveis para os indivíduos com TEA, e suas famílias, é necessário para que a sociedade tenha contato com o assunto e se torne participativa no desenvolvimento de ferramentas para a implementação de medidas que facilitem o cuidado e a inclusão (Nicoletti; Honda, 2021, p. 119).

O autismo tem sido tema de importantes debates, tanto em âmbito nacional quanto global. Diversos atores – alguns pais e familiares, profissionais,

acadêmicos, gestores, os próprios autistas e outros ativistas – têm promovido ampla discussão, a partir de diferentes posições, sobre os possíveis fatores etiológicos, a descrição nosográfica do transtorno e as metodologias supostamente eficazes de tratamento, assim como a organização de políticas de cuidado e o arcabouço legal de garantia de direitos (Oliveira *et al.*, 2017, p. 708).

Madeira-Coelho (2003) tece uma crítica ao ressaltar que esse conjunto de aspectos legais age como suporte orientador e indutor de alterações, mas não garante uma inclusão efetiva tendo em vista que por si só as leis não se constituem como condições imprescindíveis para que mudanças ocorram. Assim, uma legislação voltada para uma questão tão complexa e socialmente importante deveria ser construída a partir de um amplo debate social, considerando opiniões e experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos envolvidos na problemática apresentada.

O legislador deve estar atento aos anseios sociais para criação dos documentos legais e fim de compreender quais realmente terão relevância social. Para ser instrumento eficaz ao bem-estar e progresso social, o Direito deve estar sempre adequado à realidade, refletindo as instituições e a vontade coletiva. A sua evolução deve expressar sempre um esforço do legislador em realizar a adaptação de suas normas ao momento histórico. Os fatores que influenciam a vida social, provocando-lhe mutações, vão produzir igual efeito no setor jurídico, determinando alterações no Direito Positivo. Esses fatores, chamados sociais e também jurídicos, funcionam como motores da vida social e do Direito. Fatores jurídicos são, pois, elementos que condicionam os fenômenos sociais e, em consequência, induzem transformações no Direito (Nader, 2014, p. 75).

Andrade (2013, p. 99) afirma que o problema é que ainda nos falta uma proposta concreta de ação: a operacionalização daquilo que se entende por inclusão. Entendemos que se inicia com a implementação das normas e se concretiza com criação das políticas públicas específicas. “Que tamanha mudança em termos políticos e práticos não representa o processo de deixar de entender a deficiência como providência divina ou falha biológica e passar a configurá-la como um produto de uma sociedade altamente excludente?” (Piccolo; Mendes, 2012, p. 85).

No âmbito educacional, as diretrizes da educação especial no Brasil foram impulsionadas pelas famílias e instituições de pessoas com TEA que possuem uma expressiva participação social na construção da legislação e das políticas públicas. A criação da PNEEPEI (Brasil, 2008) representa uma resposta às lutas dessas pessoas e uma orientação para a construção de normas jurídicas que tragam a regulamentação das demandas apontadas no documento, mas ainda existe uma

discussão grande que paira sobre o tema quando se adentra no tópico da criação de políticas públicas para a implementação e efetivação.

Não obstante, a legislação que rege os princípios da educação especial em uma perspectiva inclusiva, tende a passar a ideia de que os direitos das pessoas com deficiência estão sendo efetivamente garantidos pelo Poder Público, o que de certa forma, transmite uma sensação de contentamento social. Esse sentimento inibe uma maior participação pública nas questões que ultrapassam a inclusão legalista em voga atualmente (Teixeira, 2019, p. 41-42).

A lei é compreendida apenas como o primeiro passo para o acesso aos direitos, porém se faz um requisito essencial para a implementação e efetivação. É a partir da vigência de documentos político-normativos é que as políticas públicas e os mecanismos de implementação são construídos.

É notório o fato de que conquistas legais por si só, aliado a um processo de inclusão apenas legalista, não garantem o sucesso no processo de inserção de crianças com TEA ou qualquer outra peculiaridade no âmbito educacional, e nem a igualdade de direitos e condições de acesso e permanência em um ambiente que deveria fazer parte da vivência de todas as crianças (Teixeira, 2019, p. 42).

Acredita-se que no caso das normas para pessoas com TEA, elas têm sido, na maioria das vezes, frutos dos anseios dos familiares. Talvez não com tanta intervenção direta, como nos casos de Berenice Piana e Romeu Mion, mas ainda assim, as famílias e associações de apoio a pessoas com TEA têm sido essenciais para a criação de diversos documentos político-normativos, sendo um primeiro passo para as mudanças.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo demonstrar o caminho metodológico que foi seguido para atender a proposta desta pesquisa. A abordagem proposta para o caminho investigativo percorrerá um arranjo multidisciplinar. A investigação está fundamentada na abordagem quantitativa e qualitativa, que teve um enfoque de natureza descritiva analítica, e como instrumento e procedimento de coleta de dados utilizamos a pesquisa documental.

Com vistas a tecer um panorama teórico que possibilite inicialmente o campo científico em que o objeto de investigação desta pesquisa em proposição está inserido, elaborou-se dois levantamentos de estudos na mesma área temática a fim de verificar o que as demais produções científicas têm trazido de resultados e de lacunas.

3.1 Levantamento dos estudos recentes: o que revelam as pesquisas?

O primeiro levantamento foi efetuado no grupo de pesquisa no qual este trabalho se insere, o GEPES, criado 2009, e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins. Desde então, o GEPES agrega as pesquisas em educação especial realizadas por acadêmicos do mestrado e doutorado vinculados à linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A participação de seus integrantes resultou em produções científicas voltadas principalmente às compreensões e experiências teóricas e práticas junto a pessoas com TEA. Inclusive a escolha pela nomenclatura aqui utilizada é parte da construção teórica efetuada a partir das pesquisas do grupo. Apesar de vários documentos oficiais trazerem o termo autista ou Transtorno do Espectro Autista, a partir dos estudos e das produções do GEPES, tem se optado pelo termo Transtorno do Espectro do Autismo, por considerarmos mais adequado.

O GEPES está inserido no Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial da Faculdade de Educação (LADIES). É composto por duas linhas de pesquisa: Práticas Educacionais Inclusivas e Formação de Professores em Educação Especial, e Transtorno do Espectro do Autismo: Famílias e Formação de

Recursos Humanos. As pesquisas realizadas estão distribuídas nessas linhas, de acordo com suas especificidades. Esta pesquisa se insere na primeira.

No geral, as produções do grupo têm procurado desenvolver estudos com foco na escolarização de alunos com deficiências e, mais especificamente, de estudantes com TEA. As temáticas abordam os processos de avaliação, diagnóstico e encaminhamentos da população considerada PAEE, por meio de ações que investigam a realidade e buscam apresentar proposições e intervenções para melhorar a qualidade de vida dessa população, além da preocupação com a formação docente, o AEE e as SRM.

Até o início de 2022, o GEPES contava com 19 trabalhos concluídos no período entre 2012 e 2022. Sendo 15 dissertações de mestrado: Caetano (2012); Souza (2013); Fontana (2013); Melo (2014); Schmitz (2015); Pietrobon (2016); Machado (2017); Acosta (2017); Garcia (2018); França (2018); Benevides (2019); Pereira (2019); Oliveira (2020); Barcelos (2021); e Santos (2022). E quatro teses de doutorado: Nunes (2019); Jesus (2020); Bouffleur (2021); e Machado-Brasil (2022).

Sobre o lócus das produções científicas do GEPES, com exceção da pesquisa de Jesus (2020), na qual foi feita uma análise na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), as demais investigações foram elaboradas com enfoque em Dourados ou em algum outro município do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Esta tese de doutorado também se diferencia da maioria das produções do grupo, por propor um levantamento de cada um dos estados brasileiros.

Quanto às temáticas, é possível dividi-las em cinco subgrupos: o primeiro traz os trabalhos de Caetano (2012), Fontana (2013), Schmitz (2015), Pietrobon (2016), França (2018) e Nunes (2019), que tinham objetivos referentes à formação de professores para atuação com PcD e pessoas com TEA. No segundo, temos as produções de Garcia (2018), Benevides (2019) e Barcelos (2021), que se inserem na interface saúde e educação, com análises e descrições sobre redes de apoio e atuação profissional. Em seguida, temos no terceiro grupo os estudos de Souza (2013), Pereira (2019) e Jesus (2020), que buscaram conhecer e discutir as grades curriculares e os projetos pedagógicos de cursos superiores em diferentes universidades com vistas a atenção às PcD e as pessoas com TEA. No quarto estão as pesquisas de Melo (2014), Machado (2017), Acosta (2017) e Oliveira (2020), que tiveram como objeto a caracterização e análise do funcionamento das SRM e suas

práticas do AEE. O quinto subgrupo é caracterizado pelos estudos mais recentes do GEPES: Bouffleur (2021), Brasil (2021) e Santos (2022), voltados à compreensão da relação dos familiares de pessoas com TEA.

As pesquisas são, no geral, em relação às crianças e aos adolescentes com deficiência e/ou de pessoas com TEA com vistas à obtenção e garantia de melhores condições de atendimento, diagnósticos e intervenções precoces e empoderamento de familiares. Há uma presença importante da relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária na condução dos trabalhos, das populações atendidas e das parcerias realizadas.

Em 2023 estavam em desenvolvimento, além desta tese, mais quatro teses de doutorado, e duas dissertações de mestrado de integrantes do GEPES, com metodologias e perspectivas teóricas diferentes. Apesar da variedade de objetos temáticos, todas abordam questões relativas ao TEA. O referido levantamento serve de base para verificar em que lugar esta pesquisa se insere nos trabalhos do grupo, destacando os caminhos que as investigações percorreram e as lacunas existentes.

Considerando a proposta, que é conhecer e apresentar as normas e problematizá-las, com vistas ao atendimento das pessoas com TEA, não houve restrição de área temática para o levantamento e mapeamento, e todas as normas enquadradas nos descritores fizeram parte da pesquisa. Espera-se que este trabalho sirva como uma espécie de manual legislativo para as próximas produções do grupo, que ao elaborar seus trabalhos científicos poderão verificar os documentos político-normativos existentes na área de sua pesquisa. Além de indicar caminhos possíveis para produções futuras a partir das lacunas encontradas.

Além deste levantamento, foi efetuada outra sondagem a partir da temática proposta para esta pesquisa, que busca efetuar um mapeamento da legislação brasileira para pessoas com TEA.

Evidencia-se que o levantamento das teses e dissertações foi feito por meio de critérios de seleção e de exclusão. São eles: a) trabalhos escritos em português – pois o objetivo foi verificar apenas pesquisas brasileiras; b) recorte temporal aplicado foi de 2012 a 2020 – o ano de 2012 foi escolhido como termo inicial, pois é quando foi criada a Lei n.º 12.764/2012, alterada pelo Decreto n.º 8.368/2014, até 2020, período em que esta pesquisa foi iniciada. Assim, foram excluídos os trabalhos que não se encaixavam nos critérios.

Considerando a temática desta tese, para a escolha dos termos mais adequados, foram testados diversos descritores e sinônimos, porém percebemos que as produções científicas encontradas se distanciavam muito daqueles com o objetivo aqui proposto. Os descritores selecionados foram: autismo/autista e direito, que foram escritos nas plataformas da seguinte forma: “(Autismo OR autista) AND direito”. Foram usados os mesmos e colocados da mesma maneira nas duas plataformas de pesquisa: no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020) e na BDTD (2023).

Com o uso dos descritores, catalogamos 100 trabalhos na BDTD, e 38 na CAPES. A primeira seleção ocorreu por meio da leitura dos títulos. Com isso, foram selecionados 15 trabalhos na BDTD, e 11 na CAPES. Destes, quatro eram repetidos (constavam nas duas plataformas), por isso os trabalhos selecionados foram comparados, e aqueles que eram iguais foram excluídos do levantamento da CAPES, permanecendo apenas na BDTD. Portanto, nesta análise foram excluídos quatro estudos, permanecendo 15 na BDTD, e sete na CAPES.

Outro critério de seleção foi por meio da leitura dos resumos. Feito isso, foram selecionados 11 trabalhos na BDTD, e seis na CAPES, totalizando 17 trabalhos que foram analisados. Destes, apenas um se trata de tese de doutorado, os outros 16 são dissertações de mestrado, o que já demonstra uma lacuna nas produções científicas da área evidenciando a necessidade de mais teses com propostas similares.

Como tema central das pesquisas, foi possível constatar uma divisão em três grandes grupos com propostas muito similares e dois trabalhos com temas mais específicos, diferentes dos agrupados. Os estudos de Fernandes (2017), Ponomavenco (2017) e Santos (2020) focaram na judicialização, ou seja, o ajuizamento de ações judiciais por pessoas com TEA e por seus familiares, os quais pleiteiam, na maioria das vezes, a efetivação dos direitos relacionados à saúde e à educação, e destacaram a participação e o sofrimento das pessoas com TEA e das famílias nesse processo.

Outro grupo de produções objetivou destacar que a educação é um direito fundamental de todos e dever do Estado, que deve garantir o acesso e a qualidade de ensino para aqueles (as) que dela necessitem, entendendo a educação inclusiva como parte dos planos de desenvolvimento humano, e ressaltando a proteção prevista em diversos diplomas internacionais voltados à reconstrução dos valores humanos.

Quanto à proteção nacional, evidenciam a CF/88 e diversas leis infraconstitucionais, bem como as políticas públicas educacionais específicas para as PcD e que atendem a pessoa com TEA, com a finalidade de diminuir o processo de exclusão escolar, garantindo o acesso à educação pública (Castanha, 2016; Lessing, 2016; Massud, 2019; Mendoza, 2017; Santos, 2017; Vieira, 2016).

A análise das políticas públicas sobre a inclusão educacional dessas crianças na rede municipal de ensino público foi um tema encontrado em vários trabalhos, que analisaram as leis de inclusão, porém com foco não apenas nas legislações nacionais, mas em leis específicas de locais, como: Rio de Janeiro (Araújo, 2013); Manaus (Silva, R. 2013); São Paulo (Tibyriçá, 2014); João Pessoa (Oliveira, 2016); e Fortaleza (Camurça, 2017).

A dissertação de Alessandra Silva (2013) ganhou relevância por abordar na perspectiva dos direitos humanos a lei de cotas e sua aplicabilidade, com o interesse de identificar as estratégias de inclusão das pessoas com TEA no mercado laboral, diferenciando-se dos demais trabalhos. Por fim, temos a única tese de doutorado em que Tibyriçá (2019) pesquisou o atendimento adequado nas escolas para as pessoas com TEA, realizando um estudo comparativo, no Brasil e em Portugal.

Esse levantamento dos estudos recentes demonstrou que as produções científicas na área têm sido desenvolvidas, mas ainda há muito a se avançar. Principalmente no caso das teses, nas quais o aprofundamento no objeto de pesquisa é maior, e neste caso, encontramos apenas uma tese.

O número de pessoas com TEA têm aumentado nos últimos anos porque o acesso ao diagnóstico tem sido mais facilitado e muitas condições tem sido englobadas nesse diagnóstico. As pessoas com TEA sempre existiram, mas sem o devido diagnóstico eram apenas rotuladas tanto no âmbito escolar quanto social como diferentes e, por isso, eram cerceadas de ter garantidos seus direitos humanos e fundamentais.

Assim, podemos inferir algumas lacunas de temas que não foram relacionados nos trabalhos catalogados. Por exemplo, os documentos político-normativos: por vezes, eles aparecem de maneira superficial, citando apenas as normas federais. É possível perceber que as investigações não apontam normas específicas existentes em seu lócus de pesquisa, seja em âmbito estadual ou municipal.

Esta pesquisa irá contribuir de diferentes formas: servindo de subsídios para outros pesquisadores/pesquisas, e para a sociedade conhecer o que há em relação às normas em seu estado. Será um manual, um material formativo na área da educação, considerando que professores e pesquisadores, por vezes, não possuem intimidade com a pesquisa no campo jurídico, e podem apresentar dificuldade em saber onde encontrar os documentos político-normativos de sua área de interesse.

Além das normas já sistematizadas nesta tese, o percurso metodológico da pesquisa, proporciona que outros pesquisadores sigam os mesmos caminhos, a fim de encontrar as regulamentações legais, seja qual for sua área de interesse.

Dentre as pesquisas efetuadas por integrantes do GEPES, destaca-se a de Pereira (2019) que, para demonstrar o conteúdo das normas legais, afirma que

Com efeito, ao analisarmos os citados documentos, bem como o posicionamento frustrado de sua coautora, Berenice Piana, concluímos que há um vazio legal, uma ausência de definições claras que obscurecem o entendimento das funções e da graduação acadêmica do profissional que atuará no apoio da criança com TEA, fato que compromete não somente o desempenho das funções destes profissionais e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada a esses alunos, mas também a própria formação do docente, à medida que não se tem clareza acerca da modalidade de formação pela qual deverá passar, quais conteúdos deverão ser mobilizados e quais competências são esperadas (Pereira, 2019, p. 45-46).

A autora estabelece que após a revisão dos principais documentos que norteiam as ações no campo da educação especial e, mais especificamente, das pessoas com TEA, “[...] nota-se o que entendemos ser um — vazio legal, ou, no mínimo, uma obscuridade relacionada, em específico, à função do profissional de apoio educacional” (Pereira, 2019, p. 55).

Esse vazio legal, ressalta no decorrer da pesquisa, ser entendido como uma falta de previsão legal específica, uma vez que diferentes documentos oficiais não oferecem uma definição única e consistente, de modo a orientar o posicionamento e as ações na formação do profissional de apoio educacional (Pereira, 2019). As reflexões nos permitem propor esta pesquisa, pois ela afirma que existe um vazio legal nas orientações para o profissional de apoio, reflete-se: será que existe também um vazio legal em outras áreas referentes ao atendimento e à educação de pessoas com TEA?

A questão norteadora do trabalho: será que a existência da Lei n.º 12.764/2012 impulsionou a criação de outras normas jurídicas? A luta de familiares e grupos de

apoio frequentes em todo país sugere que há muitos dispositivos referentes às pessoas com TEA. Será que podemos confirmar isso? Ou pelo contrário, será que há poucas leis? E avançamos nos questionamentos: o que significa ser muito ou pouco? O que conta é a quantidade ou a qualidade e diversidade de seu teor? Sobre o que elas tratam? Independentemente de quantas existam, quais são seus conteúdos? Tais questões nortearam esta pesquisa.

3.2 Delineamento da pesquisa: desenhando o percurso da pesquisa

Segundo André (2001), a partir dos anos de 1980 houve uma maior contribuição de outras áreas do conhecimento para a compreensão e interpretação de questões relevantes à educação, com enfoques multi/inter/transdisciplinares sob uma ótica multidimensional e consolidando a observação de que apenas uma área do saber não gera um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais. Acompanhando tal ampliação, ganharam força os estudos qualitativos envolvendo um conjunto variado de perspectivas, métodos e técnicas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), os conceitos e as características da pesquisa qualitativa respondem a questões particulares em uma realidade que não pode ser quantificada, considerando elementos como significados, motivos, aspirações, crenças, ou seja, aspectos mais profundos da realidade, que dificilmente poderiam ser analisados a partir de variáveis. A pesquisa qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema e estabelecer uma interação entre as variáveis, compreender e analisá-las a partir de grupos sociais como forma de contribuir para a criação de mecanismos de mudanças neste grupo e, com isso, permite o entendimento das particularidades de comportamentos dos indivíduos (Richardson, 1989).

Já a abordagem quantitativa é marcada pela operacionalização e a mensuração “[...] acurada de um construto específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas” (Dal-Farra; Lopes, 2014, p. 70).

Em uma pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 1997). “E, mais do que isso, a realização de abordagens conjuntas nos proporciona o confronto de condições locais com contextos da região em foco ou mesmo do país” (Dal-Farra; Lopes, 2014, p. 77).

Gatti (2004), ao tratar da utilização das metodologias em educação, aponta que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. Gatti (2004), em um de seus artigos que traz um levantamento de estudos em educação, realizados no Brasil de 1970 a 2000, utilizando abordagens quantitativas, explica que estas análises, a partir de dados quantificados, podem ser contextualizadas por perspectivas teóricas, e com escolhas metodológicas que trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais, contribuindo para a produção e o enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação. A autora afirma também que tais estudos podem orientar ações pedagógicas, desmistificar representações e preconceitos.

Além disso, nas pesquisas educacionais há questões que demandam uma abordagem qualitativa, e outras, uma abordagem quantitativa. Assim, ainda que pautada na construção de dados quantitativos, a análise será constituída em um viés qualitativo (Gatti, 2004).

Strauss e Corbin (2008) revelam que no processo de teorização, qualquer técnica, seja quantitativa ou qualitativa, representa apenas um meio para atingir o objetivo. Para os autores, não há anteposição de um modo sobre o outro, visto que são instrumentos, e não um fim em si mesmo. O que difere é saber quando e como cada modo pode ser útil, de acordo com a forma como ocorrerá a coleta, a análise e a interpretação de dados estão relacionadas às escolhas e decisões considerando a utilidade dos procedimentos, para os fins do pesquisador, sejam eles qualitativos ou quantitativos.

Desta forma, cada pesquisador pode adequar os procedimentos de pesquisa de acordo com as necessidades encontradas ao longo do processo investigativo, desde que respeite os pressupostos intrínsecos aos aspectos quantitativos e qualitativos, tais como as pressuposições envolvidas nos testes estatísticos e os princípios inerentes a uma coleta de dados qualitativa,

para então cotejar os resultados de forma coerente (Dal-Farra; Lopes, 2014, p. 76).

Portanto, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, e contribuem para o entendimento e a quantificação dos aspectos lógicos e essenciais de um fato ou fenômeno estudado. São procedimentos de cunho racional, intuitivo e descritivo, que auxiliam os pesquisadores em seus estudos científicos e profissionais. Considerando os objetivos desta pesquisa, e os percursos metodológicos e de análise dos dados, justifica-se a escolha de ambas as técnicas. Dentre as possíveis técnicas, a pesquisa documental foi eleita como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. A análise documental é uma metodologia de investigação científica que adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos.

Para tanto, seguimos o proposto por Lüdke e André (1986): a primeira decisão a ser tomada nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Neste caso, o documento é o oficial, especificamente a legislação brasileira (de diferentes tipos) que, para os fins da análise aqui proposta, será tratada igualmente pela nomenclatura aqui escolhida: documentos político-normativos. Selecionados os documentos, inicia-se a análise dos dados.

No contexto do reconhecimento legal, a justiça, para Honneth (2009), é entendida como a garantia de igualdade de direitos e oportunidades para todos os membros da sociedade. Por meio dele os indivíduos têm acesso a proteções legais, como o direito à propriedade, à liberdade de expressão, à liberdade religiosa, ao devido processo legal e a outros direitos fundamentais.

Optou-se pela pesquisa documental, pois ela possibilita uma análise dos documentos político-normativos de forma que todos eles foram fonte de pesquisa, que nos propusemos a mapear, selecionar, sistematizar, organizar e analisar, para compor uma visão que trouxesse em seu conteúdo direitos das pessoas com TEA no âmbito das unidades federativas do Brasil. Os implementados na esfera municipal foram excluídos, dadas as limitações da pesquisa, tendo em vista o grande número de municípios brasileiros.

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Nesse prisma, podem ser caracterizados da seguinte maneira: tipo oficial, que inclui decretos

e pareceres; tipo técnico, que engloba os relatórios e os planejamentos; tipo pessoal, que abrange cartas e diários pessoais.

Esses autores ainda nos ajudam no sentido de compreender que na pesquisa documental não podemos deixar de considerar o contexto de produção, de forma que “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke, André, 1986, p.39).

O documento não é uma produção natural, sua preservação e manutenção no tempo, também não. Na análise documental considero relevante perguntarmo-nos: Qual o contexto social, cultural, econômico e político em que esse documento foi produzido? Quem o escreveu? De que lugar social? Para quem escreveu? Quem foram os seus interlocutores? Quais opiniões, informações e discursos são colocados? Que indícios discursivos são reforçados? (Luchese, 2014, p. 151).

Algumas críticas são apontadas ao uso de documentos, como, por exemplo, que eles são amostras não representativas dos fenômenos estudados (Lüdke; André, 1986). É justamente por este motivo que esta tese propõe fazer o levantamento de todas as unidades federativas, pois busca-se uma visão não generalizada dos documentos. Assim, foram catalogados todos os documentos com os descritores propostos, portanto, não se trata de apenas uma amostra, mas um levantamento do total, considerando a proposta, o objetivo e os descritores utilizados nesta investigação.

Dentre as limitações desta pesquisa, identificou-se que, dada a escolha de efetuar o levantamento por meio do endereço eletrônico das assembleias legislativas ou da casa civil das unidades federativas, pode ser que normas, como, por exemplo, as resoluções não foram mapeadas por não constarem nestes bancos de dados. Outra limitação está na seleção dos descritores autismo e autista, pois eventuais normas que trazem regulamentações para PcD, mas não mostram em seu teor esses descritores, não foram levantadas e mapeadas.

A sistematização utilizada para a organização dos dados permite o conhecimento essencial de fenômenos e processos, suas tendências e regularidades de desenvolvimento, leis e teorias. É o processo de análise, síntese, interpretação e generalização (Rodríguez, 2015). A sistematização da pesquisa científica é um processo metodológico que abrange a organização, classificação e análise sistemática de informações relevantes sobre um tópico de estudo. A abordagem tem

como objetivo estruturar e consolidar os conhecimentos existentes sobre o assunto, resultando na criação de um sistema coeso de informações e conclusões. Ao sistematizar as normas, é possível notar o enfoque social dos documentos político-normativos, de forma a perceber como elas tem atendido os anseios da sociedade, em uma estrutura organizada por temáticas semelhantes.

Nos dados encontrados, Gatti (2004) aponta que há diversas possibilidades de se obter quantificações, dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta. Assim, podemos distinguir três tipos de dados: categóricos, ordenados e métricos. Para cada um deles há possibilidades de tratamentos específicos.

Os dados categoriais são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes. Categorizações permitem um agrupamento segundo alguma identificação, discriminando um do outro. Podem-se cruzar categorizações obtendo maior detalhamento da informação. São ordenados quando estão numa forma que mostra sua posição relativa considerando uma característica, mas que não há associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular entre uma posição e outra (Gatti, 2004).

Lembramos que todas as medidas são arbitradas, criadas, inventadas, e não podem ser tomadas como sendo a própria natureza das coisas; isto também se aplica às categorias dos estudos de análise de conteúdo e outras análises dos modelos qualitativos. O que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos (Gatti, 2004, p. 15).

O processo de análise de dados consiste em extrair seu sentido, sejam eles quantitativos ou qualitativos. De qualquer modo, é preciso compreender quais informações revelam e quais informações o pesquisador busca em sua análise. Tecidas tais considerações sobre a escolha do método quantitativo e qualitativo de análise, é necessário determinar, portanto, quais serão as estratégias utilizadas. Para a investigação aqui proposta, a análise de técnica quantitativa foi feita por meio de uma análise descritiva de dados categoriais.

Busca-se por meio desta análise compreender quantos são os documentos encontrados, relacionando-os e problematizando sistematicamente esses dados com outros, como, por exemplo, extensão territorial das regiões, número de habitantes, comparação entre as unidades federativas, e entre as regiões brasileiras.

Na técnica qualitativa deve ocorrer a descrição do texto temático com foco em identificar, sistematizar e descrever padrões e temas a partir do conteúdo encontrado nos documentos político-normativos que trazem alguma disposição em relação à educação. Para melhor compreensão e visualização do desenho da pesquisa, identificaremos o passo a passo do percurso metodológico utilizado, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Desenho da pesquisa

PASSO	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1	Levantamento da legislação	Efetuada por meio de acesso ao banco de dados eletrônico da Assembleia Legislativa e/ou da Casa Civil de cada uma das unidades federativas do Brasil. A busca foi feita com os descritores autista e autismo, separadamente. Fizemos a identificação do número da lei, e a ementa (resumo da norma).
2	Armazenamento dos dados	Os documentos político-normativos encontrados foram listados em uma planilha do Microsoft Excel®, separada por abas identificando cada estado brasileiro, constando como informações: o número da norma, ano de implementação, ementa e o endereço eletrônico.
3	Mapeamento dos dados	Os documentos foram organizados em uma única planilha, identificados por estado, regiões do país, número da lei, ano de implementação e ementa. A partir da leitura da ementa das normas, criou-se as categorias iniciais de análise.
4	Categorização e sistematização dos documentos levantados	Todas as normas levantadas foram lidas integralmente identificando e confirmando as categorias temáticas que cada uma havia sido encaixada anteriormente, ou trocando a categoria a partir da análise do conteúdo da norma. As categorias criadas foram: Atendimento de Saúde/Terapias Específicas; Avaliação/Diagnóstico; Cidadania; Ciptea; Conscientização; Covid; Destinação orçamentária; Educação; Escola; Gratuidades; Política para pessoas com TEA e PcD; Tributário; Utilidade Pública.
5	Organização final da planilha	A partir da sistematização dos dados, a planilha ficou organizada com os seguintes identificadores: categoria, região, estado, identificação, número da lei, ano, ementa.
6	Definição das normas para análise	Todas as normas foram lidas integralmente mais uma vez, para buscar quais delas dispõe no seu conteúdo questões relacionadas à educação.
7	Análise de dados	Após todas as fases anteriores, passamos à análise quantitativa e qualitativa dos documentos político-normativos selecionados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Passamos agora a explicitar todo o método de levantamento, organização, mapeamento e sistematização dos dados. A primeira etapa foi o levantamento dos documentos político-normativos. Considerando os avanços da tecnologia, e a digitalização das normas mais antigas, foi possível efetuar o procedimento de coleta de dados exclusivamente de forma *on-line*. Ou seja, os documentos se encontram todos disponíveis na internet e podem ser acessados por qualquer indivíduo.

A delimitação aqui proposta focou nas normas estaduais, ou seja, de cada uma das unidades federativas, isto é, dos estados, bem como do DF, unidade federativa especial, que acumula as competências destinadas aos estados e município. São unidades federativas do Brasil: Acre (AC); Alagoas (AL); Amapá (AP); Amazonas (AM); Bahia (BA); Ceará (CE); Distrito Federal (DF); Espírito Santo (ES); Goiás (GO); Maranhão (MA); Mato Grosso (MT); Mato Grosso do Sul (MS); Minas Gerais (MG); Pará (PA); Paraíba (PB); Paraná (PR); Pernambuco (PE); Piauí (PI); Rio de Janeiro (RJ); Rio Grande do Norte (RN); Rio Grande do Sul (RS); Rondônia (RO); Roraima (RR); Santa Catarina (SC); São Paulo (SP); Sergipe (SE); Tocantins (TO).

As normas estaduais são constituídas por tipos que são determinadas a partir da maneira como elas são criadas. Contudo, considerando a forma escolhida para o levantamento das normas (pelo acesso ao site da assembleia legislativa ou no site da casa civil) algumas classificações de normas legais não foram levantadas, como, por exemplo, as resoluções. A escolha ocorreu dada a preocupação com o delineamento metodológico da pesquisa, visto que as resoluções são instituídas de forma diferente e sua consulta seria em diferentes locais em cada um dos estados. Os documentos político-normativos mapeados são considerados como: leis complementares; leis ordinárias e decretos legislativos. Para fins de análise, elas não serão diferenciadas hierarquicamente entre si, sendo tratadas igualmente como normas legais.

Como recorte temporal para o levantamento dos estudos recentes, optou-se por focar nos últimos 10 anos (2012-2022), acreditando que a instituição da Lei n.º 12.764/2012 foi determinante para o impulsionamento de produções científicas na área e a criação de normas para as pessoas com TEA.

Contudo, diferentemente dos levantamentos de estudos recentes, para a legislação não houve a delimitação de período, pois buscou-se compreender o maior número possível do que foi produzido de legislação para pessoas com TEA, inclusive antes da implementação da Lei n.º 12.764/2012, com o intuito de verificar se mesmo antes da criação da política federal específica para pessoas com TEA teria ou não normas em âmbito estadual e, no momento da análise de dados seria verificada a pertinência de periodização.

A coleta começou por regiões. A primeira foi a região Centro-Oeste, consultando o site da assembleia legislativa do estado para buscar os documentos político-normativos. Em alguns estados, eles não se encontravam no site da

assembleia, mas sim da casa civil, então, a coleta ocorreu também no site da casa civil. O mesmo processo foi feito em cada região e estado brasileiro, com a consulta em ambos endereços eletrônicos.

Considerando o objeto desta tese, que são as normas para pessoas com TEA, para a busca dos documentos político-normativos, utilizou-se os mesmos descritores em cada uma das plataformas de pesquisa: autista e autismo. Assim, buscava-se encontrar apenas as que trouxessem no bojo de seu conteúdo as palavras: autista ou autismo. Importa destacar que as buscas foram feitas separadamente, ou seja, primeiro pesquisou-se e organizou-se os documentos com o descritor autismo e, posteriormente, o mesmo foi feito com o descritor autista.

Importa destacar, que apesar de considerarmos correto o uso do termo Transtorno do Espectro do Autismo, diversos documentos, principalmente os antigos, ainda trazem no bojo do seu conteúdo o termo autista, por isso ele também foi elencado como um dos descritores.

O primeiro levantamento foi efetuado no início de 2022 em cada uma das unidades federativas, por meio do site da assembleia legislativa e/ou da casa civil de cada estado. Foram levantados 578 documentos e não houve qualquer análise das normas. Com esses dados, passamos para a segunda etapa: organizar tudo em uma planilha do Microsoft Excel®, colacionando as normas em abas divididas por estado. As informações coletadas e anotadas, nesta primeira etapa, foram: número do documento (número da lei), o ano da criação da norma e a ementa (resumo ou sintetização seu conteúdo, que existe em todas as normas). Além disso, foi anotado especificamente o endereço eletrônico em que elas foram localizadas.

Essas informações foram escolhidas segundo as considerações de Lüdke e André (1986, p. 40), que afirmam que “Essas anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado etc.”

O passo seguinte foi iniciar o processo de identificação das normas e houve a familiarização dos dados levantados. Esse ponto se concretizou por meio da leitura de cada um dos documentos catalogados. Os autores indicam a transcrição dos dados, mas considerando a quantidade, eles não foram transcritos, porém foram

baixados e arquivados em uma pasta em formato de *Portable Document Format* (PDF).

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias (Lüdke; André, 1986, p. 40).

Os autores também explicam que a construção de categorias não é uma tarefa fácil, pois elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. O conjunto inicial de categorias pode ir se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto que origina novas concepções.

Além disso, há algumas sugestões práticas apresentadas por Guba e Lincoln (1981) que podem ajudar a formar categorias a partir dos dados. Em primeiro lugar, dizem eles, faça o exame do material procurando encontrar os aspectos recorrentes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo (Lüdke; André, 1986, p. 44).

E os autores complementam:

Guba e Lincoln sugerem que se faça em seguida a avaliação do conjunto inicial de categorias. [...] se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógicos e coerentemente integrados. [...] E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é, deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias (Lüdke; André, 1986, p. 45).

Para iniciar o procedimento de conferência da categorização prévia efetuada, foram considerados os estudos de Lüdke e André (1986, p. 42), quando afirmam que é exigida uma sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo, e que não existe uma forma melhor ou mais correta. O pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, ou explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre.

Entende-se por sistematização, em metodologia de pesquisa, um processo de reflexão que procura ordenar ou organizar o que acontece em um processo, projeto ou tema, procurando nessa dinâmica as regularidades e dimensões significativas que possam explicar o rumo assumido no trabalho realizado (Rodríguez, 2015). Os indicadores que estamos buscando nesta análise são: indicações para a educação.

Considerando esses preceitos, o critério de categorização dos documentos político-normativos mapeados foi a partir de uma análise semântica, ou seja, a partir de categorias temáticas. Com isso, foi iniciado o processo de sistematização das normas, identificando-as e separando-as por temas gerais. Estes últimos foram criados pela autora a partir da identificação do assunto geral. Esse processo inicial de mapeamento e das categorias previamente estabelecidas foi feito após a leitura apenas da ementa de cada norma. Conforme foram surgindo temas recorrentes, foram sendo criadas as categorias numa tentativa de agrupamento. Em algumas normas não foi possível identificar a temática geral e, neste caso, ela ficou em branco, sem receber nenhuma categoria.

Na leitura integral dos documentos foi possível cumprir outra etapa da pesquisa: o agrupamento das normas por temas, definindo e nomeando as especificidades de cada tema, conferindo e gerando um mapa geral para análise. Tal etapa foi concluída gerando uma classificação temática inicial que foi renomeada, após várias leituras dos materiais, por considerar que o nome anterior não era o mais adequado à categoria.

A quarta etapa da análise foi a efetiva categorização e sistematização dos documentos mapeados. Segundo Rodríguez (2015), a sistematização representa uma articulação entre teoria e prática, ou seja, dar coerência a todos os seus elementos, a partir de uma sucessão ordenada de etapas com o uso de métodos e procedimentos científicos que permitem, de forma organizada, extrair os conhecimentos essenciais.

A sistematização como abordagem de pesquisa científica é um método que busca ordenar e estruturar as informações pertinentes a um tópico específico, estabelecendo uma base sólida para a geração de conhecimento científico e contribuindo para o progresso do entendimento em uma área de estudo particular. A sistematização abrange múltiplas fases, que podem englobar uma revisão bibliográfica, uma coleta meticulosa e uma seleção de dados pertinentes, uma categorização e classificação das informações, uma análise comparativa e a síntese

dos resultados. Essa abordagem capacita o pesquisador a identificar lacunas no conhecimento, avaliar evidências e estabelecer uma base teórica sólida para fundamentar sua pesquisa.

Ressalta-se que as 578 normas foram lidas por completo, ou seja, foi efetuada a leitura integral de cada um, buscando compreender sua finalidade e foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: leis revogadas (não possuem mais validade jurídica), projetos de lei em tramitação (que ainda não haviam sido aprovadas na época do levantamento), leis repetidas, que apareceram nas duas pesquisas, ou seja, com ambos os descritores: autismo e autista.

A partir da aplicação dos critérios de exclusão definidos pela autora, o número total de normas foi reduzido para 505, e elas foram conferidas, identificadas e enquadradas em uma das seguintes categorias: 1) Atendimento de Saúde/Terapias Específicas; 2) Avaliação/Diagnóstico; 3) Cidadania; 4) Ciptea; 5) Conscientização; 6) Covid; 7) Destinação Orçamentária; 8) Educação; 9) Escola; 10) Gratuidades; 11) Política para pessoas com TEA e PcD; 12) Tributário; e 13) Utilidade Pública.

A seguir, indicamos as características de cada uma das categorias criadas e quais os conteúdos das normas que foram considerados para cada categoria:

1) Atendimento de Saúde/Terapias Específicas: o atendimento à saúde busca orientar, prevenir ou tratar doenças. As terapias específicas são usadas como tratamento que os procedimentos gerais não atendem. Nessa categoria foram enquadradas as normas que especificam como deve ser a regulamentação e/ou o oferecimento de serviços de saúde, políticas de saúde, e a possibilidade de concessão de terapias específicas que possam promover benefícios às pessoas com TEA;

2) Avaliação/Diagnóstico: consiste na abordagem do profissional de saúde a fim de identificar as condições de saúde do paciente. Para tanto, são necessários diferentes testes, exames e procedimentos. No caso das pessoas com TEA, existe uma preocupação com a necessidade de avaliação e diagnóstico precoce, existem protocolos e questionários a serem utilizados para tanto. As normas desta categoria também tratam de questões que ainda são discutidas, como a validade do laudo que atesta o TEA;

3) Cidadania: o art. 205 da CF/88 afirma que a educação é direito de todos e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. O conceito de cidadania está ligado à qualidade de ser cidadão e,

consequentemente, sujeito de direitos e deveres. Significa poder e dever atuar ativa e plenamente na sociedade. Para fins de categoria de análise, as normas que foram colocadas nesta categoria determinam, em geral, o atendimento prioritário com a devida identificação à pessoa com TEA em espaços públicos e privados, seja em vagas em estacionamentos, em filas, entre outros;

4) Ciptea: foi criada pela Lei n.º 13.977/2020 e determina a instituição da carteira em nível nacional. A lei afirmou que a Ciptea deveria ser expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Lei n.º 12.764/2012 dos estados, do DF e dos municípios, mediante requerimento. Ou seja, ficou a cargo de cada ente federativo em seu âmbito de atuação regulamentar como seria a expedição. Por isso, foi posteriormente regulamentada por normas estaduais que foram alocadas nesta categoria;

5) Conscientização: significa informar a sociedade a respeito de algo, neste caso, as normas legais que tratam da criação do dia, semana ou mês de conscientização do TEA. Cumpre destacar que, apesar de ter aparecido em datas diferentes, no geral, as datas são no mês de abril, isso porque o Dia Mundial do Autismo foi criado pela ONU em 18 de dezembro de 2007 e, conforme o documento, é celebrado anualmente em 2 de abril;

6) Covid: o coronavírus (covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se espalhou e causou uma pandemia iniciada em 2020. Nesta categoria foram incluídas as normas legais que estabeleceram regras específicas para o período pandêmico, como, por exemplo, a liberação do uso de máscaras e prioridade na vacinação para pessoas com TEA;

7) Destinação Orçamentária: é a classificação orçamentária de destinações de recursos que se constitui num mecanismo gerencial de controle financeiro. Nesta categoria é utilizada como um processo de alocação e aplicação de recursos para atender a quaisquer finalidades. Caracteriza-se nesta pesquisa, pelas normas que contêm doação de terreno, veículos, empréstimo de terreno para associações que atendem pessoas com TEA;

8) Educação: visa o desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências a partir de uma formação cidadã. A educação, portanto, não se restringe à escola, e as normas legais desta categoria tratam de alguns assuntos gerais relacionados à educação de forma abrangente. Todas as normas que

tratam da educação em sentido amplo, como, por exemplo, a formação de professores para a educação especial foi enquadrada nesta categoria;

9) Escola: é o local onde grande parte do processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido. Trata-se especificamente do espaço escolar: a escola. Os documentos que trazem diretrizes específicas para os espaços escolares, como questões referentes à recusa de matrícula, ficaram nesta categoria;

10) Gratuitades: gratuito é tudo aquilo que é oferecido sem requerer contraprestação. Aqui é apontado no sentido de não ser necessário o pagamento em pecúnia, ou ter o valor do pagamento reduzido. Como parte das políticas de inclusão, é oferecido a uma parte da população o acesso gratuito ou desconto em diversos serviços. Aqui esse termo foi utilizado com o fim de descrever as normas que oferecem transporte público gratuito ou com desconto, e a entrada em cinemas. Apesar de não tratar apenas de questões pecuniárias, a realização de sessões de cinema adaptadas também foi enquadrada na categoria;

11) Políticas para pessoas com TEA e PcD: as políticas públicas possuem um papel essencial para a efetivação dos direitos e das garantias fundamentais. No geral, repercutem a necessidade da sociedade na resolução de questões, dando direcionamentos a serem seguidos. Apresentam-se, portanto, como uma tradução dos anseios políticos e sociais, assim como a PNEEPEI e a Lei n.º 12.764/2012, ambas são documentos nacionais, um para a educação especial, e o outro para pessoas com TEA. Seguindo essas diretrizes, alguns estados possuem uma política específica para pessoas com TEA, que foram enquadradas nesta categoria. Também foram incluídas as que tratam das PcD no geral, ou seja, enquadrando outras deficiências além das pessoas com TEA;

12) Tributário: segundo o Código Tributário Nacional (CTN), tributo é toda prestação pecuniária compulsória, paga em dinheiro à União, aos estados e/ou municípios. Apesar da modalidade mais conhecida de tributos serem os impostos, eles são constituídos por: taxas; contribuições de melhoria; empréstimos compulsórios; e contribuições especiais. Eles podem ser instituídos nos níveis federal, estadual e municipal. Entre os estaduais, ligados ao objeto da nossa pesquisa, destacam-se: Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Taxas Judiciárias Estaduais. Nesta categoria foram enquadradas as regulamentações para isenção ou redução de

diferentes modalidades de tributos no estado. Das normas levantadas, a maioria relacionados à isenção de ICMS e IPVA na aquisição de veículos para pessoas com TEA;

13) Utilidade Pública: uma instituição ou associação ser considerada de utilidade pública permite que parte da destinação das verbas para cumprimento de uma norma específica pode ser direcionada a essa instituição, mas isso pode ocorrer mesmo sem esse reconhecimento. A utilidade pública poderia ser concedida por meio de solicitação a quem cumprisse os requisitos da Lei n.º 91, de 28 de agosto de 1935. Contudo, a lei foi revogada pela Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015, e a partir de 2016 foi extinta a concessão do título de utilidade pública. Ou seja, o reconhecimento de entidade de utilidade pública é ofertado a uma organização ou associação orientada para fins de interesse geral e que presta serviços, sem fins lucrativos, à sociedade, neste caso, tratamos das associações de apoio às pessoas com TEA.

Após a identificação e categorização das normas, restaram algumas que não se enquadravam nas categorias inicialmente propostas. Elas foram lidas novamente para verificar em qual das categorias já criadas elas se enquadravam melhor e foram alocadas em uma das já existentes.

A questão metodológica na pesquisa tem passado por distintas etapas nas diversas áreas do conhecimento. No campo da Educação, as concepções de ordem quantitativas e qualitativas vêm descortinando um novo panorama para o pesquisador. Nessa direção, é importante compreendermos a utilização desses diferentes métodos de pesquisas, como caminhos que nos proporcionam a visão de um leque de possibilidades investigativas, sobretudo, pelo fato da educação ter, entre outros, o ser humano como objeto de pesquisa (Ferreira, 2015, p. 114).

Nesse momento, já estavam definidas as especificidades temáticas, gerando categorias a partir da sistematização, iniciando a fase de análise de dados. Ressalta-se também que houve a qualificação da tese, com parte dos dados já analisados por periodização, ou seja, foram analisados os documentos político-normativos que entraram em vigor antes de 2012. Com isso, foi percebido um grande volume de dados que, apesar de organizados de forma lógica e coerente, estavam muito amplos, visto que as categorias tratam dos mais diversos temas.

Para não perder o objetivo específico desta tese, que era analisar as políticas educacionais para pessoas com TEA no âmbito das unidades federativas, optou-se

pela realização de um recorte temático por normas que tratassem especificamente da educação. Então, uma nova etapa do percurso metodológico foi iniciada, buscando o levantamento e a identificação das normas que dispõem em seu conteúdo algum indicativo sobre a educação.

Apesar de já ter duas categorias com normas da temática educação e escola, a fim de identificar se havia normas cujo tema central estava em outra categoria, mas dispuseram de alguma questão educacional, fizemos novamente a leitura integral das 505 normas. Buscou-se, então, identificar quais trataram de questões sobre a educação, a escola e os espaços educativos para pessoas com TEA.

A partir das orientações acerca dos estudos de sistematização, houve uma alteração no enfoque de análise da pesquisa. Portanto, para essa seleção não foram consideradas as categorias, mas o indicativo educação/escola/espaços educativos de forma ampla, ou seja, não foi uma busca por descritores, mas uma busca qualitativa verificando se havia alguma determinação legal nessa temática.

Assim, foram identificadas e selecionadas 59 normas legais. O objeto foram as normas que tratam da educação, sem considerar as outras classificações efetuadas anteriormente. Assim, foram selecionadas as seguintes normas descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Documentos político-normativos com temáticas acerca da educação

Unidade federativa	N.º da lei	Ementa – resumo da norma
BA	Lei n.º 10.553/2007	Determina a obrigatoriedade do governo do estado da Bahia proporcionar tratamento especializado, educação e assistência específicas a todos os autistas do estado, independentemente de idade.
PB	Lei n.º 8.756/2009	Institui o sistema estadual integrado de atendimento à pessoa autista e dá outras providências.
AM	Lei n.º 100/2011	Inclui o autista como portador de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados nos artigos 244, X e 248 da Constituição do Amazonas e dá outras providências.
RO	Lei n.º 2.847/2012	Institui o sistema estadual de assistência à pessoa autista.
PR	Lei n.º 17.555/2013	Institui, no âmbito do estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista - TEA.
DF	Lei n.º 5.089/2013	Proíbe a cobrança de valores adicionais - sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências.

PR	Lei n.º 17.677/2013	Proíbe a cobrança de valores adicionais – sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes.
RJ	Lei n.º 6.708/2014	Cria o programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação no estado do Rio de Janeiro para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e dá outras providências.
ES	Lei n.º 10.162/2014	Proíbe a cobrança de valores adicionais para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
MT	Lei n.º 10.170/2014	Proíbe a cobrança de valores adicionais – sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências.
RN	Lei n.º 9.837/2014	Proíbe a cobrança de valores adicionais (sobretaxa) para matrícula ou mensalidades de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências.
MA	Lei n.º 10.130/2014	Proíbe a cobrança de taxa de reserva ou sobretaxa, bem como a cobrança de quaisquer valores adicionais para matrícula.
RR	Lei n.º 985/2014	Proíbe a cobrança de valores adicionais ou sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes, nas instituições de ensino públicas ou privadas e dá outras providências.
GO	Lei n.º 19.075/2015	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
AC	Lei n.º 2.976/2015	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução.
PE	Lei n.º 15.487/2015	Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com transtorno de espectro autista no Pernambuco e dá outras providências.
PE	Lei n.º 15.596/2015	Dispõe sobre a afixação de cartazes nas escolas das redes pública e privada de educação do Pernambuco, informando sobre a obrigatoriedade de matrícula de pessoas com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, e dá outras providências.
DF	Lei n.º 5.522/2015	Altera a Lei n.º 5.089, de 25 de março de 2013, que proíbe a cobrança de valores adicionais sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências.
PB	Lei n.º 10.555/2015	Proíbe a cobrança de valores adicionais – sobretaxas para matrículas ou mensalidades de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes, na forma que especifica.
RJ	Lei n.º 7.362/2016	Dispõe sobre a implantação dos centros de estudos profissionalizantes para a pessoa com transtorno de espectro autista no estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.
MS	Decreto n.º 14.480/2016	Cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no município de Campo Grande, e dá outras providências.

AM	Lei n.º 4.316/ 2016	Dispõe sobre a implantação dos centros de estudos profissionalizantes para a pessoa com transtorno de espectro autista do Amazonas e dá outras providências.
RR	Lei n.º 1.103/ 2016	Dispõe sobre o programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação, no estado de Roraima, para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e dá outras providências.
SP	Lei n.º 16.107/ 2016	Proíbe a cobrança de taxa de reserva, sobretaxa ou quaisquer valores adicionais para matrícula, renovação de matrícula ou mensalidade de estudantes com síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento.
CE	Lei n.º 16.094/ 2016	Proíbe a cobrança de valores adicionais, sobretaxas para matrículas ou mensalidades de pessoas com deficiência, síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes.
AL	Lei n.º 7.874/ 2017	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.
RR	Lei n.º 1.186/ 2017	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA).
PE	Lei n.º 16.024/ 2017	Dispõe sobre o acesso de profissionais da área de saúde que fazem tratamento de alunos com deficiência, mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas dependências das escolas públicas e privadas do Pernambuco.
PE	Decreto n.º 46.540/ 2018	Regulamenta os artigos 4º a 9º da Lei n.º 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista do Pernambuco.
PR	Lei n.º 19.584/ 2018	Altera a Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013, que institui, no Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.
RS	Lei n.º 15.322/ 2019	Institui a política de atendimento integrado à pessoa com transtornos do espectro autista no Rio Grande do Sul.
PR	Lei n.º 19.923/ 2019	Altera dispositivo na Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013, que instituiu, no Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno espectro autista.
GO	Lei n.º 20.401/ 2019	Altera a Lei n.º 19.075, de 27 de outubro de 2015, e dá outras providências.
AM	Lei n.º 5.012/ 2019	Dispõe sobre a proibição da cobrança de valores adicionais, sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes com síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes.
PE	Lei n.º 17.039/ 2020	Institui a obrigatoriedade da disponibilização, no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Pernambuco, de materiais informativos e/ou educativos, com o objetivo de informar e orientar sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dislexia e demais transtornos e déficits de aprendizagem.
MS	Lei n.º 5.614/ 2020	Dispõe sobre a implantação de centros de apoio educacional para alunos com transtorno de espectro autista (TEA) no Mato Grosso do Sul.
AP	Lei n.º 2.490/ 2020	Veda qualquer discriminação à criança e ao adolescente com autismo, deficiência física e intelectual ou doença crônica nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas e privadas.

AM	Lei n.º 5.337/2020	Dispõe sobre a oferta de bolsas de estudo para deficientes com TEA – transtorno do espectro autista pela rede de ensino privada e associações no âmbito do Amazonas.
PR	Lei n.º 20.430/2020	Altera a Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013, que institui, no Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno espectro autista.
AC	Lei n.º 3.799/2021	Cria a carteira estadual da pessoa com transtorno do espectro autista – e-CEPTEA.
PE	Lei n.º 17.312/2021	Altera a Lei n.º 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com transtorno de espectro autista do Pernambuco e dá outras providências, a fim de reservar assentos, na primeira fila das salas de aula, a serem destinados aos alunos com transtorno de espectro autista e assegurar maior tempo para realização das atividades de avaliação e provas.
RJ	Lei n.º 9.395/2021	Estabelece a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.
DF	Lei n.º 6.925/2021	Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política distrital de atendimento e diagnóstico às pessoas com transtorno de espectro autista, no Distrito Federal, e dá outras providências.
RN	Lei n.º 10.987/2021	Institui, no âmbito do Rio Grande do Norte, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista – TEA.
PA	Lei n.º 9.262/2021	Institui o estatuto da pessoa com transtorno do espectro autista no Pará.
AM	Lei n.º 5.677/2021	Institui o sistema estadual de atendimento integrado à pessoa com transtornos do espectro autista.
AC	Lei n.º 3.685/2021	Dispõe sobre a proibição de cobrança de valores adicionais – sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes.
PE	Lei n.º 17.693/2022	Institui a obrigatoriedade da disponibilização, no sítio eletrônico da Secretaria de Educação de Pernambuco, de cartilha ou material informativo sobre os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista e altera a Lei n.º 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com transtorno de espectro autista do Pernambuco e dá outras providências, a fim de estabelecer regras adicionais para elaboração de cartilhas informativas.
PE	Lei n.º 17.881/2022	Altera a Lei n.º 17.564, de 27 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a política estadual de valorização da vida nas escolas públicas estaduais, no âmbito do Pernambuco, originada de projeto de lei de autoria da deputada Alessandra Vieira, a fim de determinar que as unidades escolares de Pernambuco realizem comunicação aos familiares ou responsáveis sobre casos suspeitos de distúrbios comportamentais ocorridos no seu âmbito.
RN	Lei n.º 11.080/2022	Dispõe sobre a adoção do Sistema de Inclusão Escolar “ABA” para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas da rede pública do Rio Grande do Norte.
RR	Lei n.º 1.681/2022	Dispõe sobre a adoção do Sistema de inclusão Escolar “ABA” para crianças portadoras de autismo nas escolas da rede pública de Roraima e dá outras providências.
AM	Lei n.º 5.812/2022	Dispõe sobre as diretrizes com vistas ao desenvolvimento global do estudante com dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou transtornos do espectro autista.

RO	Lei n.º 5.296/ 2022	Dispõe sobre a destinação de carteiras em locais determinados aos estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas escolas de Rondônia.
MT	Lei n.º 11.704/ 2022	Proíbe a transferência e o remanejamento de vagas, sem anuência dos pais, em creches e escolas públicas no Mato Grosso para as pessoas com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, dislexia e transtorno do espectro autista - TEA.
MT	Lei n.º 11.689/ 2022	Institui a política estadual de educação especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida no Mato Grosso e dá outras providências.
PB	Lei n.º 12.248/ 2022	Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
RN	Lei n.º 11.235/ 2022	Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política estadual de atendimento e diagnóstico às pessoas com transtorno do espectro autista, no Rio Grande do Norte, e dá outras providências.
PI	Lei n.º 7.746/ 2022	Institui a política de atendimento integrado à pessoa autista no Piauí.
TO	Lei n.º 3.957/ 2022	Proíbe a cobrança de valores adicionais e sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora.

O capítulo seguinte traz a próxima etapa da pesquisa, com a análise dos dados obtidos. Creswell (2007) aponta que são necessárias algumas escolhas para determinar uma estratégia de investigação quando a pesquisa envolve o desenvolvimento do método quantitativo e o qualitativo, referente à implementação, se ela será sem sequência simultânea, sequencial com a qualitativa primeiro, ou sequencial com a quantitativa primeiro. Para a análise aqui proposta, foi eleito o projeto exploratório sequencial indicado que Creswell (2007) propõe: seleção dos dados; análise quantitativa, análise qualitativa e, por fim, a interpretação de toda a análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta desta tese nasceu de hipóteses e questões, sobre uma afirmação que sempre surge: no Brasil temos muitas leis. Mas será que tal afirmação se confirma? Realmente são muitas normas legais? A quantidade numérica de normas reflete qualidade em seu conteúdo?

A partir disso, foi proposto como objetivo geral sistematizar os documentos político-normativos das unidades federativas vigentes no Brasil em 2022, que tratassem de questões relacionadas às pessoas com TEA, a fim de identificar e analisar quais delas trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação e problematizar seu conteúdo, verificando avanços e potencialidades presentes nos documentos. Isso ocorre porque, quando o assunto é a legislação brasileira, existe a ideia de que, de maneira geral, temos muitas leis. É preciso considerar que o princípio da legalidade é a essência de um Estado de Direito, isto é, um Estado regido por leis.

Assim, a CF/88, no art. 5º, que determina a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, também dispõe que “Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (Brasil, 1988). Conhecido como princípio da legalidade, determina que a sociedade só está obrigada pela lei, e esta deve ser devidamente elaborada pelo processo legislativo. O princípio da legalidade é um dos direitos e garantias fundamentais da CF/88, e garante o respeito à lei de forma que o cidadão é livre se agir conforme a legislação. Segundo esse princípio, as pessoas podem fazer tudo aquilo que a lei não impede e devem fazer tudo aquilo que a lei determina.

Levanta-se, então, os questionamentos: será que existem muitas leis? E qual o conteúdo desses documentos político-normativos? Eles foram implementados para atender a quais anseios? Este capítulo se destina a compreender quantos documentos político-normativos temos no âmbito das unidades federativas no Brasil sobre a educação para pessoas com TEA e qual o teor dessas normas.

A análise dos dados aqui proposta trata das informações obtidas a partir do levantamento, mapeamento e categorização dos documentos político-normativos, de modo que algumas questões começam a ser respondidas, e outras, levantadas.

4.1 O Brasil é um país com muitas leis! Normas legais, temos muitas? Dados do levantamento dos documentos político-normativos

Para responder às questões levantadas e atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, serão averiguadas como estas normas legais estão dispostas, revelando a quantidade por unidade federativa, região, temas, entre outros.

O levantamento proposto usou como descritores os termos: autismo e autista. Toda e qualquer norma consultada nas bases de dados selecionadas, que possuía essas palavras em seu conteúdo foi abrangida por esta pesquisa. Após os procedimentos metodológicos de coleta de dados, e a utilização dos critérios de exclusão (normas revogadas e repetidas, que por um lapso foram incluídas mais de uma vez), restaram um total de 505 normas, que trazem em seu conteúdo alguma regulamentação jurídica sobre as pessoas com TEA, ou seja, que revelam ao menos um dos descritores utilizados.

Esse primeiro dado merece destaque pela expressividade do quantitativo das normas. A questão norteadora desta pesquisa está no fato de que temos muitas voltadas às pessoas com TEA. Isso nos permite confirmar que sim, numericamente é possível considerar esse número como um reflexo de que temos muitas normas legais, que estão divididas por unidade federativa da seguinte forma:

Quadro 6 – Quantitativo total de normas por unidade federativa do Brasil

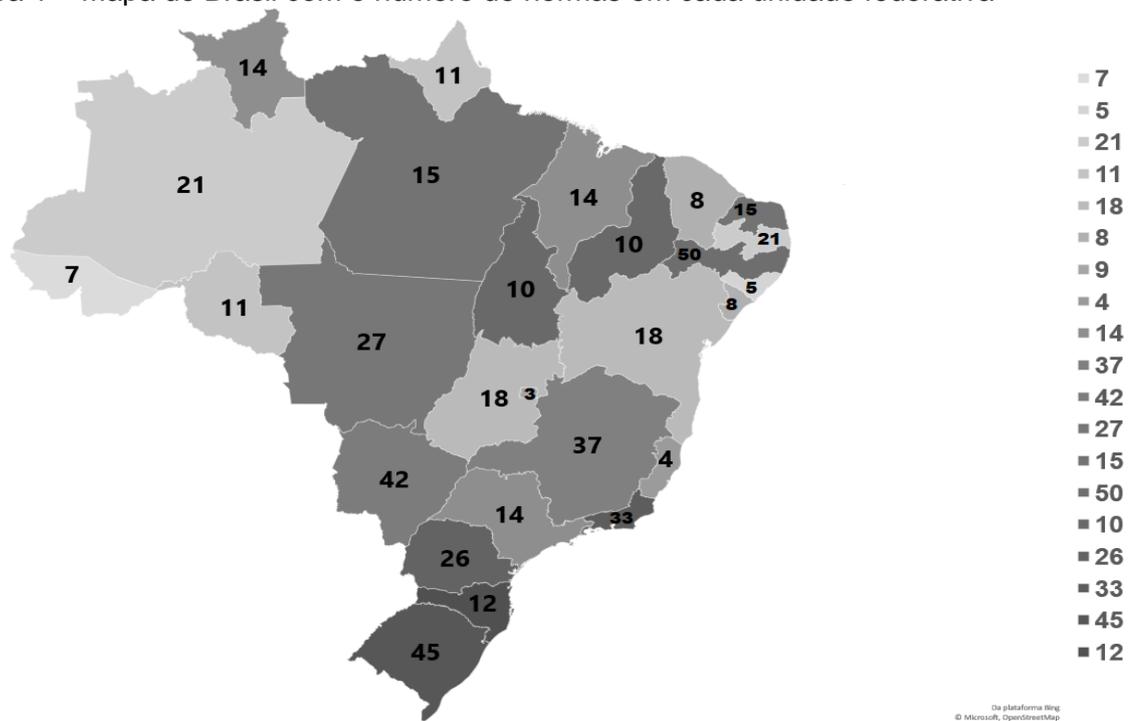
ESTADO	TOTAL
AC	7
AL	5
AM	21
AP	11
BA	18
CE	8
DF	9
ES	4
GO	18
MA	14
MG	37
MS	42
MT	27
PA	15
PB	21
PE	50
PI	10
PR	26
RJ	33
RN	15

RO	11
RR	14
RS	45
SC	12
SE	8
SP	14
TO	10

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 permite evidenciar que não existe nenhuma unidade federativa que não possua normas para pessoas com TEA. O estado com maior número é o PE, com 50 documentos, seguido do RS, com 45. O ES possui o menor número de normas, com apenas quatro. Para facilitar a visualização, a Figura 1 reflete os dados já descritos no Quadro 6.

Figura 1 – Mapa do Brasil com o número de normas em cada unidade federativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando que o Brasil é composto por 27 unidades federativas, analisando as quantidades de normas, é possível observar que 14 estados possuem um número igual ou inferior a 14 normas, enquanto os demais 13 contam com um número igual ou superior a 15 normas. Este dado mostra que a maior parte dos estados possui menos da metade de normas que o número máximo encontrado, sendo que apenas sete estados têm mais de 25 documentos.

As unidades federativas são geograficamente separadas em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. As regiões brasileiras são agrupamentos das unidades da federação criadas justamente com o propósito de ajudar interpretações estatísticas, implantar sistemas de gestão de funções e orientar a aplicação de políticas públicas. Por isso, destaca-se o número de normas por região:

Quadro 7 – Quantidade de documentos político-normativos divididos por região

REGIÃO	TOTAL
Centro-Oeste	96
Nordeste	149
Norte	89
Sudeste	88
Sul	83

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar diretamente, uma informação chama a atenção: a quantidade de normas existentes na região Nordeste do país, enquanto as demais possuem um número similar de normas entre si. Para tentar compreender se existe alguma relação entre o número de habitantes e a extensão territorial, alguns dados foram levantados.

Os dados apresentados pela Diretoria de Pesquisas e Coordenação Técnica do Censo Demográfico do IBGE, na prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022, o Brasil possui uma população estimada (o censo está sendo realizado no decorrer dos anos de 2022 e 2023, por isso os dados são estimados) em 207.750.291 milhões de habitantes, divididos da seguinte forma:

Quadro 8 – Número de habitantes por região do Brasil

REGIÃO	N.º DE HABITANTES
Centro-Oeste	16.492.326
Nordeste	55.389.382
Norte	17.834.762
Sudeste	87.348.223
Sul	30.685.598

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2022).

Outro dado considerado para a análise é a extensão territorial. A região do país com maior extensão territorial é a região Norte, seguida do Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e, por fim, a região Sul é a menor (IBGE, 2022).

A região Sudeste, por exemplo, composta pelos estados do ES, MG, RJ e SP, é a segunda região com menor número de normas, contudo, conta com o maior

número de habitantes. Neste caso, é possível afirmar que não existe relação entre a quantidade de normas jurídicas específicas e o quociente populacional da região.

A região Centro-Oeste, lócus onde esta pesquisa está sendo realizada, é formada por três estados e o DF: GO, MT e MS. Tal região chama a atenção por algumas questões, por exemplo, é a segunda maior em extensão territorial, é a menos populosa e, em termos de normas legais, é a segunda região com o maior número.

Já a região Nordeste é a que conta com o maior número de normas, sendo 149, e é a segunda região mais populosa do país. Assim, é possível questionar, se o número expressivo de habitantes, reflete na quantidade de normas, nesta realidade especificamente, podendo haver maiores demandas sociais pela criação de normas.

Esses dados demonstram que em nosso país, não há uma homogeneidade na densidade demográfica, ou seja, relação entre a extensão territorial e a quantidade de habitantes, isso dificulta a tentativa de estabelecer um parâmetro quantitativo entre os dados levantados e a realidade geográfica do país.

Por isso, de forma geral, inferimos que a extensão territorial e o número de habitantes, não é fator predominante para um número maior ou menor de normas, até porque, independente de ambos, uma norma em âmbito estadual, traz reflexos a toda população da unidade federativa, independentemente do número de pessoas.

Além da identificação dos documentos político-normativos por unidade federativa e região, em um primeiro momento da análise dos dados, elas foram enquadradas em categorias temáticas, que foram agrupadas, verificando qual o tema geral abordado. Isso permitiu um melhor entendimento e uma classificação, a fim de verificar em quais áreas e quais direitos estão sendo estabelecidos, além da educação. O Quadro 9 demonstra os números de normas encontradas em cada uma das categorias.

Quadro 9 – Quantidade de normas divididas por categorias

CATEGORIAS GERAIS	TOTAL
Atendimento de saúde/terapias específicas	21
Avaliação/diagnóstico	41
Cidadania	32
Ciptea	23
Conscientização	57
Covid	12
Destinação orçamentária	8
Educação	10

Escola	25
Gratuidades	19
Política para pessoas com TEA e PcD	43
Tributário	144
Utilidade pública	70

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 9 esclarece algumas conclusões gerais: a) existe uma discrepância no número geral de documentos político-normativos referentes às questões tributárias, sendo o dobro da segunda categoria, utilidade pública, e três vezes maior do que as outras áreas; b) destinação orçamentária é a área com menor número.

A escolha em utilizar o termo tributo, advém do Código Tributário Nacional (CTN) que o define como toda prestação pecuniária compulsória, paga em dinheiro a União, estados e/ou municípios. O conteúdo das normas encontradas nessa categoria trata da modalidade imposto, especificamente o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), que pode ser alterado por meio de lei, para regulamentar a isenção ou redução de alíquotas, assim como de isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) na aquisição de veículos para pessoas com TEA.

A possibilidade de alteração nas regras de redução ou isenção destes impostos, reflete o alto número de normas nesta categoria, que trazem conteúdo similar entre elas, e se repetem por diversas vezes na mesma unidade federativa, para alterar uma norma anterior que já trazia uma previsão legal.

A categoria com menor número de normas, a de destinação orçamentária, refletem um apoio financeiro por meio de recursos públicos (por meio de doação de terreno ou de veículo e, empréstimo de terreno), a associações que atendem pessoas com TEA. Esse fato demonstra uma preocupação, considerada ainda pequena, pelo baixo número de normas, por parte do poder público em incentivar o trabalho das associações na luta e apoio às famílias e as pessoas com TEA.

Conforme apresentado, as categorias mostram maior ou menor número de normas, não existindo nenhuma homogeneidade nem padrão na quantidade de normas e categorias. Isso implica que não há uma consistência na maneira como as normas são implementadas, buscando atender as demandas sociais que surgem.

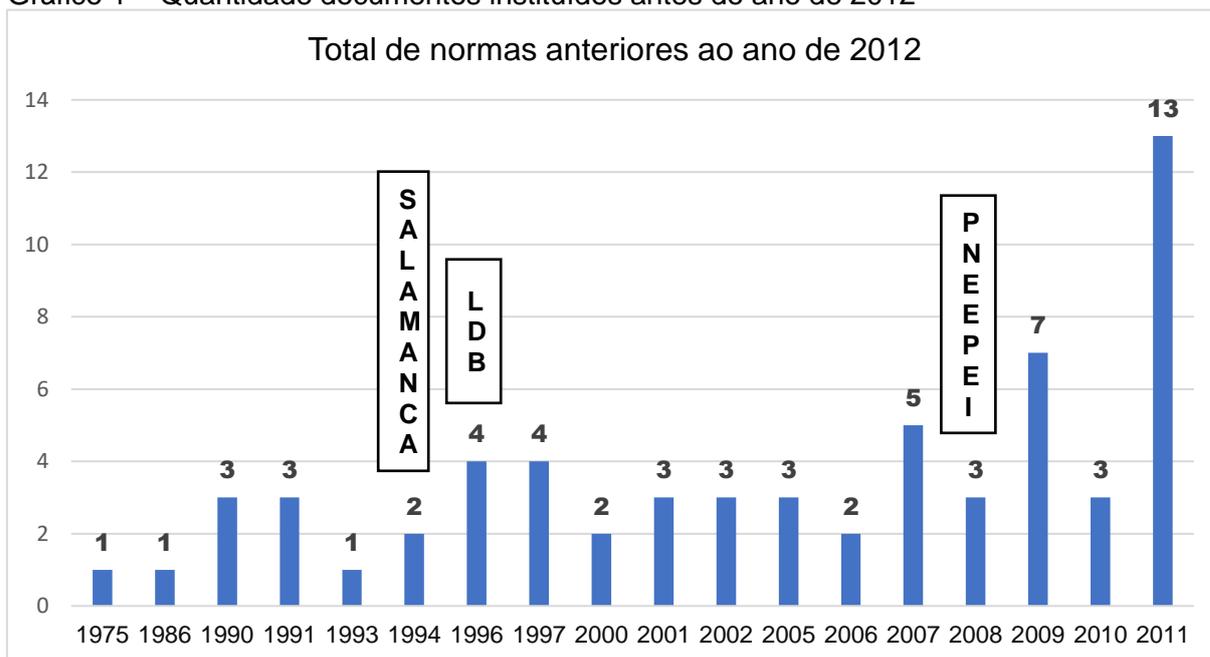
O mesmo ocorre ao verificarmos a quantidade de normas em cada ano. Para melhor compreender, foi feito um recorte temporal das normas instituídas antes de 2012, e aquelas aprovadas a partir daquele ano.

Apesar de no período (1975-2011) não termos no Brasil uma política específica para pessoas com TEA, já existiam internacionalmente diversos documentos e movimentos de luta de inclusão para as PcD. Considerando o movimento mundial pela inclusão, algumas normas já passaram a ser instituídas.

A primeira norma encontrada data de 1975, instituída pela Lei nº 6.763 em MG, que consolida a legislação tributária do estado de Minas Gerais. Contudo, o texto original não trazia expressamente o termo autista. As pessoas com TEA foram incluídas apenas em 2005 por meio da Lei nº 15.757.

Portanto, apesar de constar uma norma de 1975 as pessoas com TEA só foram incluídas em 2005. Desta forma, não é possível afirmar de que existiam normas para pessoas com TEA desde 1975, visto que as alterações e a devida inclusão ocorreram apenas posteriormente. A Lei n.º 9.294 de 1986 também é de MG, e declara de utilidade pública a AMA-MG - Associação de Amigos do Autista de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, essa sim, é a primeira norma que, desde a sua criação, dispõe do descritor utilizado: autista. Entre as demais do período, algumas foram alteradas em um momento posterior, assim como a norma de 1975, apenas atualizando a nomenclatura, por exemplo, uma de 1991 incluiu pessoas com TEA em 2014, visto que a redação original estabelecia o termo deficientes físicos.

Gráfico 1 – Quantidade documentos instituídos antes do ano de 2012



Fonte: Elaborado pela autora.

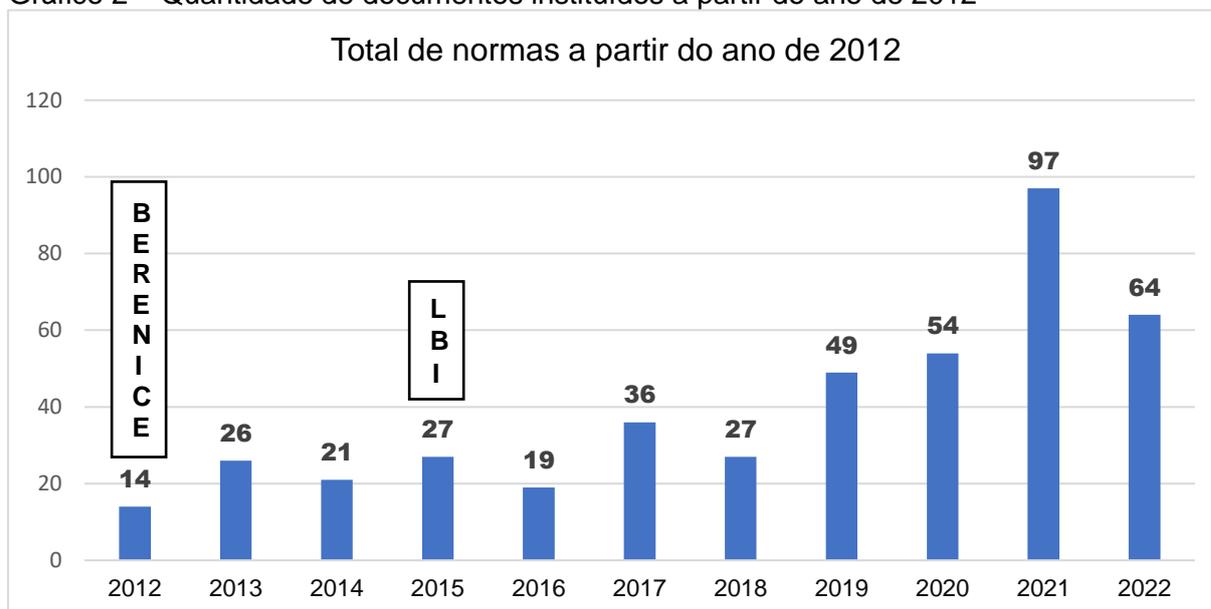
O Gráfico 1 demonstra que existiam várias normas antes de 2012. Inferimos que alguns fatos podem ter contribuído para a criação destas, dando maior visibilidade às PcD e à educação especial. Conforme destacado no gráfico, em 1994, temos a Declaração de Salamanca que tem por objetivo informar sobre políticas e “[...] de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial” (Unesco, 1994), documento internacional, mas que foi incorporado à legislação Brasileira. Já em 1996, a Lei 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a educação especial no Brasil.

Por fim, a PNEEPEI em 2008 impulsiona a partir de suas orientações a criação de normas, quase dobrando a média da quantidade dos anos anteriores, sendo 7 normas em 2009 e quase o dobro dessa quantidade em 2011 com 13 normas. Contudo, elas realmente se intensificaram a partir da criação da Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/2012), evidenciando um aumento considerável nas normas para as pessoas com TEA:

Portanto, concluímos que no que diz respeito a periodização, a hipótese de que os dois documentos federais de 2008 e 2012 foram os responsáveis para a criação dos documentos político-normativos se confirma, visto que, apesar de existirem normas que originalmente foram implementadas muito antes das políticas, estes

documentos só foram alterados em datas posteriores, da sua criação, e, no geral a partir da publicação das políticas federais. Desta forma, passamos a verificar as publicadas mais recentemente:

Gráfico 2 – Quantidade de documentos instituídos a partir do ano de 2012



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados quantitativos confirmam uma das hipóteses levantadas de que a Lei n.º 12.764/2012 impulsionou a criação de normas específicas para esse público, de forma que, mesmo o ano de 2012 (ano com menor quantidade de normas) conta com um número maior do que os anos anteriores à referida Lei.

A quantidade de normas vai aumentando gradativamente até o aumento exponencial nos últimos quatro anos, dobrando o número da média dos anos anteriores. É preciso enfatizar que entre 2020 e 2022 o Brasil e o mundo passaram pela pandemia de covid-19, de modo que diversas atividades presenciais foram suspensas e, ainda assim, as normas continuaram sendo elaboradas e implementadas, uma parte delas, inclusive para atender as demandas que passaram a existir por conta da pandemia – o não uso obrigatório de máscaras, a prioridade de atendimento em postos de saúde, bem como no acesso às vacinas.

Feita a análise quantitativa da totalidade de documentos político-normativos sistematizados, destaca-se que este tópico também se propõe a trazer as análises e comparações quantitativas, no que se refere ao objeto específico desta pesquisa, que são as normas que trazem em seu teor conteúdos acerca da educação.

A escolha em limitar a análise sobre as normas que tratam somente da educação é pragmática, considerando o programa de pós-graduação que esta pesquisa está inserida, as experiências e lacunas encontradas por meio das pesquisas elaboradas pelos membros do GEPES, bem como a partir de questões sociais, de forma a considerar a educação um dos pilares mais importantes da sociedade. “No caso da política de inclusão escolar, a justificativa consiste no direito que todos os estudantes têm de serem educados gratuitamente na escola comum, o que inclui os estudantes PAEE, historicamente privados da garantia desse direito” (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 14).

No mais, no momento da categorização dos dados houve a leitura integral dos documentos político-normativos, por mais de uma vez, isso permitiu verificar, que a maioria das normas eram apenas regulamentadoras de algum direito, dispondo texto similar em todas da categoria, de forma que pela própria categorização nos permitem inferir seu conteúdo geral. Já as normas educacionais trazem previsões específicas, com conteúdos diferentes, dificultando inclusive, a comparação e análise entre elas.

Considerando esses fatos, após a análise geral preliminar, todas as 505 normas foram lidas integralmente mais uma vez, buscando identificar quantas e quais estabelecem questões relacionadas à educação, seja este o tema principal da norma (que foram, por exemplo, enquadradas nas categorias escola e educação), ou em outras categorias, mas que trazem em seu teor alguma regulamentação legal que envolva, de alguma forma, esse tema. A partir da nova leitura, verificando a existência do indicador selecionado (educação), foram localizadas e indicadas 59 normas com algum artigo ou menção a algo relacionado à educação, sendo que oito delas alteravam alguma norma já existente. Assim, temos 51 normas, se excluirmos as que alteram outras já existentes.

Posto isso, retoma-se uma das questões norteadoras: temos muitos documentos político-normativos no Brasil para pessoas com TEA? O número absoluto encontrado, 505 normas, pode ser considerado elevado, e se considerarmos que referente à educação foram 59, tem-se aproximadamente 10% específicas na área da educação. Além disso, considerando a existência de dois documentos em âmbito nacional que regulamentam a educação especial, bem como as questões relativas às pessoas com TEA, há de se considerar que 59 normas ainda é um número expressivo.

Isto porquê, considerando as 27 unidades federativas do Brasil, se cada uma delas tivesse implementados uma política estadual que traduzisse todas as questões que se fazem necessárias, este número seria o suficiente para compreender as questões legais envolvidas.

Para ilustrar os dados quantitativos dos documentos político-normativos que tratam especificamente de questões educacionais, retomaremos o Quadro 9, que traz as normas divididas nas seguintes categorias: 1) Atendimento de Saúde/Terapias Específicas; 2) Avaliação/Diagnóstico; 3) Cidadania; 4) Ciptea; 5) Conscientização; 6) Covid; 7) Destinação Orçamentária; 8) Educação; 9) Escola; 10) Gratuidades; 11) Política para pessoas com TEA e PcD; 12) Tributário; e 13) Utilidade Pública. Das 13 categorias, seis trazem um documento político-normativo que contém ao menos um artigo sobre educação, e as outras sete não trazem nenhum.

Quadro 10 – Comparativo das categorias que trazem normas sobre a educação

Categorias gerais	Total de normas	Normas sobre educação
Atendimento de saúde/Terapias Específicas	21	3
Avaliação/diagnóstico	41	0
Cidadania	32	2
Ciptea	23	1
Conscientização	57	0
Covid	12	0
Destinação orçamentária	8	0
Educação	10	8
Escola	25	24
Gratuidades	19	0
Política para pessoas com TEA e PcD	43	21
Tributário	144	0
Utilidade pública	70	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria Atendimento de Saúde/Terapias Específicas, apesar de serem documentos específicos na área da saúde, três deles, estabelecem um chamado: sistema integrado de atendimento à pessoa com TEA, por este motivo, além de dispor de questões específicas da área da categoria, traz também questões educacionais. O que não ocorre na segunda categoria: Avaliação/Diagnóstico que se limita a tratar do seu âmbito temático que abrange apenas questões da saúde, por isso não traz regulamentações na área da educação.

Na terceira categoria, Cidadania, foram colocadas normas que determinam o atendimento prioritário públicos e privados, por isso apenas duas trazem algo relacionado à educação. As demais, tratam de outros lugares, que não seja a escola.

A Ciptea determina a instituição da carteira de identificação da pessoa com TEA, explicitando quais informações devem constar. Nesse sentido, apenas uma norma, além de dispor sobre os requisitos de emissão da carteira, traz também um indicativo na educação.

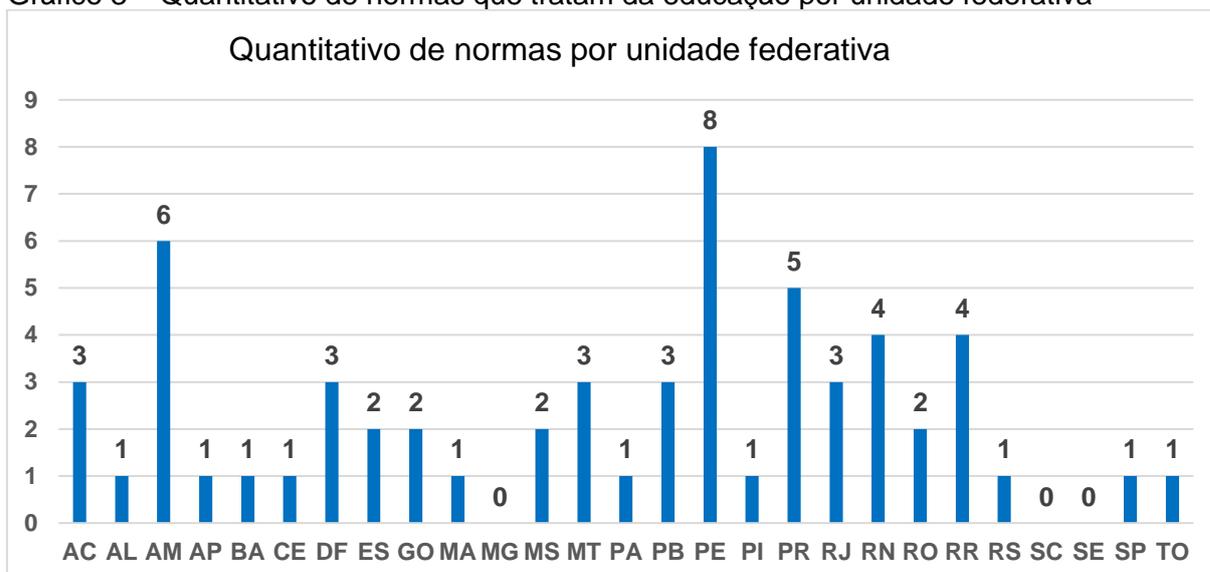
Quanto a categoria Conscientização ficaram as normas legais que tratam da criação do dia, semana ou mês de conscientização do TEA, por isso não temos nenhum documento referente à educação. O mesmo ocorre nas categorias: Covid; Destinação Orçamentária; Gratuidades; Tributário e Utilidade Pública.

Um dado importante a ser destacado é o fato de duas das 10 normas da categoria educação, e uma da categoria escola, não terem entrado no quantitativo de análise. Isso ocorreu, pois esses três documentos político-normativos tratam especificamente sobre a educação, mas de maneira abrangente. São eles: Lei n.º 14.705, de 25 de junho de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE), em cumprimento ao PNE no âmbito do RS. A Lei n.º 15.533, de 23 de outubro de 2015, aprova o PEE de PE e, por fim, do mesmo estado o Decreto n.º 48.477, de 26 de dezembro de 2019, institui o Regimento escolar unificado substitutivo das unidades escolares da rede estadual de ensino do PE. Considerando tais especificidades desses documentos, que não visam regulamentar apenas a educação das pessoas com TEA, mas todo o contexto educacional de seus respectivos estados, elas não foram incluídas nesta análise.

Por fim, a categoria Política para pessoas com TEA e PcD, dos 43 documentos, apenas a metade, 21 deles, trazem questões educacionais. O restante (22 normas), tem um formato parecido com a Lei Berenice Piana, ou seja, trazem questões mais gerais dos direitos das pessoas com TEA, e nada sobre educação

Os documentos estão divididos da seguinte forma, no que tange às regiões do país: Centro-Oeste - 10 normas; Nordeste - 20; Norte - 18; Sudeste - 5; e Sul - 6.

Gráfico 3 – Quantitativo de normas que tratam da educação por unidade federativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 27 unidades federativas, apenas três não possuem nenhuma norma sobre educação. As únicas unidades federativas que não possuem nenhum documento político-normativo que traga alguma questão acerca da educação são MG, SC e SE. São somente três estados, mas esse fato chama atenção, pois ressalta que nestes locais não há nenhuma norma estadual para regulamentar a educação das pessoas com TEA, ou seja, neste caso eles recorrem as orientações federais. Além disso, 11 delas possuem apenas uma norma. O estado com o maior número de normas que regulamentam a educação para pessoas com TEA é o PE, com oito, seguido do AM, com seis.

Quanto à análise quantitativa, as regiões Norte e Nordeste contam com um número expressivo de normas se comparadas às outras regiões, principalmente no lado oposto do país, formado pelas regiões Sul e Sudeste. Curiosamente, o Centro-Oeste, localizado no centro do país, possui um número que o deixa em posição central hierarquicamente em relação às outras regiões.

Em termos de quantidade, 11 unidades federativas possuem apenas uma norma que regulamenta a educação, número considerado baixo, visto que são documentos que possuem validade em âmbito estadual e servem de parâmetro para regulamentar todas as escolas estaduais em sua esfera de atuação, além de servir como uma espécie de modelo para os municípios. Oito unidades federativas possuem apenas duas ou três normas, seguindo o mesmo preceito. Apenas os estados do AM,

PE e PR possuem um número superior a cinco normas e, em relação às demais unidades federativas, pode ser considerado um número relevante.

Em termos de normas gerais para pessoas com TEA, concluímos que temos muitas no Brasil, mas referente à educação, em análise quantitativa esse número é pequeno se comparado ao total levantado. As especificidades das pessoas com TEA são diversas, inclusive por isso a utilização do termo espectro. Tal fato e a existência das normas federais levavam a pensar que isso poderia se refletir também nas normas educacionais, o que não foi confirmado.

Conforme já mencionado, a prevalência de pessoas com TEA, de acordo com os estudos do CDC (2023), está de uma para cada 36 pessoas. Assim, considerando o número de estudantes nas salas de aula, que na maioria das escolas da realidade brasileira se aproxima de 40 alunos, teríamos estatisticamente ao menos um estudante com TEA em cada sala, e são discentes que precisam de adaptações para terem efetivamente acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

Concluímos, então, tendo em vista os documentos político-normativos que tratam da educação, a ideia generalista de que temos muitas leis no Brasil não se confirma, pois metade das unidades federativas não tem nenhuma norma específica ou tem apenas uma. Ressalta-se que não existem parâmetros de comparação para que fosse decidido quantas normas seriam necessárias para considerar um alto número, porém ao observar a categorização do restante das normas, é possível perceber um número maior de normas em outras áreas/temas.

Contudo, ao olhar não somente para as duas categorias: educação e escolar, foram encontrados outros indicadores na área da educação em outras categorias, e isso pode indicar que a escola enquanto espaço de formação, em que a criança passa a maior parte do tempo, deveria estar preparado a atender as necessidades dos estudantes com TEA, por isso, por vezes, são necessárias medidas regulamentadoras de forma específica.

Apesar do princípio da legalidade ser a essência do Estado de Direito, e essencialmente termos muitos documentos político-normativos voltados à educação para pessoas com TEA nas unidades federativas, podemos afirmar que existem muitas leis para regulamentar a educação desse grupo. Isso significa que tem ocorrido uma demanda, a partir da manifestação das famílias das pessoas com TEA para ter as suas necessidades específicas atendidas.

4.2 Afinal, o que dizem os documentos político-normativos?

Antes de analisarmos os documentos político-normativos, importa destacar algumas normas gerais que temos no âmbito federal, com o objetivo de situar hierarquicamente quais são os preceitos nacionais que as normas estaduais recorreram ao serem propostas.

Luchese (2014, p. 152) afirma que “[...] no atravessamento dos documentos, perceber as recorrências, os indícios como formas de pensar a educação e as múltiplas relações sócio-político-econômicas, que produzem os discursos”. Todas essas questões estão contidas nos documentos escritos (as leis), e devem ser contempladas na análise proposta. “Assim, textos políticos representam diferentes atores e interesses, podendo compor ou criar padrões de desigualdade como, por exemplo, numa estrutura escolar” (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 14).

Considerando a hipótese de que as normas levantadas podem ser mera repetição da política nacional em seu conteúdo, em se tratando da pessoa com TEA, temos em âmbito nacional: a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei n.º 12.764/2012. A PNEEPEI (Brasil, 2008) é um documento que traz orientações e diretrizes que fundamentam especificamente a criação de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão escolar, e foi elaborado por um grupo de trabalho formada por professores de diferentes universidades do Brasil, nomeados pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007. A versão final do documento foi entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

Em formato de cartilha, primeiramente é apresentado o movimento mundial pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, que nasceu, principalmente, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), que reafirma a igualdade entre todos os indivíduos, e o acesso à educação como um direito humano básico, fundamental e inerente a cada um. Tal movimento pela inclusão foi fortalecido com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que discute princípios, políticas e práticas

inclusivas que assegurem a educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional.

Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O documento destaca, ainda, alguns marcos históricos e normativos nacionais da educação especial no Brasil, bem como descreve por meio de gráficos um diagnóstico da educação especial, descrevendo dados do censo e das matrículas nas salas comuns e especiais pelo PAEE (Brasil, 2008). São objetivos da PNEEPEI:

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

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

O documento também estabelece que é o PAEE, ou seja, os estudantes atendidos pela educação especial. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, sendo que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando esse atendimento (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) define que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, não sendo substitutivo à escolarização nas salas comuns.

Entre as diretrizes da PNEEPEI, destaca-se a relevância em “[...] assegurar a intersectorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas” (Brasil, 2008). Entre as áreas, além da educação, evidenciam-se os atendimentos de saúde e a promoção de ações sociais.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008).

O governo federal lançou em novembro de 2023 o Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI. A proposta faz parte de uma estratégia governamental de retomar as premissas originais, que completou 15 anos em 2023. A ação, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo investir em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, com a meta de aumentar o número de estudantes PAEE matriculados em classes comuns (MEC, 2023).

O Ministro da Educação também assumiu expressamente o compromisso de garantir a inclusão dos estudantes com TEA nas salas de aula comuns na rede regular de ensino. Para a consolidação da PNEEPEI, o MEC irá atuar na implementação de ações com os municípios, os estados e o DF, dentro das premissas da construção coletiva e participação social, por meio dos seguintes eixos:

- Eixos – O Plano de Afirmação e Fortalecimento tem quatro eixos. São eles:
- Expansão do Acesso - Ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce;
 - Qualidade e Permanência - Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da educação especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar;
 - Produção de Conhecimento - Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade; e
 - Formação - Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação

inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC (MEC, 2023).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) traz uma série de orientações para a educação especial no Brasil, com diretrizes gerais na esfera educacional. Já a Lei n.º 12.764/2012 é instituída como uma política social de atendimento ao indivíduo com TEA, dispondo no texto legal de questões que vão além da inclusão escolar. Portanto, ela não veio para ser uma nova política de educação especial específica para as pessoas com TEA, pois ela foi instituída para fortalecer a ideia de que, apesar da PNEEPEI (Brasil, 2008) garantir a vaga nas escolas e o AEE, por exemplo, isso não é suficiente para que as pessoas com TEA tenham acesso aos espaços educacionais.

O contexto da produção de texto está inerentemente ligado ao contexto de influência, pois articula interesses e ideologias específicos, constituindo-se num espaço de disputa e de compromisso, que ocorre nos bastidores. Nesse contexto, a política é representada para o bem público como um todo, tomando forma para ser apresentada, sendo tais representações transformadas em textos oficiais, em documentos que assumem uma legalidade, que regulam um discurso que pode ser constituído por uma lógica contraditória e conflitante (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 21).

A Lei n.º 12.764/2012 é a primeira no Brasil que cria uma política para um público específico, que tem por objetivo olhar as especificidades das pessoas com TEA. Por isso inclui em suas diretrizes e seus objetivos o atendimento na saúde, na assistência social e na educação, tornando-se uma política pública que atende as necessidades específicas das pessoas com TEA, visto que não existem políticas públicas de inclusão para outras deficiências.

Ambos documentos atendem as pessoas com TEA, sendo uma mais voltada para questões educacionais, e a outra, para questões médicas, de atendimento e inclusão social, inclusive educacional. A Lei Berenice Piana está estruturada da seguinte forma: no primeiro artigo, a instituição da política; o parágrafo primeiro deste artigo descreve a caracterização da pessoa com TEA para os fins legais. Tal descrição é de suma importância, considerando as diferentes características que a pessoa pode ter, por isso o termo espectro. O segundo parágrafo afirma, para não deixar qualquer dúvida, que a pessoa com TEA é considerada PcD. Já o terceiro parágrafo trata da conscientização, por meio da fita com o quebra-cabeças, símbolo do TEA, para identificar a prioridade de atendimento em locais públicos ou privados (Brasil, 2012).

O art. segundo traz as diretrizes da política, dentre as quais destacamos algumas: a intersetorialidade e a participação da comunidade na formulação de políticas públicas, no desenvolvimento das ações, e o controle social de sua implantação, acompanhamento e avaliação; a atenção integral às necessidades de saúde; diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional, a responsabilidade do poder público quanto à informação sobre TEA; e o estímulo à inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2012). Entre tais diretrizes, ressalta-se:

art. 2º [...]

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).

Conforme demonstrado acima, a própria política nacional para pessoas com TEA ressalta a relevância de pesquisas como esta, que fomentam a discussão de temas relativos a pessoas com TEA e o dever do poder público em estimular a pesquisa, bem como a formação e a capacitação de profissionais. Ao final do art. 2º, o texto legal mostra, no parágrafo único, que as diretrizes serão cumpridas pelo “[...] poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado” (Brasil, 2012). Apesar de não prever a destinação de verbas, as diretrizes estabelecem a necessidade da criação de ações políticas para implementação da norma e responsabiliza o poder público pelo cumprimento, seja por ele mesmo ou por meio parcerias com entidades privadas, contudo ainda não deixa completamente claro como isso se dará.

Já o art. terceiro traz os direitos da pessoa com TEA, como, por exemplo, o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades, incluindo o diagnóstico precoce e o atendimento multiprofissional, bem como informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Além disso, o art. 3º afirma que “São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista [...] IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante [...]” e o parágrafo único estabelece que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

O art. 3º-A foi incluído recentemente pela Lei Romeu Mion (2020), e traz a regulamentação da Ciptea, para “[...] 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, 2012).

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020) (Brasil, 2012).

A lei determina que a Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis nos âmbitos de atuação dos entes federativos. Sendo assim, cabe aos estados tomar as medidas necessárias para a emissão de documentos de identificação e deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão, para que sejam incluídas as informações necessárias sobre o TEA no Registro Geral (RG). A Ciptea terá validade de cinco anos, devendo ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com TEA em todo o território nacional.

Os últimos artigos descrevem o tratamento da pessoa com TEA. O art. 4º cita que o tratamento da pessoa com TEA não será degradante, e também menciona a discriminação. O 5º art. afirma que não poderá impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição (Brasil, 2012). O último artigo define que não poderá haver recusa na matrícula escolar:

Art. 7º **O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno** com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, **será punido com multa** de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º **Em caso de reincidência**, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, **haverá a perda do cargo** (Brasil, 2012, grifo nosso).

O referido dispositivo legal busca garantir o acesso à educação para as pessoas com TEA e, para evitar a recusa e a exclusão dos alunos, é definida uma punição com multa, podendo chegar até mesmo à perda do cargo.

Os estudos sobre a deficiência objetivam chamar a atenção para as tendências de desativação presentes nas estruturas da sociedade moderna e configurar

mecanismos que possam gerar políticas, teorias e práticas que confrontem tal situação (Piccolo; Mendes, 2012, p. 81).

Os padrões de reconhecimento da relação jurídica não puderam ser reconstruídos sem a referência aos desenvolvimentos normativos a que foram submetidos desde a constituição da sociedade moderna; aí se tornou evidente que o reconhecimento jurídico contém em si um potencial moral capaz de ser desdobrado através de lutas sociais, na direção de um aumento tanto de universalidade quanto de sensibilidade para o contexto (Honneth, 2009, p. 277).

Mainardes (2006) discute as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, que tem sido utilizada em diferentes contextos, como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais. Mainardes (2006) aponta que Ball propôs um método de pesquisa de políticas como considerado um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas.

Nesse sentido, os três ciclos principais de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não tem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates, não podendo enxergar como separados ou desconectados. Nesta análise, não se busca compreender todo o ciclo das políticas, contudo, concorda-se com os autores, com o fato de que as políticas são formuladas a partir de um ciclo formado pelo contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática.

Conforme demonstrado pelo próprio nome, a Lei n.º 12.764/2012 traz como contexto de influência a relevância das famílias nessa luta, bem como a mais recente alteração pela Lei Romeo Mion, trazendo, dessa vez, a luta de um pai pela garantia dos direitos do filho.

Tecidas essas considerações, passaremos à análise dos 59 documentos político-normativos, que tratam da educação para as pessoas com TEA. Para tanto, utilizaremos o que apontam Ball e Mainardes (2011) referente aos estudos de política educacional. Segundo os autores, esses estudos tendem a tomar uma das três formas: a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; c) a análise crítica de políticas específicas.

Segundo Ball e Mainardes (2011), a maioria dos pesquisadores da literatura internacional foram em direção à primeira abordagem para focar suas pesquisas. Nesta análise, pretende-se focar apenas na última, que é uma análise crítica de políticas específicas a partir de uma análise qualitativa das normas sistematizadas, ou seja, busca-se compreender o teor dos documentos encontrados.

Foram selecionadas normas que fazem qualquer menção em relação a questões educacionais. Estas não seguiram uma ordem cronológica, isto porque se optou em seguir uma ordem temática geral, pois a partir da leitura completa de cada uma, elas foram agrupadas em grandes temas considerados como centrais e/ou primordiais de cada norma, ou por discrepância, ou seja, não existem outras com disposições similares.

Nesse sentido, a análise de conteúdo permite a descrição sistemática, objetiva e qualitativa do conteúdo da comunicação, por isso a técnica de análise de conteúdo pode se valer da análise categorial (Marconi; Lakatos, 2021). Todavia, não se pretende, a partir do agrupamento, criar-se uma nova categorização dos documentos político-normativos, mas tão somente facilitar a compreensão e a análise crítica qualitativa dessas políticas específicas. Portanto, as temáticas gerais encontradas utilizadas foram:

- a. normas que tratam exclusivamente ou concomitantemente sobre a proibição de cobrança de taxa de matrícula/rematricula e sobre a obrigatoriedade de cartazes de conscientização;
- b. normas que instituíram um chamado sistema integrado de atendimento e normas que estabelecem uma política estadual às pessoas com TEA;
- c. normas gerais sobre educação, que trazem disposições específicas, diferentes das temáticas anteriores — agrupadas por discrepância.

Para iniciar a análise, voltaremos primeiro às questões norteadoras da pesquisa: temos muitas leis? A análise dos dados quantitativos demonstrou que cerca de pouco mais de 10% dos documentos político-normativos trazem algum indicativo da educação para a pessoa com TEA. Considerando o total de normas sistematizadas, tal número foi considerado baixo.

Porém, indo além dos indicadores numéricos, vem a pergunta acerca do teor dessas normas. Elas quase sempre se repetem, trazendo, muitas vezes, exatamente o mesmo texto legal, porém instituídas em diferentes estados? Elas são mera

repetição das federais? Elas inovam e ampliam os direitos educacionais das pessoas com TEA? Estas são algumas perguntas que pretendemos responder a partir destas análises.

Cumprido destacar que das 59 normas selecionadas para análise, oito delas alteravam uma outra norma já existente, ou seja, considerando este fato, temos um total de 51 normas, dentre as 505 levantadas e sistematizadas que trazem regulamentações para as pessoas com TEA e, que mencionam algo em relação à educação.

Considerando as temáticas utilizadas para melhor compreensão das normas, organizamos o Quadro 11.

Quadro 11 – Temáticas das normas específicas sobre educação

Temática das normas	Qtd.
Normas que tratam exclusivamente ou concomitantemente sobre a proibição de cobrança de taxa de matrícula/rematricula e sobre a obrigatoriedade de cartazes de conscientização.	17
Normas que instituíram um chamado sistema de atendimento e assistência e, as que estabelecem uma política estadual às pessoas com TEA.	24
Normas gerais sobre a educação, que trazem disposições específicas, diferentes das temáticas anteriores – agrupadas por discrepância.	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Tem-se, então, 10 documentos político-normativos do primeiro grupo temático, sendo que estes tratam exclusivamente sobre a proibição de cobrança de taxa de reserva, sobretaxa ou a cobrança de quaisquer outras taxas. Sendo elas: Lei n.º 17.677, de 10 de setembro de 2013 (PR); Lei n.º 10.162, de 2 de janeiro de 2014 (ES); Lei n.º 10.170, de 26 de setembro de 2014 (MT); Lei n.º 9.837, de 9 de abril de 2014 (RN); Lei n.º 10.130, de 29 de julho de 2014 (MA); Lei n.º 985, de 30 de setembro de 2014 (RR); Lei n.º 10.555, de 11 de novembro de 2015 (PB); Lei n.º 16.107, de 13 de janeiro de 2016 (SP); Lei n.º 16.094, de 27 de julho de 2016 (CE); e Lei n.º 3.957, de 22 de junho de 2022 (TO).

O texto legal pouco difere entre as normas e, no geral, determinam que fica proibida a cobrança de taxa de reserva ou sobretaxa ou de quaisquer valores adicionais para matrícula, renovação de matrícula ou mensalidade de estudantes com deficiência, entre eles os com TEA, sendo que o descumprimento sujeitará a instituição infratora ao pagamento de multa. Além disso, parte delas dispõem que as instituições de ensino devem estar preparadas para receber o estudante do PAEE.

Segundo o texto legal, a proibição e multa tem por objetivo garantir o ingresso e a permanência do estudante em instituições de ensino, bem como visa disseminar a igualdade social sua inclusão na sociedade, sobretudo por intermédio das instituições de ensino, evitando-se, assim, preconceitos, visto que as instituições de ensino possuem um papel essencial na socialização do indivíduo — a própria CF/88 determina no art. 205 que a função da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). Além disso, parte dessas normas afirma que as instituições de ensino devem estar preparadas para receber o estudante com TEA, dispondo de corpo docente qualificado para tal, a fim de atender todas as necessidades desse aluno, sem que isso implique gastos extras.

É possível inferir algumas hipóteses para salientar a criação dessas normas. Ressalta-se o fato de que as 10 normas que possuem exclusivamente essa temática foram todas instituídas a partir de 2013. Assim, a primeira questão a ser destacada é uma possível vinculação do texto legal com o art. 7º da Lei n.º 12.764/2012, que afirma que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012). Visto que a partir desse preceito não era mais permitido legalmente recusar a matrícula de estudante com TEA, as instituições privadas de ensino passaram a solicitar das famílias cobranças adicionais a fim de garantir o cumprimento dos direitos estabelecidos na Lei Berenice Piana.

Outra presunção levantada no sentido de compreender a criação dos documentos político-normativos está no fato de que, em agosto de 2015, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 5.357, de 9 de junho de 2016, no Supremo Tribunal Federal (STF), que tinha como pedido principal a permissão para que instituições de ensino privadas pudessem cobrar valores adicionais nas mensalidades, anuidades e matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência. Ou seja, queriam delegar às famílias os investimentos necessários para a eliminação das barreiras que impedem o acesso aos conteúdos ofertados no processo de ensino.

Os argumentos sustentados pela Confenen tanto na ADI quanto em uma carta aberta à comunidade escolar foram de teor absolutamente preconceituosos, questionando de forma capacitista (termo usado para descrever todo e qualquer tipo

de discriminação, opressão e preconceito contra as PcD) as habilidades sociais das PcD, além de argumentar possíveis dificuldades financeiras das instituições, caso tivessem que arcar com as despesas necessárias para o AEE, e outros recursos de eliminação de barreiras.

Segundo Mendes, Santos e Branco (2022, p. 22), “[...] há a rejeição de elementos que constituem os textos políticos, bem como a seleção, os mal-entendidos propositais e as respostas desdenhosas [...]”, de modo que os atores sociais aproveitam de tais brechas interpretativas para criarem sua própria versão.

No acórdão da decisão, o STF foi julgada improcedente a ação, enfatizando o dever de o Estado facilitar às PcD plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para garantia do acesso ao ensino “[...] é igualmente certo inexistir qualquer limitação da educação das pessoas com deficiência somente a estabelecimentos públicos ou privados que prestem o serviço público educacional” (Brasil, 2016). “Assim, o contexto de prática é o espaço em que a política fica sujeita a interpretação e reinterpretações, em que ela, de fato, produz efeitos e consequências que podem – ou não – levar a transformações significativas na política original” (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 22).

Portanto, foi uma tentativa de autorizar as escolas particulares a atuarem sob regras distintas àquelas impostas claramente às públicas, a partir do que afirma a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), ou seja, indo contra o sistema jurídico brasileiro tanto do que diz respeito ao cumprimento das normas gerais educacionais quanto as que garantem às PcD o direito de estudar em ambientes inclusivos e, como complemento, receber AEE de acordo com suas necessidades específicas.

Mais do que apenas aceitar o indivíduo é preciso reconhecer enquanto um sujeito de direitos. É um reconhecimento do outro como parte integrante da educação como um todo, que deve ter não apenas o acesso ao espaço educacional, mas ao processo de ensino com uma aprendizagem efetiva.

Contudo, cabe a seguinte reflexão: toda PcD ou pessoa com TEA, traz maiores gastos para as instituições educacionais? Por qual motivo seria mais caro o oferecimento da educação a esses estudantes pelo simples fato de possuírem uma deficiência. Os níveis de apoio das pessoas com TEA são diferentes, se forma que algumas não precisam necessariamente de apoio.

O mesmo fato pode ser utilizado de forma a compreender a instituição das seguintes normas: Lei n.º 5.089, de 25 de março de 2013, e Lei n.º 5.522, de 26 de agosto de 2015 (DF); Lei n.º 5.012, de 11 de dezembro de 2019 (AM); e Lei n.º 3.685, de 7 de janeiro de 2021 (AC). Além de trazerem a proibição da cobrança de taxas, estabelecem que as instituições de ensino devem afixar em local visível e dentro do local onde se realizam as matrículas um cartaz. As quatro normas trazem exatamente o mesmo texto a ser informado no cartaz composto pelos seguintes dizeres: discriminação é crime.

A ADI n.º 5.357/2016 evidenciou que na verdade não é apenas uma questão de dispêndio financeiro maior, mas sim um preconceito existente dentro das instituições escolares, espaço que, por essência, deveria ser de inclusão e respeito das diversidades, de forma que algumas unidades federativas perceberam a necessidade de evidenciar o espaço escolar como local de inclusão, e não de discriminação.

Outras três normas tratam exclusivamente da fixação do cartaz, e são instituídas pelo PE: Lei n.º 15.596, de 29 de setembro de 2015; Lei n.º 17.039, de 8 de setembro de 2020; e Lei n.º 17.693, de 4 de março de 2022. Contudo, trazem no teor diferentes determinações. A primeira trata da fixação do cartaz, e dispõe sobre a criação de um material informativo e/ou educativo, do tipo folheto/cartilha a ser disponibilizado gratuitamente, e as escolas privadas e públicas informando a garantia de matrícula dos estudantes com TEA ou outras deficiências. Mais uma vez evidenciando o preconceito existente e a resistência das escolas em receber como estudante as pessoas com TEA, precisando lembrar o direito de acesso à educação a todas às pessoas.

A segunda norma afirma que as escolas deverão possuir no mínimo dois exemplares impressos do material e, por fim, a terceira afirma que este material também deve ser fornecido de forma digital. Cumpre ressaltar que as três remetem o seu conteúdo à Lei n.º 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com TEA no PE, que também foi analisada. A terceira faz uma alteração direta nesta lei.

O segundo agrupamento de documentos político-normativos é constituído por normas que instituíram um chamado sistema de atendimento à pessoa com TEA e, as que estabelecem uma política estadual de atendimento às pessoas com TEA.

Os próximos três documentos que serão apresentados possuem uma estrutura similar à Lei n.º 12.764/2012, contudo, receberam em seu título ou sua ementa a descrição de sistema estadual de atendimento/assistência à pessoa com TEA. Tais políticas setoriais, como a educacional, por exemplo, consistem em tentativas de solucionar um problema da sociedade, de modo que certos processos, como a criação de normas, envolvem determinados atores sociais (Mainardes, 2006).

Quanto à estrutura, elas dispõem de questões mais voltadas à área de saúde e direitos sociais, porém também trazem os direitos educacionais. Comparado ao primeiro grupo, essas são mais extensas, possuindo mais artigos com diferentes temas. São elas: Lei n.º 8.756, de 2 de abril de 2009 (PB); Lei n.º 2.847, de 5 de setembro de 2012 (RO); e Lei n.º 5.677, de 12 de novembro de 2021 (AM).

A Lei n.º 8.756/2009 versa sobre o sistema estadual integrado de atendimento à pessoa autista, e o próprio documento define o que o sistema significa no art. 3º: “[...] consiste num sistema integrado e integrados dos diversos serviços prestados às pessoas autistas no Estado da Paraíba, constituído de: [...] II – Serviços de Educação” (Paraíba, 2009). O sistema prevê, ainda, questões relacionadas a serviços de saúde, de assistência social e de informação e cadastro. Referente à educação, e estabelece que:

Art. 7º É garantida a educação da criança autista dentro do mesmo ambiente escolar das demais crianças. Para tanto, o Estado se responsabiliza por:

I – treinar os profissionais da Educação para educar ou participar direta ou indiretamente da Educação das pessoas autistas;

II – garantir suporte escolar complementar especializado no contra-turno para os alunos autistas incluídos na rede escolar regular;

III – garantir estrutura e material escolar adaptados às especiais necessidades educacionais das crianças autistas.

Art. 8º É garantido o acesso ao ensino voltado para jovens e adultos às pessoas autistas que atingiram a idade adulta sem terem sido devidamente escolarizadas. Para tanto, o Estado se responsabilizará por:

I – garantir apoio educacional especializado;

II – garantir estrutura e material escolar adaptados às necessidades educacionais especiais das pessoas autistas (Paraíba, 2009).

Traz expressamente a garantia do acesso à educação inclusiva, para crianças e jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram cursar em idade própria, assim como a garantia da sala de aula comum e o AEE. É relevante destacar dois fatos: o primeiro é que ela se limita a repetir, no que tange à educação, o que já estava disposto na PNEEPEI (Brasil, 2008). A inovação é que o sistema foi instituído em 2009, ou seja, antes da Lei n.º 12.764/2012. Portanto, a PB inovou ao se apropriar de

um documento federal criado para a educação especial como um todo, para criar um novo, específico para o atendimento das pessoas com TEA.

Outra norma que instituiu o chamado sistema estadual de assistência à pessoa autista, de RO, foi regulamentada pela Lei n.º 2.847/2012 e criada com o objetivo de garantir a plena efetivação dos direitos fundamentais decorrentes da CF/88 e das leis que propiciem o bem-estar das pessoas autistas. Apresenta como diretrizes a inclusão dos estudantes com TEA e outros TGD nas classes comuns de ensino regular, a garantia de AEE gratuito e ensino profissionalizante, bem como o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados (Rondônia, 2012).

Entre as diretrizes, destaca-se “Art. 3º [...] VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno geral do desenvolvimento no país” (Rondônia, 2012). Isso confirma a tese de que os documentos político-normativos implementados no âmbito das unidades federativas são uma mera repetição das normas federais, visto que a Lei n.º 12.764/2012 traz exatamente a mesma afirmação (art. 2º, inciso VIII). A Lei n.º 2.847/2012 coloca como direito das pessoas autistas a educação e garante informação, formação e treinamento adequado aos profissionais e estudantes de educação, além de:

Art. 10. É garantida a inclusão dos estudantes autistas nas classes comuns de ensino regular.

§ 1º. As pessoas autistas que atingirem a idade adulta sem terem sido devidamente escolarizadas também terão acesso à educação.

§ 2º. O atendimento educacional especializado é assegurado ao estudante autista quando não for possível sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no capítulo V (Da Educação Especial) da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 11. É garantida a educação da criança autista dentro do mesmo ambiente escolar das demais crianças. Para tanto, o Estado se responsabiliza por:

I - capacitar os profissionais da Educação para educar ou participar direta ou indiretamente da Educação das pessoas autistas;

II - oferecer suporte escolar complementar especializado no contra-turno para os alunos autistas incluídos na rede escolar regular; e

III – disponibilizar estrutura e materiais escolares adaptados às especiais necessidades educacionais aos estudantes autistas.

Art. 12. É garantido o acesso ao ensino voltado para jovens e adultos às pessoas autistas que atingiram a idade adulta sem terem sido devidamente escolarizadas. Para tanto, o Estado se responsabilizará por:

I – garantir apoio educacional especializado; e

II – garantir estrutura pedagógica e materiais escolares adaptados às necessidades educacionais especiais das pessoas autistas;

Art. 24. O Estado fomentará pesquisas científica em universidades estaduais ou privadas, a fim de reformular conceitos no tratamento do autismo (Rondônia, 2012).

O documento traz uma série de medidas a serem garantidas às pessoas com TEA, sem mais uma vez explicitar quais os mecanismos serão utilizados para a garantia de implementação e efetivação desses direitos, ou seja, em uma análise preliminar parece uma norma completa, detalhada, mas tem-se aqui mais uma vez um vazio legal. Não é possível identificar no texto legal, como, quando e por quem será ofertada a formação e treinamento adequados.

Ao observar ambas, é possível verificar que os direitos estabelecidos são os mesmos e que até a redação do texto é quase idêntica, e essencialmente com os mesmos direitos garantidos na PNEEPEI (Brasil, 2008).

O mesmo ocorre com a terceira, que institui o sistema estadual de atendimento integrado à pessoa com TEA, pela Lei n.º 5.677/2021 do AM, é a mais detalhada entre todas as levantadas no mapeamento. Ela revela, em suma, que o atendimento pelo AM à pessoa com TEA poderá ser prestado de forma integrada, em regime de colaboração com os municípios e com assistência da União, pelos serviços de educação, oferecendo programas permanentes, capacitação, treinamento e atualização em TEA de profissionais e estudantes da área da educação.

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 no ensino superior e no 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 (Amazonas, 2021).

Como será a capacitação dos profissionais? Oferecida pelo Poder Público? E de quem é o dever de fazer as adaptações razoáveis? O texto determina uma série de direitos que apenas abre brechas legais para a judicialização, ou seja, para que as famílias das pessoas com TEA ingressem na justiça requerendo meios para fazer cumprir o que está determinado na norma

Enfatiza-se que o documento revela que os dispositivos legais se aplicam às instituições privadas de ensino, vedada a cobrança de valores adicionais, assim como as encontradas no primeiro grupo de análise, mostrando mais uma vez o reflexo das ações judiciais em face das instituições privadas que estavam se esquivando de receber esses estudantes por meio de cobranças adicionais.

O estado, por meio da secretaria de educação, poderá garantir formas de acesso às políticas públicas disponíveis e

Art. 8º No âmbito de sua competência, o Estado buscará formas de incentivar as universidades estaduais, federais e da rede privada sediadas em seu território visando ao desenvolvimento de pesquisas e projetos multidisciplinares com foco no autismo e na melhoria de vida das pessoas com TEA (Amazonas, 2021).

O vazio legal é percebido pela utilização de termos como: buscará formas de incentivar, sem identificar quais serão essas formas, desta forma, ninguém se responsabiliza diretamente pelo cumprimento dos preceitos legais. Pesquisas como esta que possui como foco o autismo, deveria então receber algum tipo de incentivo, dada sua temática, caso estivesse sendo elaborada no âmbito das universidades do Amazonas? E esse incentivo, qual seria? São respostas que não possuímos, dada a falta de informações complementares na norma.

Honneth (2009) afirma que os fundamentos da categoria central de sua teoria, como o conceito de reconhecimento intersubjetivo e social, estão implicados na construção dos pilares da estrutura das relações sociais do reconhecimento. Nesse sentido, a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas se faz necessária, estando prevista no atendimento à pessoa com TEA no art. 2º inciso I, como uma das diretrizes da Lei n.º 12.764/2012. Assim, a existência destes documentos demonstra uma das formas para a norma federal ser colocada em prática.

Em suma, os três documentos político-normativos do sistema de atendimento estabelecem, resumidamente, os seguintes direitos educacionais:

- a previsão do profissional de apoio escolar;
- a garantia da educação na sala comum;
- instituição de programa de capacitação na área da educação;
- o oferecimento de AEE;
- o oferecimento de Educação para Jovens e Adultos (EJA) para as pessoas com TEA que não conseguiram concluir os estudos no tempo adequado;
- o apoio às famílias por parte do poder público e por meio das instituições escolares;
- o estabelecimento de convênios e parcerias públicas e privadas para efetivação das medidas;
- o incentivo e apoio às pesquisas em universidades estaduais que tratem das pessoas com TEA;
- oferecimento de suporte escolar complementar especializado no contraturno para os alunos autistas incluídos na rede escolar regular;
- estruturas e materiais adaptados no ambiente escolar;
- e uma delas prevê a proibição de taxas adicionais.

De maneira geral, esses documentos político-normativos não inovam em relação à PNEPEI (Brasil, 2008), limitando-se a estabelecer o mesmo conteúdo, porém, por vezes, escritos de uma forma um pouco diferente, mas com o mesmo sentido. Assim, confirma-se ao menos que essas se tratam de mera repetição da Lei n.º 12.764/2012. Merece destaque o oferecimento de suporte escolar complementar especializado no contraturno para os alunos autistas incluídos na rede escolar regular, reafirmando que a educação especial deveria ser uma modalidade de ensino complementar ou suplementar em relação à sala de aula comum, local onde os estudantes com deficiência, em regra, devem estar inseridos.

Uma outra temática encontrada que tratam da educação são as intituladas como políticas estaduais. As políticas são consideradas um:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável

dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2013, p. 13).

Os dois documentos federais norteadores desta análise são a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei n.º 12.764/2012, e a primeira busca orientar a educação especial, e a segunda, é a política nacional para pessoas com TEA e traz as diretrizes, o atendimento à saúde e a educação. Nesse sentido, é possível reconhecer a luta social das famílias por reconhecimento do direito ao reconhecimento, assim, o

[...] que deve ser entendido por luta social no contexto de nossas considerações: trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento (Honneth, 2009, p. 257).

Segundo Ball e Mainardes (2011), as pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil podem ter como fundamento a análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas, de forma que tais estudos de natureza teórica contribuem para a análise.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

As políticas implementadas pelas unidades federativas seguem o modelo de estrutura da Lei n.º 12.764/2012, porém parte delas trazem diversas questões específicas em relação à educação das pessoas com TEA.

Quadro 12 – Políticas estaduais para pessoas com TEA

Unidade federativa	N.º da norma
PR	Lei n.º 17.555/2013
PE	Lei n.º 15.487/2015
AC	Lei n.º 2.976/2015
GO	Lei n.º 19.075/2015
AL	Lei n.º 7.874/2017
RR	Lei n.º 1.186/2017
RS	Lei n.º 15.322/2019
DF	Lei n.º 6.925/2021

PA	Lei n.º 9.262/2021
RJ	Lei n.º 9.395/2021
RN	Lei n.º 10.987/2021
PI	Lei n.º 7.746/2022
PB	Lei n.º 12.248/2022
RN	Lei n.º 11.235/2022
MT	Lei n.º 11.689/2022

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 12 mostra as leis que instituíram as políticas estaduais, todavia, ainda nesse conjunto, temos aquelas que alteraram as normas principais, são elas: Lei n.º 19.584, de 10 de julho de 2018; Lei n.º 19.923/2019; Lei n.º 20.430/2020 – alteraram a Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013 (PR). A Lei n.º 17.312, de 10 de janeiro de 2021, e a Lei n.º 46.540, de 28 de setembro de 2018, alteraram a Lei n.º 15.487/2015 (PE). E, por fim, em GO, a Lei n.º 20.401, de 18 de janeiro de 2019, alterou a Lei n.º 19.075/2015.

A análise foi feita de duas formas: um quadro geral com os direitos que são garantidos pelas políticas de modo a considerar as similaridades entre as estaduais e federais. Posteriormente, foi apresentada uma análise individual de cada norma, buscando identificar as principais diretrizes educacionais que inovam em seu conteúdo.

Quadro 13 – Temas das normas que constam nas políticas federais

Unidade federativa	PR	PE	AC	GO	AL	RR	RS	DF	PA	RJ	RN	PI	PB	RN	MT
Temas das normas que constam também nas políticas federais	Lei n.º 17.555/2013	Lei n.º 15.487/2015	Lei n.º 2.976/2015	Lei n.º 19.075/2015	Lei n.º 7.874/2017	Lei n.º 1.186/2017	Lei n.º 15.322/2019	Lei n.º 6.925/2021	Lei n.º 9.262/2021	Lei n.º 9.395/2021	Lei n.º 10.987/2021	Lei n.º 7.746/2022	Lei n.º 12.248/2022	Lei n.º 11.235/2022	Lei n.º 11.689/2022
Inclusão nas classes comuns	X	X	X		X		X	X		X	X	X		X	X
AEE, apoio e as adaptações necessárias.	X	X	X			X	X	X		X	X	X		X	X
Formação e a capacitação de profissionais na pesquisa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Proibição de recusar a matrícula.		X		X	X	X			X				X		
O estímulo à pesquisa científica.	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X		
Sistema educacional inclusivo e transversalidade da educação especial	X	X			X		X	X				X		X	X
Educação de Jovens e Adultos			X				X	X				X	X	X	
Direito à educação e ao ensino profissionalizante		X	X					X	X	X		X	X	X	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 13 traz um comparativo entre os direitos em comum estabelecidos em todas as políticas analisadas, a fim de facilitar a visualização dos dados. Foram elencadas as principais disposições legais que apareceram nas políticas estaduais, e que também constam nos documentos político-normativos federais, que estamos usando de parâmetro de comparação nesta análise. O único ponto em comum que apareceu em todas as políticas foi a formação e a capacitação de profissionais na pesquisa científica. Isso merece ser destacado, pois esta tese se insere na proposta de trazer conhecimento científico sobre as questões legais que envolvem a educação da pessoa com TEA. Todas as políticas públicas, seja qual for o tema, perpassam pela legislação. O meio de criação de uma política pública é a lei. Em um estado democrático de direito, como no Brasil, as normas são essenciais. Isso confirma a relevância científica desta pesquisa.

O ponto em comum que menos apareceu foi a aplicação de multa na recusa da matrícula do estudante com TEA. Contudo, isso se justifica pelas normas específicas que tratam do tema e já foram analisadas, ou seja, se já foi criada uma para tratar desse direito, não há necessidade de aparecer novamente na política. Também aparece em menor quantidade a EJA com TEA, mas as normas estabelecem isso indiretamente, como, por exemplo, por meio da garantia do direito à educação, a transversalidade da educação especial.

Tecidas as considerações gerais, passaremos a analisar os pontos específicos relevantes em cada um dos documentos político-normativos que instituem as políticas estaduais para pessoas com TEA. A primeira deste levantamento é de 2013, um ano após a Lei n.º 12.764/2012. Este fato, isoladamente, já nos dá indícios da hipótese de que várias outras políticas foram criadas a partir da Lei Berenice Piana, ou seja, que se trata de uma mera repetição dos direitos já estabelecidos, porém em um ente federativo diferente.

A Lei n.º 17.555/2013 institui, no PR, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA, que estabelece como direitos o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Paraná, 2013a). Seu texto legal foi alterado pela Lei n.º 19.584/2018, que afirma que, em relação à educação, a intersetorialidade deve pautar o desenvolvimento das ações e das políticas no atendimento à pessoa com TEA, aplicáveis através de convênios celebrados entre a secretaria estadual de educação e o ensino superior, com as universidades federais e estaduais, e dispõe:

Art. 3º. Quando da formulação e implantação das políticas públicas em favor das pessoas com TEA, deve o Estado estabelecer as seguintes diretrizes junto às instituições de ensino por ele mantidas:

I - utilizar profissionais, estudantes e docentes das instituições de ensino superior, de forma a auxiliar na formação de profissionais aptos a diagnosticar e tratar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional em diferentes níveis;

II - garantir parcerias com as instituições de ensino para a promoção de cursos, palestras e programas de incentivo ao profissional, nos diversos níveis (Paraná, 2013b).

Outra disposição trazida como inovação está no art. 3º, inciso V, “[...] **indicar às instituições de ensino superior a inserção do estudo do autismo com base científica no seu quadro de disciplinas em seus cursos de medicina e outros ligados à área de saúde, educação e tecnologia**” (Paraná, 2013b, grifos nossos). Vai além de apenas indicar a profissionalização, ela indica que o estudo do TEA faça parte das disciplinas do curso.

Cumprido destacar que o Ministério da Educação estabelece as disciplinas obrigatórias dos cursos superiores, cabendo ao projeto pedagógico dos cursos superiores, as disciplinas optativas. Desta forma, esse pode ser considerado um dos grandes avanços em termos de conscientização dos estudos sobre TEA, entre as normas encontradas e analisadas nesta tese, pois mais do que só promover o incentivo à formação, determina que o estudo do TEA faça parte do currículo dos cursos, e as instituições de ensino superior deveriam incorporar o estudo do TEA como parte essencial de modo a garantir que os futuros profissionais estejam bem informados e preparados para lidar com questões relacionadas ao autismo em suas práticas profissionais. Essa inclusão deve ser fundamentada em conhecimentos científicos atualizados sobre o autismo. Nenhuma outra norma levantada afirma algo similar a isso.

Outra alteração na política do PR foi incluída pela Lei n.º 19.923/2019, que merece destaque, determinou ao estado o incentivo à criação e implantação de centros avançados de estudo e capacitação de educadores da rede pública de ensino do Paraná para atendimentos de alunos autistas.

A Lei n.º 17.555/2013 foi, ainda, alterada pela Lei n.º 20.430/2020, que acrescentou o inciso V ao art. 4º, com a seguinte redação: “V – promover o desenvolvimento de programas e ações que visem diagnosticar precocemente o transtorno do espectro autista, de modo a permitir atenção integral às necessidades de saúde, educação e conforto da pessoa diagnosticada” (Paraná, 2020). Os artigos

mencionados demonstram como o estado do PR tem se dedicado a levar formação e informação, não se limitando a apenas repetir o que as federais trazem, mas inovando, propondo ações na área da educação, assim como da saúde.

Por sua vez, a próxima política que analisada foi instituída pela Lei n.º 15.487/2015 e dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com TEA no PE. Em linhas gerais, além dos direitos já destacados, acerca da educação, a norma define como direitos o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como o acesso a professores capacitados para o ensino de pessoa com TEA (Pernambuco, 2015a).

Enfatiza-se o “Art. 9º [...] IX - estímulo aos estabelecimentos da rede de ensino público e privado para trabalharem o tema da inclusão social e educacional, objetivando a conscientização acerca do respeito à diferença e o combate às práticas de discriminação” (Pernambuco, 2015a). Outra inovação da norma surgiu posteriormente, quando a Lei n.º 17.312/2021 acrescentou à política de 2015 os seguintes textos:

Art. 4º [...] § 1º Os alunos com Transtorno do Espectro Autista terão assentos reservados, preferencialmente, na primeira fila das salas de aulas, salvo recomendação médica ou pedagógica em sentido contrário.

§ 2º Aos alunos com Transtorno do Espectro Autista fica assegurado maior tempo para realização das atividades de avaliação e provas, de acordo com suas necessidades (Pernambuco, 2021).

Cabe ressaltar que a Lei n.º 15.487/2015, regulamentada pelo Decreto n.º 46.540/2018, veio para complementar a política já vigente. Portanto, o PE conta com duas normas que regulamentam sua política estadual. O que chama a atenção é que ambos trazem regras específicas para os estabelecimentos da rede privada de ensino, ambos no art. 6º, com disposições complementares:

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino da rede privada deverão apresentar projeto de inclusão dos estudantes com necessidades especiais, com indicação:

I - dos recursos pedagógicos disponibilizados; e

II - do número de vagas especiais disponibilizado, proporcional ao número total de vagas da escola, vedada a exclusão de qualquer espécie de necessidade especial.

§ 1º Enquanto o estabelecimento de ensino da rede privada não apresentar o projeto indicado no caput deste artigo, considera-se reservado o percentual de 5% de vagas por turma, arredondando o número decimal para o número inteiro imediatamente superior.

Art. 7º Os estabelecimentos de ensino da rede privada deverão:

I - capacitar seus profissionais ao atendimento de estudante com Transtorno do Espectro Autista, e outras deficiências; e

II - disponibilizar acompanhamento especializado para os casos de comprovada necessidade (Pernambuco, 2015a).

Art. 6º Os Estabelecimentos de Ensino privado devem contemplar no seu Projeto Político Pedagógico – PPP o Projeto de Inclusão, indicando as condições necessárias, inclusive recursos pedagógicos, para atender às especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outro tipo de deficiência.

§ 1º O PPP da escola, onde o Projeto de Inclusão está inserido, deve estar disponível para consulta a qualquer tempo independente de matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outro tipo de deficiência.

§ 2º O Projeto de Inclusão deverá indicar a disponibilidade de professor do Atendimento Educacional Especializado, recursos pedagógicos, espaço físico para as atividades e ações de conscientização da comunidade escolar com vistas à superação das barreiras à acessibilidade, sem prejuízo de contemplar outros aspectos relacionados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outro tipo de deficiência no ambiente escolar (Pernambuco, 2018).

O documento de 2015 está voltado a questões administrativas, e o mais recente se preocupa com a prática, prevendo um projeto de inclusão e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que devem garantir pleno acesso e permanência dos estudantes com TEA (Pernambuco, 2018). Desse modo, é possível verificar que o PE inova no fato de que a política estadual foi instituída e, posteriormente, foi regulamentada por um Decreto, trazendo informações legais relevantes acerca da educação e de como os espaços educacionais devem proporcionar a inclusão.

Ainda em 2015, o AC também implementou, por meio da Lei n.º 2.976, de 22 de julho de 2015, sua política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA. As diretrizes inovam ao estabelecer que o atendimento educacional poderá ser domiciliar sempre que, em função de condições, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular. Outro ponto importante é que o capítulo para regulamentar o direito à educação:

CAPÍTULO III

Do Atendimento no Serviço Público de Educação as Pessoas Com TEA

Art. 6º Será dever do sistema público de educação e de sua respectiva rede de escolas públicas do Estado:

II - incluir informações sobre o TEA nos programas de formação continuada para servidores administrativos em todas as escolas da rede pública estadual;
III - assegurar a todos os estudantes com TEA o direito a currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, nas unidades escolares ou no atendimento educacional domiciliar; e

§ 1º Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por mediador de aprendizagem.

§ 3º Os mediadores de aprendizagem referidos no § 1º deste artigo farão parte do AEE e receberão qualificação profissional e formação continuada a fim de exercer suas atribuições de apoio às atividades educativas e às necessidades relacionadas à comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais de estudantes com TEA, no contexto escolar.

§ 4º Será assegurada a contratação excepcional, nos termos da legislação vigente, de profissionais para o exercício da função de mediador de aprendizagem, conforme a demanda, com formação mínima de magistério ou nível superior sem prejuízo de outras formações específicas exigidas em legislação federal.

§ 5º A Secretaria Estadual de Educação - SEE priorizará, sempre que possível, a continuidade do acompanhamento por mediador de aprendizagem ao estudante com TEA, prestado pelo mesmo profissional, em anos letivos sucessivos, visando sua melhor adaptabilidade e rendimento escolar.

Art. 7º É dever das escolas privadas estabelecidas no Estado disponibilizar atendimento educacional especializado por meio de:

I - mediadores de aprendizagem para estudantes com TEA; e

II - salas de recursos multifuncionais para atendimento em contra turno de estudantes com TEA.

Parágrafo único. É vedada a cobrança de valores adicionais pela prestação dos serviços referidos nos incisos I e II (Acre, 2015).

Entre os direitos garantidos, ressalta-se a figura do chamado mediador. A definição do profissional de apoio tem sido objeto de discussões (Pereira, 2019). As leis dispõem de nomenclaturas, e variadas atribuições a esses profissionais, de forma que não é possível compreender quem são e quais os limites de formação e atuação deles. Segundo a LDB (Brasil, 1996), os sistemas de ensino devem assegurar “Art. 59 [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Já a LBI (Brasil, 2015a) mostra a figura do profissional de apoio escolar no art. 3º, inciso XIII, que conceitua como aquela “[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária”. Por fim, a Lei n.º 12.764/2012 traz a figura do acompanhante especializado, afirmando que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída em classes comuns e ensino regular terá direito ao acompanhante especializado, nos termos do art. 2º, inciso IV.

Tecidas tais considerações, questiona-se: qual dessas figuras seria o mediador citado pela política do AC? Deve-se ter clareza de quem seria esse profissional, pois apesar de não ser o objetivo discutir a efetividade e eficácia da norma, estas dependem de uma lei que seja clara e estabeleça meios para serem cumpridas. O AC inova ao trazer uma série de ações educacionais de apoio à pessoa com TEA e

determina que elas sejam cumpridas por um mediador, mas não descreve qual a qualificação necessária, limitando-se a afirmar no art. 6º, § 3º “[...] receberão qualificação profissional e formação continuada a fim de exercer suas atribuições de apoio” (Acre, 2015). Como se efetivará essa qualificação? Será suficiente para garantir qualificação para o direito ao currículo adaptado, aos métodos, às técnicas, aos recursos educativos e à organização específica para atender às necessidades dos estudantes com TEA? Tais questões foram levantadas e, por enquanto, também permanecem sem resposta, assim como outras já levantadas.

Como já mencionado, cumpre as normas federais a criação das regras gerais que serão posteriormente adaptadas à realidade social de cada unidade federativa. Contudo, enquanto não temos regulamentações claras de cada profissional, os estados criam novas figuras para atender suas necessidades, de forma que o vazio legal se tem propagado para as mais diversas realidades da educação e, em diferentes unidades federativas, que dispõe medidas de inclusão sem apontar como serão cumpridas.

Outro estado que instituiu a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA foi GO, em 2015, por meio da Lei n.º 19.075, de 27 de outubro. As diretrizes educacionais são escassas nesta norma e se limitam a definir a disponibilização de curso de capacitação para os educadores para auxiliar no diagnóstico precoce do TEA e a determinação do art. 2º, inciso XII “[...] desenvolvimento de ações específicas voltadas para as escolas de ensino infantil e fundamental, públicas e privadas, como espaços importantes para o diagnóstico, inclusão e tratamento da pessoa com transtorno do espectro autista” (Goiás, 2015).

Outra diretriz alterando a lei original pela Lei n.º 20.401/2019, em que o “[...] art. 5º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa” (Goiás, 2015).

Por seu turno, o estado de AL instituiu a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA pela Lei n.º 7.874/2017. Contudo, assim como a anterior, traz poucas regulamentações no âmbito da educação. Ela reafirma o dever do Estado em assegurar o direito de um sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior e que será assegurado nas políticas de educação (Alagoas, 2017).

Art. 4º [...]

§ 2º - Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei Federal nº 12.764, de 2012 (Alagoas, 2017).

Conforme a discussão anterior, aqui a figura do acompanhante especializado seguindo as diretrizes da Lei n.º 12.764/2012. Por fim, a última indicação é referente às escolas das redes pública e privada do estado que se recusarem a realizar matrícula de alunos com TEA que serão notificadas incidindo na aplicação da multa pela secretaria da educação no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas (Alagoas, 2017).

Ainda em 2017, a Lei n.º 1.186/2017 instituiu a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA no RR e traz o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Uma definição a ser destacada é o “Art. 6º A viabilização de recursos educacionais, mediações e estratégias para o acesso à rotina escolar, dentre outras medidas, capacitação dos professores e gestores; Instituição do Plano individual de atendimento educacional especializada” (Roraima, 2017).

Já foi levantada aqui, a importância da criação de medidas que garantam a implementação, caso contrário, será mais um documento sem utilidade. Por isso, a viabilização de recursos educacionais demonstra a preocupação da norma legal em garantir não apenas o direito formal, mas o material, pois garante meios de aprendizagem efetiva.

A Lei n.º 15.322, de 25 de setembro de 2019, instituiu a política de atendimento integrado à pessoa com TEA no RS que o atendimento poderá ser prestado de forma integrada, em regime de colaboração com os municípios e com assistência da União, pelos serviços de educação; e coloca o profissional de apoio escolar como a pessoa devidamente capacitada na interação e no manejo comportamental. A norma estabelece também que se aplicam as mesmas regras às instituições privadas, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. Além disso, dispõe que:

Art. 5º [...] 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; (Rio Grande do Sul, 2019).

Para efetivar as garantias legais, a Lei n.º 15.322/2019 (Rio Grande do Sul, 2019) o estado poderá estabelecer convênios e termos de parceria com pessoas jurídicas de direito público ou privado e, na elaboração e implementação de legislação e políticas, poderá realizar consultas e envolverá ativamente pessoas com TEA, seus familiares e as organizações representativas. No art. 9º explica que, no âmbito de sua competência, deverá buscar “[...] formas de incentivar as universidades sediadas em seu território visando ao desenvolvimento de pesquisas e projetos multidisciplinares com foco no autismo e na melhoria de vida das pessoas com TEA” (Rio Grande do Sul, 2019).

O DF estabeleceu as diretrizes a serem observadas na formulação da política distrital de atendimento e diagnóstico às pessoas com TEA por meio da Lei n.º 6.925, de 2 de agosto de 2021, que visam à divulgação de instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo nos serviços de saúde e de educação. Especificamente acerca da educação, a norma se destaca na descrição detalhada de como deve ser desenvolvido o AEE:

Art. 2º [...] § 2º A Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista devem observar as seguintes diretrizes voltadas para a educação da pessoa autista:

II – aos alunos autistas é assegurada flexibilização curricular, por meio de adequações pedagógicas, metodologias de ensino diversificadas e processos de avaliação adequados ao seu desenvolvimento;

IV – deve haver garantia de acessibilidade arquitetônica, de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia que atendam às necessidades específicas dos alunos;

VIII – o atendimento educacional especializado deve ser compreendido como conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente para complementar e suplementar o processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial nas turmas comuns da rede regular de ensino;

IX – o atendimento educacional especializado deve ocorrer na própria escola, em horário complementar à matriz curricular básica em que o aluno se encontra matriculado;

X – a atendimento educacional especializado deve compor o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas;

XI – é assegurada a artianexoculação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, para oferecer condições às pessoas autistas de

continuidade dos processos de aprendizagem, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho e convívio com a sociedade (Distrito Federal, 2021).

A artianexoculação das políticas educacionais que é assegurada pela norma nem sequer esclarecer qual o conceito desta terminologia e o que isso significa. As normas se propõem a realizar uma série de medidas inclusivas sem, contudo, apontar quais os autores responsáveis pelo cumprimento/efetivação.

A política do DF se constitui por diretrizes de ação e regulamentação da educação, que é a maior parte do documento. Isso demonstra a preocupação com a educação inclusiva.

Art. 3º As ações programáticas relativas à pessoa com transtorno de espectro autista, assim como as questões a ela ligadas, devem ser definidas em normas técnicas, segundo os critérios e diretrizes estabelecidos nesta Lei, garantida a participação de entidades e profissionais envolvidos com a questão, universidades públicas e representantes da sociedade civil (Distrito Federal, 2021).

É importante destacar que não é permitido ao poder legislativo estadual legislar sobre assuntos de competência exclusivamente federal ou municipal. Contudo, o DF é uma unidade da federação que possui competência legislativa de estado e de município. Assim, considerando que o DF acumula a função municipal, isso poderia justificar as normas específicas para regulamentação da educação.

A Lei n.º 9.262, de 22 de abril de 2021, instituiu o estatuto da pessoa com TEA no PA, que apesar de vir na ementa a descrição de estatuto, ela tem a mesma estrutura das políticas destinada a reunir e estabelecer as diretrizes, normas e os critérios para as pessoas com TEA, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva. Contudo, especificamente sobre a educação, traz poucas disposições: a educação como um princípio, e o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Cabe destacar aqui o “VII - estímulo ao desenvolvimento científico e tecnológico que promova avanços na prevenção, no tratamento e atendimento das pessoas portadoras de autismo” (Pará, 2021).

Outra orientação é a promoção de processos contínuos de capacitação dos profissionais que atuam na educação para o atendimento da pessoa com TEA, mas não determina como, onde e por quem será oferecida essa capacitação. Além disso, traz a previsão de punição para o gestor escolar, público ou privado que recusar

matrícula. Por fim, define que “Art. 13. Os direitos e garantias previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações” (Pará, 2021).

Por sua vez, o governo do RJ implementou a Lei n.º 9.395/2021, que estabelece a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA. Sobre a educação, a norma apresenta poucas disposições, como o estímulo à pesquisa científica e o ensino nas classes comuns de ensino regular.

Uma disposição muito relevante para a nossa análise está no “Art. 13. A mediação escolar prevista no parágrafo único do Art. 3º da Lei n.º 12.764/2012, deverá ser realizado por profissional habilitado de nível superior a ser definido pelo poder público” (Rio de Janeiro, 2021), o que leva ao questionamento, quem será que esse já não seria o momento de a norma afirmar quem seria esse profissional? O que ocorre são previsões legais vazias, que determinam a criação de novos dispositivos legais para regulamentar o direito posto.

O parágrafo único da Lei n.º 12.764/2012 afirma que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012). Tal discussão já foi realizada, no que diz respeito à definição destes profissionais, com uma ausência de definições claras da formação acadêmica do profissional que atuará no apoio da criança com TEA.

Considerando os princípios da administração pública (art. 37) entre eles tem-se a eficiência, assim os atos administrativos públicos devem ser eficientes. Esse tipo de vazio legal que persiste na maioria das normas quando dispõe sobre um direito, mas determina que posteriormente o poder público irá definir como, deixa de ser uma norma eficiente. Oposto disso, ela causa confusão, visto que não fica claro qual será o direito, como e por quem deverá ser cumprido, fazendo com que, ou seja, elaboradas normas posteriores para acabar com a lacuna existente, ou a questão passa a ser resolvida pelo judiciário, por conta da judicialização que passa a ocorrer.

Apesar da política estadual (Rio de Janeiro, 2021) prever a formação em nível superior, a norma conclui o texto legal afirmando “[...] a ser definido pelo poder público”. Ou seja, mais uma vez existe o vazio legal, visto que a informação de profissional com formação em ensino superior não é suficiente para compreender as funções destes profissionais, pois essa formação pode ser em qualquer área, e não

uma que torne o profissional apto à função e, principalmente não há previsão da carreira deste profissional evidenciando a precariedade e provisoriedade deste profissional.

No geral, os documentos político-normativos, apontam para uma pessoa que deverá de alguma forma oferecer atendimento às pessoas com TEA. A formação e qualificação destes profissionais não são determinadas, apresentando as mais variadas nomenclaturas. Essa falta de uma clareza do qual seria esse profissional impede a abertura de vagas efetivas, desde a educação básica ao ensino superior, criando, quase sempre, vagas temporárias para atender a situações específicas, como se as PcD não fossem fazer parte constantemente dos espaços educacionais, assim como esses profissionais, que acabam como temporários, mudando de escolas, de estudante, atuando de forma precária.

Por fim, ainda sobre a formação dos profissionais da educação, este documento afirma no art. 14 que o corpo docente tanto as escolas públicas como as privadas que possuem alunos com TEA “[...] deverão ter equipe multiprofissional, com adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração na classe comum” (Rio de Janeiro, 2021).

O estado do RN implementou em 2021, por meio da Lei n.º 10.987, de 21 de setembro, no âmbito do estado as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA. São direitos o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, que deve se pautar nas políticas de atendimento “[...] aplicáveis através da intersetorialidade entre a saúde, educação e assistência social, procurando celebrar convênios com as Universidades Federais e Estaduais e outras instituições como fundações e associações, sempre que possível” (Rio Grande do Norte, 2021).

Art. 3º Quando da formulação e implantação das políticas públicas em favor das pessoas com TEA, deve o Estado estabelecer as seguintes diretrizes junto às instituições de ensino por ele mantidas:

I - utilizar profissionais, estudantes e docentes das instituições de ensino superior, de forma a auxiliar na formação de profissionais aptos a diagnosticar e tratar o TEA precocemente, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional em diferentes níveis;

II - garantir parcerias com as instituições de ensino para a promoção de cursos, palestras e programas de incentivo ao profissional, nos diversos níveis; (Rio Grande do Norte, 2021).

As diretrizes buscam estabelecer mecanismos para a inclusão das pessoas com TEA por meio da capacitação dos profissionais da educação. Esse incentivo à

pesquisa e à especialização são de suma importância em uma educação de qualidade, que promova de forma satisfatória o processo de ensino-aprendizagem.

A Lei n.º 7.746, de 10 de março de 2022, institui a política de atendimento integrado à pessoa autista no estado do PI, para garantir em regime de colaboração com os municípios e com assistência da União, pelos serviços de educação, por meio de programas permanentes, estruturados e ministrados por equipes multiprofissionais para informação, capacitação, treinamento e atualização em TEA de profissionais e estudantes (Piauí, 2022).

Art. 5º [...]

II - em caso de comprovada necessidade, disponibilizar profissional de apoio educacional, nos termos do inciso III do art. 2º;

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 autista 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;

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.

Art. 9º No âmbito de sua competência, o Estado buscará formas de incentivar as universidades sediadas em seu território visando ao desenvolvimento de pesquisas e projetos multidisciplinares com foco no autismo e na melhoria de vida das pessoas autistas (Piauí, 2022).

Em suma, isso serve para garantir o acesso à educação, com todas as adaptações necessárias, indicando uma série de meios para garantir a aprendizagem dos estudantes.

O estado da PB instituiu a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com TEA e estabelece diretrizes para sua consecução, por meio da Lei n.º 12.248, de 15 de março de 2022. O art. 2º traz as diretrizes em relação à educação e prevê a disponibilização de curso de capacitação para os educadores para auxiliar no diagnóstico, e o:

VII - 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;

XII - o desenvolvimento de ações específicas voltadas para as escolas de ensino infantil e fundamental, públicas e privadas, como espaços importantes para o diagnóstico, inclusão e tratamento da pessoa com transtorno do espectro autista.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público, convênio ou parceria com pessoas jurídicas de direito privado (Paraíba, 2022).

Apesar de tratarem da educação, é demonstrada uma preocupação maior com o diagnóstico e as especificidades da pessoa com TEA, como questões relevantes para garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

A Lei n.º 11.235, de 8 de agosto de 2022, que estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política estadual de atendimento e diagnóstico às pessoas com TEA, no RN, como a flexibilização curricular, por meio de adequações pedagógicas, metodologias de ensino diversificadas e processos de avaliação adequados ao seu desenvolvimento. Além disso,

§ 2º

III - a garantia de acessibilidade arquitetônica, de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia que atendam às necessidades específicas dos alunos;

VII - o atendimento educacional especializado é compreendido como conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente para complementar e suplementar o processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial nas turmas comuns da rede regular de ensino;

VIII - o atendimento educacional especializado deve ocorrer na própria escola, em horário complementar à matriz curricular básica em que o aluno se encontra matriculado;

IX - o atendimento educacional especializado deve compor o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas;

Art. 3º As ações programáticas relativas à pessoa com transtorno de espectro autista, assim como as questões a ela ligadas, devem ser definidas em normas técnicas, segundo os critérios e diretrizes estabelecidos nesta Lei, garantida a participação de entidades e profissionais envolvidos com a questão, universidades públicas e representantes da sociedade civil (Rio Grande do Norte, 2022b).

As diretrizes estão voltadas a conceitos gerais da educação especial, e de diretrizes práticas e ações de inclusão nos espaços educacionais, sendo em sua maioria relacionadas ao AEE. Um destaque é o inciso X: “[...] a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, para oferecer condições às pessoas autistas de continuidade dos processos de aprendizagem, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho e convívio com a sociedade” (Rio Grande do Norte, 2022b).

Por fim, a última norma que é considerada uma política estadual foi a Lei n.º 11.689 (Mato Grosso, 2022a) e institui a política estadual de educação especial,

equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida no âmbito do MT. Esta traz definições de educação especial, política educacional inclusiva e planos de desenvolvimento individual e escolar. É constituída quase que exclusivamente de regulamentações sobre a educação. Assim, existe um grande número de normas educacionais: são cerca de 11 artigos que regulamentam a educação no MT. Além disso, estabelece os princípios da política estadual, seus objetivos, público-alvo, diretrizes para a implementação, quais são considerados serviços e recursos da educação especial, quais as ações necessárias para sua implementação, diretrizes para o ensino colaborativo, e quais são os mecanismos de avaliação e de monitoramento. Afirma, ainda, que serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento da educação especial (Mato Grosso, 2022a). Ressalta-se aqui:

Art. 5º [...] IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais (Mato Grosso, 2022a).

A valorização da educação especial é um aspecto relevante, que deixa claro a importância da educação na vida do indivíduo, e é preciso evidenciar o fato do documento reconhecer as especificidades locais e culturais.

Ressalta-se ainda, que as políticas públicas são permeadas por uma realidade complexa em meio à desigualdade social, à diversidade cultural e ao amplo território geográfico, imbuídas num conjunto de tensões e carências de planejamentos e de sistematizações nos mais variados âmbitos de governo, sejam eles Federal, Estadual ou Municipal. Não tem sido possível analisar os impactos reais desta política pública; afinal, não existem parâmetros para a realização de uma avaliação eficaz, além de devermos também considerar a dimensão continental e desigual de nosso país (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 49).

As políticas públicas precisam considerar a realidade social e local, por isso, inclusive a CF/88 determina a competência para legislar de cada ente federativo. As políticas são uma declaração de valores de determinada sociedade (Ball, 1990).

As respostas aos textos que compõem uma determinada política são dadas por meio do terceiro contexto, o da prática, que resulta da legitimação do texto

político em formatos reais. O ponto chave desse contexto consiste no fato de que a política não é simplesmente recebida ou implementada, mas sim interpretada e recriada pelos atores do espaço escolar, os quais possuem suas respectivas histórias, experiências, valores e propósitos. Esses fatores promovem variação na forma como a política é compreendida em cada escola, pelos diferentes agentes que nelas trabalham (Mendes; Santos; Branco, 2022, p. 22).

A implementação de uma política educacional permite um processo interpretativo e adaptativo dos conceitos e conteúdos, por isso é possível perceber que, por mais que parte dos direitos são colocados de forma similar em todas as normas, cada uma possui sua especificidade. Isso porque a política pode ser recebida, interpretada e recriada pelos diferentes atores como cada uma das unidades federativas do Brasil.

O último agrupamento de documentos político-normativos são as normas gerais, que trazem disposições diferentes das temáticas anteriores, ou seja, foram agrupadas por discrepância. Trazem conteúdos específicos em cada uma e, diferentes dos grupos anteriores, tratam a maioria apenas de um conteúdo específico acerca da educação.

No MT, a Lei n.º 11.704, de 30 de março de 2022, proíbe que quando for efetuar a matrícula haja a transferência para outras unidades de ensino e o remanejamento de vagas, sem anuência dos pais, em creches e escolas públicas no MT para as pessoas com TEA, devendo priorizar a manutenção destes alunos na unidade em que se encontram matriculados (Mato Grosso, 2022b).

Já a Lei n.º 17.881, de 13 de julho de 2022 do PE, determina aos estabelecimentos de ensino do estado, que identifiquem casos suspeitos de TEA, que deverão comunicar, sob sigilo, aos familiares ou responsáveis. E ressalta que não cabe às instituições a realização de diagnósticos, mas unicamente, quando tal for possível, a comunicação da constatação de que o aluno apresenta indícios.

A carteira estadual da pessoa com TEA no AC, foi regulamentada por meio da Lei n.º 3.799/2021, entre as regulamentações dispõe que “Art. 2º [...] § 2º As crianças com TEA terão prioridade na concessão de vagas em creches e escolas da rede pública de ensino, mediante apresentação da e-CEPTEA pelo representante legal, no ato de requisição da vaga” (Acre, 2021).

O AM criou, por meio da Lei n.º 5.337, de 10 de dezembro de 2020, a oferta de bolsas de estudos para estudante com TEA pela rede de ensino privada e associações

no âmbito de Manaus/AM, sendo que a rede privada ofertará bolsa até o limite de 5% de seu faturamento bruto, visando atender por escola até o limite de 10 crianças com quatro horas diárias de frequência com “[...] o intuito de proporcionar ajustes necessários aos programas educativos individuais, com abordagens psicopedagógicas que incluam desde a customização do ambiente e atividades estruturadas, até a adaptação de proposta de alfabetização que atenda a especificidade cognitivas de cada aluno” (Amazonas, 2020).

O estado do AP, por meio da Lei n.º 2.490, de 10 de janeiro de 2020, vetou qualquer discriminação à criança e ao adolescente com TEA nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas e privadas, que deverão capacitar seu corpo docente e equipe de apoio para acolher, proporcionando-lhe a integração a todas as atividades educacionais e de lazer que sua condição pessoal possibilite (Amapá, 2020).

Já a Lei n.º 1.681, de 3 de junho de 2022, dispõe sobre a adoção do sistema de inclusão escolar de Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para crianças diagnosticadas com TEA, nas escolas da rede pública do estado de RR, devendo cada unidade de ensino dispor de profissionais capacitados para a efetiva implementação, sendo: um psicólogo por unidade escolar; um pedagogo; e dois estagiários de psicologia para cada quatro indivíduos diagnosticados com TEA, sendo que o poder executivo “[...] poderá avaliar os estabelecimentos que já contam com estrutura física e de pessoal, na capital de Boa Vista e nos municípios do Estado de Roraima, para iniciar gradativamente a inclusão no sistema escolar da terapia ABA, instituída por esta lei” (Roraima, 2022).

Ainda sobre a adoção do sistema de inclusão escolar por meio da ABA para crianças e adolescentes com TEA nas escolas da rede pública, foi implementada a Lei n.º 11.080, de 12 de abril de 2022, no RN. Esta estabelece as mesmas diretrizes da norma de RR, com uma pequena diferença nos profissionais, visto que esta determina que cada unidade de ensino deverá dispor de profissionais capacitados para a efetiva implementação da técnica ABA, com “[...] acompanhamento psicológico dos indivíduos diagnosticados com autismo, além de uma atenção significativa direcionada às questões sociais relacionadas ao aluno, de maneira a contribuir para a qualidade do ensino e aprendizado” (Rio Grande do Norte, 2022a).

Segundo Acosta (2023) a Análise do Comportamento Aplicada – ABA (em inglês Applied Behavior Analysis), e uma das terapias indicadas, para quando o acompanhamento terapêutico é recomendado, pois possuem comprovações científicas sobre sua efetividade na intervenção de crianças com atraso no desenvolvimento, entre elas, com TEA.

Contudo, a autora destaca-se que “[...] as estratégias provenientes da ABA podem ser aplicadas em diversos contextos, entre eles, na escola. Para isso, as intervenções costumam ser direcionadas por Planos de Ensino Individualizado (PEIs)” (Acosta, 2023, p. 15-16). Desta forma, o que é aplicado nas escolas não é a terapia ABA, mas é possível utilizar as estratégias para identificação das potencialidades e necessidades dos indivíduos, considerando sua realidade e contexto. A ABA em si é uma terapia aplicada por profissionais em ambiente adequado, diferente do ambiente escolar, ou seja, na clínica.

A Lei n.º 6.708, de 13 de março de 2014, do RJ, dispõe sobre o programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação para crianças e adolescentes com TEA, para tanto, os estabelecimentos de ensino deverão reservar o mínimo de duas vagas por turma. A recusa de matrícula pela rede pública e privada de educação importará nas penalidades legais. O programa de conscientização no RJ foi instituído pela Lei n.º 1.103, de 16 de setembro de 2016, no estado de RF com exatamente as mesmas diretrizes.

A Lei n.º 5.812, de 25 de fevereiro de 2022, do AM, dispõe sobre as diretrizes visando o desenvolvimento global do estudante com TEA, devendo:

- I – proporcionar assentos nas primeiras filas aos alunos nas salas de aula;
- II – oferecer tempo adicional para atividades e avaliações e em local diferenciado, se necessário;
- III – optar, sempre que possível, por materiais audiovisuais que facilitem aos estudantes manter a concentração;
- IV – adequar as atividades e avaliações de modo a atender as especificidades desses estudantes (Amazonas, 2022).

A regulamentação das adequações é necessária para garantir o efetivo acesso à educação pelos estudantes com TEA. Nesse mesmo sentido, a Lei nº 5.296, de 12 de janeiro de 2022, que dispõe que as escolas de RO devem priorizar, em suas salas de aula, a destinação de carteiras na primeira fila aos estudantes com TEA, que também poderão realizar as atividades de avaliação e provas durante o ano letivo com maior tempo para a sua realização.

Art. 3º As escolas poderão prever e prover, na organização de suas classes, flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam TEA, em consonância com o projeto pedagógico da escola e conforme a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parágrafo único. Poderão também promover formação continuada sobre os temas relacionados à escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, para que o profissional docente e o corpo técnico-pedagógico tenham maior compreensão acerca das questões pertinentes às adaptações e flexibilização curriculares, metodologias, recursos didáticos e processos avaliativos de que trata este artigo (Rondônia, 2022).

A Lei n.º 4.316, de 18 de março de 2016, dispõe sobre a implantação dos centros de estudos profissionalizantes para a pessoa com TEA do AM, e reafirma o dever de assegurar um sistema educacional inclusivo, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior, por meio de políticas de educação. No que diz respeito à educação profissional, a lei afirma que:

Art. 4º [...]

§2.º Caberá aos Centros de Estudos Profissionalizantes para a Pessoa com Transtorno de Espectro Autista em que a pessoa estiver matriculada, disponibilizar acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do artigo 3.º da Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais [...]

Art. 6.º A metodologia de ensino para a pessoa com transtorno de espectro autista deve identificar as barreiras de aprendizagem e planejar formas de removê-las, respeitando o ritmo de cada indivíduo. Garantir que o conteúdo não seja acelerado e nem despercebido para o aluno e que se busquem formas, estratégias e materiais para que seja melhor aprendido (Amazonas, 2016).

No mais, caso seja comprovado a recusa, a suspensão, a procrastinação, o cancelamento ou a cessão da matrícula ou inscrição do aluno com TEA caberá a aplicação das penalidades legais. Já a Lei n.º 7362, de 14 de julho de 2016, dispõe sobre a implantação do mesmo modelo de centros de estudos profissionalizantes para a pessoa com TEA da norma anterior, porém no RJ.

Em 2007, a Lei n.º 10.553 foi instituída para determinar a obrigatoriedade do governo da BA em proporcionar, entre outros, o acesso à educação. E define no artigo 2º, parágrafo único:

Para atendimento aos autistas em condições de frequentar a escola regular, a rede pública estadual e escolas conveniadas municipais e da rede privada

deverão dispor, nos seus quadros funcionais, de assistentes sociais e orientadores pedagógicos com especialização no atendimento a autistas.

Art. 3º - A criação, no âmbito das instituições estaduais, públicas e privadas de nível superior, em especial a Universidade do Estado da Bahia, de especializações de educadores-pedagogos, voltada para a Educação Especial direcionada às pessoas portadoras de autismo e outros transtornos globais do desenvolvimento (F -084.0), nas áreas de Pedagogia, Medicina, Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em suas respectivas Unidades, prevendo convênios com outras instituições de ensino do País e Exterior (Bahia, 2007).

É importante ressaltar que essa foi instituída antes mesmo da PNEEPEI (Brasil, 2008) e da Lei n.º 12.764/2012. Este fato demonstra o comprometimento estadual e sua iniciativa, antes mesmo das regulamentações federais.

O AM, por meio da Lei Complementar n.º 100/2011, tem por objetivo incluir o autista como PcD, e traz outras considerações em relação à educação, entre elas, que fica o AM obrigado a criar e manter unidades específicas para atendimento integrado de saúde e educação e disponibilizar todo o tratamento especializado na área do aprendizado tendo acesso à pedagogia especializada, com assistente/auxiliar terapêutico, se necessário.

Art. 4º - Tratando-se de autistas em condições de frequentar escola regular, fica obrigada a rede pública estadual e as escolas conveniadas municipais e da rede privada a dispor nos seus quadros funcionais, de assistentes sociais, de auxiliares terapêutico e orientadores pedagógicos especializados em atendimento a autistas, em permanente processo de atualização.

Art. 5º - No âmbito de sua competência, o Estado buscará meios de incentivar as universidades sediadas em seu território, visando o desenvolvimento de pesquisas e ou projetos multidisciplinares com foco no autismo e na melhoria da qualidade de vida das pessoas acometidas com essa patologia (Amazonas, 2011).

Essa previsão legal é bem semelhante à norma anterior, que traz ao estado a responsabilidade em criar meios para garantir o acesso aos espaços educacionais em todos os níveis.

O MS, local onde esta pesquisa está sendo desenvolvida, inovou por criar, primeiro em 24 de maio de 2016, por meio do Decreto n.º 14.480, o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede em Campo Grande, vinculado pedagógica e administrativamente à Secretaria de Estado de Educação, a quem compete prover os recursos necessários ao funcionamento do centro e estabelecer critérios para efeito de lotação de pessoal.

Posteriormente, o MS, por meio da Lei n.º 5.614, de 10 de dezembro de 2020, determinou a implantação de centros de apoio educacional para alunos com TEA no restante do MS. A função dos centros é apoiar e subsidiar a formação do estudante com TEA, priorizando o processo de ensino de aprendizagem com qualidade e acompanhar os alunos e a equipe pedagógica das escolas estaduais, assessorando e desenvolvendo pesquisas e materiais didáticos, devendo dispor de equipe multidisciplinar para o AEE, bem como de recursos pedagógicos que assegurem o acesso ao ambiente escolar inclusivo.

A Lei n.º 16.024, de 3 de maio de 2017, do PE, dispõe sobre o acesso de profissionais da área de saúde, que fazem tratamento de alunos com deficiência nas dependências das escolas públicas e privadas do estado, de forma que o profissional da área de saúde deverá ser acompanhado pelo profissional especializado em educação especial responsável pela promoção e adaptação do trabalho escolar, mediante agendamento e autorização do responsável pelo estudante para tratamento de alunos com TEA e outras deficiências.

Os principais temas encontrados neste último agrupamento foram:

- proibição de transferir os estudantes sem anuência dos responsáveis;
- escolas que identificarem o TEA devem informar os responsáveis;
- prioridade de vagas;
- incentivo ao estudo por meio de bolsas;
- capacitação do corpo docente e equipe para receber as pessoas com TEA;
- a inclusão da ABA nas escolas;
- programas de conscientização nas escolas;
- atendimento especializado e adaptado, flexibilização curricular;
- criação de centros de estudos profissionalizantes.

As políticas públicas são criadas a partir das demandas sociais, para atender a questões específicas que, por algum motivo, as normas já existentes não estão sendo efetivadas, interpretadas ou implementadas. Por isso, a existência de tantos documentos político-normativos que tratam de questões específicas e pontuais.

Em grande parte, são normas sob demanda, ou seja, a partir da pressão social para atender e/ou resolver uma questão específica, cria-se uma norma jurídica regulamentando tal situação. O direito positivado no Brasil é algo além do direito

material em si, é cultural. Precisa-se de uma norma que afirme e/ou reafirme tal direito para ter-se a garantia de efetivação.

Com a adoção das normas sociais que regulam as relações de cooperação da coletividade, o indivíduo em crescimento não aprende só quais obrigações ele tem de cumprir em relação aos membros da sociedade, ele adquire, além disso, um saber sobre os direitos que lhe pertencem, de modo que ele pode contar legitimamente com o respeito de algumas de suas exigências: direitos são de certa maneira as pretensões individuais das quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. Nesse sentido, pela concessão social desses direitos, é possível medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade [...] (Honneth, 2009, p. 136).

Nesse sentido, cada vez mais tem-se normas específicas para situações que, de maneira geral, há haviam sido contempladas por alguma norma anterior de âmbito mais abrangente, ocorrendo ao longo do processo de efetivação das normas, de forma que é possível verificar as lacunas existentes na norma nacional.

Aqui essa discussão é proposta, pois a nossa hipótese é que temos muitas leis para pessoas com TEA, mas se existem muitas leis, por que há tantas? Qual o motivo de tantas normas serem criadas para um público específico? A criação das normas “[...] não resulta da simples vontade do legislador, mas estão subordinadas à realidade social subjacente, à presença de determinados fatores que influenciam fortemente à própria sociedade, definindo as suas diversas estruturas” (Nader, 2014, p. 75).

No novo contexto, o termo "reconhecimento" refere-se aquele passo cognitivo que uma consciência já constituída "idealmente" em totalidade efetua no momento em que ela "se reconhece como a si mesma em uma outra totalidade, em uma outra consciência", e há de ocorrer um conflito ou uma luta nessa experiência do reconhecer-se-no-outro, porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma "totalidade" (Honneth, 2009, p. 63).

Carneiro Júnior (2012, p. 2) afirma que é dever do Estado “[...] intervir na realidade social, efetivando os comandos emergentes da Constituição, transformando a vida das pessoas em seus aspectos políticos, sociais, econômicos, ambientais e jurídicos, adotando uma postura proativa [...]” para a efetivação dos direitos e das garantias fundamentais.

Semelhante ao trabalho de um sismógrafo, que acusa as vibrações havidas no solo, o legislador deve estar sensível às mudanças sociais, registrando-as nas leis e nos códigos. [...] Atento aos reclamos e imperativos do povo, o legislador deve captar a vontade coletiva e transportá-la para os códigos.

Assim formulado, o Direito não é produto exclusivo da experiência, nem conquista absoluta da razão. O povo não é seu único autor e o legislador não extrai exclusivamente de sua razão os modelos de conduta [...] A sua meta é mais ampla; consiste em promover o bem comum, que implica justiça, segurança, bem-estar e progresso. O Direito, na atualidade, é um fator decisivo para o avanço social (Nader, 2014, p. 57).

As políticas públicas podem, portanto, ser consideradas como uma forma de operacionalização das normas, ou seja, um modo de implantação dos direitos já garantidos legalmente. Sobre a conceituação de políticas públicas, Souza (2013, p. 68-69) afirma que não existe uma única ou melhor definição, mas que muitas enfatizam seu papel na solução de problemas. Além disso, é preciso verificar os embates em torno dos interesses, preferências e ideias. No geral, elas repercutem na economia e na sociedade, por isso está relacionada com o Estado, a política, a economia e a sociedade. Pode-se resumi-la como uma tradução dos propósitos e das plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados e mudanças no mundo.

Além das famílias, Oliveira *et al.* (2017) registra que as associações têm, por meio de mobilizações políticas, manifestado sua luta por direitos, apontando as lacunas assistenciais vivenciadas na saga por tratamentos e diagnósticos de seus filhos.

Pode-se afirmar que elas tratam da educação em geral, mas normalmente com uma escrita voltada para o atendimento de crianças, o que levaria às normas para a educação básica. No ensino superior, as normas estão mais voltadas para uma preocupação com a formação de profissionais da área da educação, do que efetivamente do acesso ao ensino superior das pessoas com TEA. Outro fato que merece ser destacado é o fato de várias normas apontarem o direito à EJA para as pessoas com TEA.

Dentre todos os aspectos que inovam e não são mera repetição das normas federais, ressalta-se os artigos que tratam de questões como o profissional de apoio, as diferentes formas de se efetivar as adaptações necessárias, e o incentivo às pesquisas como esta, voltadas para a inclusão das pessoas com TEA nos espaços educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese que se pretende defender com esta pesquisa é a que quantitativamente temos muitos documentos político-normativos no ordenamento jurídico brasileiro no âmbito das unidades federativas para pessoas com TEA, mas que, qualitativamente, o conteúdo dessas normas é uma mera repetição dos direitos já previstos na PNEEPEI (Brasil, 2008) e/ou na Lei n.º 12.764/2012 (Berenice Piana) e, por isso, em termos de conteúdo teríamos poucas normas.

Esta tese foi criada a partir da hipótese que por ocasião de grande pressão e mobilização social, houve a disseminação discursiva de ampliação de mecanismos de reconhecimento de direitos por meio de normas legais. Assim, numericamente existem muitos documentos político-normativos, que são criados apenas para atender esses anseios populares, bem como por parte dos representantes do poder público para levantar bandeiras sociais, como, por exemplo, a da inclusão das PcD e de pessoas com TEA.

Considerando a hipótese levantada, bem como as questões norteadoras, esta investigação teve por objetivo geral sistematizar os documentos político-normativos das unidades federativas vigentes no Brasil em 2022, que tratem de questões relacionadas às pessoas com TEA, a fim de identificar e analisar quais delas trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação, e problematizar seu conteúdo, verificando avanços e potencialidades presentes nos documentos.

Os objetivos específicos foram: levantar, mapear e sistematizar, por meio de categorias temáticas os documentos político-normativos instituídos no âmbito das unidades federativas do Brasil, vigentes no ano de 2022 que tragam em seu conteúdo questões relacionadas às pessoas com TEA; identificar quais desses documentos trazem mecanismos de garantia ao acesso à educação e, analisar e problematizar o conteúdo contido nesses documentos, verificando avanços e potencialidades com o intuito de explicitar as formas de garantia do direito à educação das pessoas com TEA.

A continuidade da luta por reconhecimento é o que mantém a implementação de novos documentos político-normativos, que nascem, principalmente, a partir das demandas sociais de judicialização, ou seja, da existência de diversas ações judiciais requerendo direitos específicos. Se acabar a luta pelo reconhecimento, acaba o reconhecimento.

Um dos facilitadores para o desenvolvimento foi o fato dos documentos político-normativos já estarem digitalizados, permitindo que o levantamento fosse efetuado por meio de acesso ao banco de dados eletrônico da assembleia legislativa e/ou da casa civil de cada uma das unidades federativas do Brasil.

Quanto às limitações da pesquisa, ela foi efetuada com os descritores autista e autismo. Essa opção metodológica foi feita porque o objetivo do estudo era localizar normas específicas para as pessoas com TEA, contudo, essa escolha pode ter feito com que outras diversas normas que dispõem sobre as PcD, que incluem as pessoas com TEA, tenham ficado de fora do levantamento e da análise.

Uma dificuldade não somente nesta pesquisa, mas em outras que buscam analisar a legislação é a análise da efetividade/implementação das normas. Por isso, os documentos político-normativos precisam ser claros ao definir no texto legal como e por quem as propostas ali inseridas serão efetivadas. Não basta estabelecer o direito se não for definido como ele será alcançado. No caso das pessoas com TEA, a judicialização ainda tem sido uma realidade para muitas famílias. As leis afirmam a existência de direitos sem definir como eles serão garantidos.

Por isso, atualmente algumas questões têm sido constantemente levadas ao judiciário, como: quais as limitações do acesso a saúde? O plano de saúde pode limitar os tipos de terapias específicas e a quantidade de sessões? Isso em âmbito privado, mas, e para àqueles que não possuem plano de saúde? Como fica o atendimento, o acesso às terapias necessárias, acompanhamento médico, e até mesmo o acesso ao diagnóstico, por meio do sistema de saúde pública.

A partir da sistematização efetuada, atendendo ao proposto nos objetivos específicos, de maneira geral, concluímos que existem muitos documentos político-normativos instituídos para pessoas com TEA.

O princípio da legalidade – que pressupõem que ninguém é obrigado a fazer ou deixar de fazer algo, senão em virtude de lei, faz com que a cobrança do reconhecimento jurídico esteja sempre em pauta na sociedade brasileira. O número de normas levantadas é expressivo, e reflete esse princípio. Nesse sentido, a busca pela implementação de cada vez mais normas é uma constante, na ânsia de ver seus direitos legalmente garantidos.

No mais, a criação de um documento político-normativo gera subsídios para uma cobrança social de implementação e efetivação da norma posta, bem como a luta por ampliação dos direitos já existentes. Trata-se de um processo cíclico e constante na sociedade, visto que as normas vão sendo implementadas para garantir o acesso aos direitos humanos fundamentais.

Acerca do teor das normas, temos que grande parte dos 505 documentos tratam de questões tributárias (144 normas) ou normas que definem entidades criadas para atender pessoas com TEA, como instituições de utilidade pública (70 normas). Esse fato precisa ser destacado, pois as normas tributárias tratam no geral de uma mesma questão, que é a isenção, diminuição na cobrança de tributos, no caso a grande maioria relacionados ao pagamento do IPVA, ou seja, um único direito, que para ser alterado e receber uma nova alíquota de regulamentação, institui-se uma nova norma. Por isso, essas normas são alteradas constantemente, então esse número não é real de direitos tributários garantidos, mas sim de várias e várias normas que foram criadas e recriadas para alterar um mesmo direito.

Em relação às legislações que definem as instituições como utilidade pública, indiretamente, elas podem colaborar com um possível recebimento de subsídios ou ajudas diversas do poder público, contudo, por si só elas não geram nem garantem nenhum tipo de direito diretamente. Assim, tem-se mais um número expressivo de normas que na prática, não geram o reconhecimento de novos direitos.

As demais categorias de normas trazem apontamentos importantes para as pessoas com TEA, mas pouco avançam no intuito de instituir garantias sociais. Por isso, a opção de definir como objetivo desta pesquisa, analisar as questões relacionadas ao contexto educacional, por isso desconsideramos as categorias e buscamos identificar dentre tudo o que foi levantado, o que temos sobre educação.

A tese partiu da hipótese que por ocasião de grande pressão social, das famílias das pessoas com TEA na luta por reconhecimento dos seus direitos, numericamente existem muitos documentos político-normativos, que são criados apenas para atender esses anseios, por isso não inovam em termos de conteúdo.

A partir disso, levantamos a questão: qual o teor dessas normas? Especificamente em relação ao direito à educação para as pessoas com TEA será que elas avançam na forma de garantir o acesso a meios efetivos de aprendizagem?

Os resultados apontaram 59 documentos político-normativos que trazem de alguma forma, um indicador sobre a educação para pessoas com TEA. Destes, 17 tratam exclusivamente ou concomitantemente sobre a proibição de cobrança de taxa de matrícula/rematrícula e sobre a obrigatoriedade de cartazes de conscientização. Alguns documentos trazem no texto legal que o objetivo é levar à inclusão, informação e acabar com o preconceito que, segundo a nossa análise, foram desencadeados por uma série de ações preconceituosas, como, por exemplo, a ação judicial das instituições privadas de ensino requerendo autorização para a cobrança de taxas adicionais, visto que pela norma federal (Brasil, 2012) não poderiam recusar a matrícula.

Das 24 normas que instituíram um chamado sistema de atendimento à pessoa com TEA e as que estabelecem uma política estadual de atendimento às pessoas com TEA, permitem trazer algumas considerações. A primeira é que a maioria dos artigos das normas tratam dos mesmos direitos das políticas federais, isto é, limitam-se a repetir o mesmo conteúdo, porém são instituídas em diferentes unidades federativas.

O Quadro 13 trouxe um comparativo entre os direitos em comum estabelecidos em todas as políticas analisadas, a fim de facilitar a visualização dos dados. Foram elencadas as principais disposições legais que apareceram nas políticas estaduais, e que também constam nos documentos político-normativos federais, que estamos usando de parâmetro de comparação nesta análise, visto que a tese é de que os documentos encontrados seriam mera repetição dos dois documentos federais (PNEEPEI e Berenice Piana), tese que se confirma a partir da análise dos documentos, em relação a esse grupo de normas.

Quanto ao apoio educacional, de forma geral, as diretrizes indicam a necessidade de disponibilizar assistência às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). As exigências de formação e qualificação para esses profissionais não são especificadas, resultando em uma variedade de denominações. A falta de clareza sobre o perfil desses profissionais dificulta a criação de vagas permanentes, desde a educação básica até o ensino superior. Isso frequentemente resulta na abertura de vagas temporárias para abordar situações específicas, como se as PcD não fossem estar permanentemente nos ambientes educacionais.

Isso revela uma relutância e preconceito em se adaptar permanentemente, tendo como parte do corpo docente os profissionais de apoio, como se a educação especial e a inclusão do PAEE fosse algo passageiro, de forma, que logo não teremos mais esses estudantes, por isso, não seria necessário definir a formação professores e/ou profissionais nem seu plano de carreira, pois não estarão nos espaços educacionais de forma permanente.

Consideramos, que de forma geral, os documentos político-normativos das unidades federativas, não avançam no sentido de efetivação e implementação das políticas federais.

A PNEEPEI é um documento orientador, por isso, esperava-se que as normas de âmbito estadual trouxessem a efetivação de tais diretrizes na prática. Mas o que ocorre é o contrário. Esses documentos repetem o mesmo conteúdo, apenas com diretrizes e indicações de alguns direitos básicos, porém mantendo o vazio legal existente em nível federal, também em nível estadual.

Ainda que algumas normas tragam direitos de forma detalhadas, o que poderiam indicar avanços, é apontado que posteriormente o poder público criará meios de efetivação, contudo, pela pesquisa aqui efetuada, apesar de oito das 59 normas serem uma alteração a outra já existente, não trazem o preenchimento das lacunas desse vazio, ou seja, não definem meios de efetivação nas normas.

O único ponto em comum que apareceu em todas as políticas foi a formação e a capacitação de profissionais na pesquisa científica. Isso merece ser destacado, pois esta tese se insere na proposta de trazer conhecimento científico sobre as questões legais que envolvem a educação da pessoa com TEA, atendendo, portando, um ponto que tem sido considerado relevante na elaboração dos documentos político-normativos.

E uma disposição legal que também merece destaque foi instituída no estado do Paraná (2013b) que indicou às instituições de ensino superior a inserção do estudo do autismo no seu quadro de disciplinas em seus cursos ligados à área de saúde, educação e tecnologia. Essa indicação vem no sentido provável da inclusão como disciplina optativa, visto que as diretrizes gerais são instituídas pela união que por meio do MEC define quais as disciplinas obrigatórias como parte dos currículos dos cursos de ensino superior.

Neste caso, a norma propõe que o estudo do TEA faça parte das disciplinas do curso, contudo, no geral o TEA é estudado nas disciplinas de educação especial, como parte do PAEE, assim como outras deficiências, levando ao questionamento: e os demais grupos parte do PAEE também teriam direito a instituição de disciplinas específicas? Pois outros grupos das PcD também possuem especificidades que também deveriam ser aprofundadas, mas, o quanto isso impactaria a carga horária e grade curricular dos cursos?

Essa é a única norma a trazer essa previsão. Considerando que essa política foi instituída em 2013, cabe questionar se ela foi implementada no âmbito das instituições daquele estado, sendo uma possibilidade de levantamento para pesquisas futuras.

O terceiro grupo de normas educacionais, é composto por 18 normas gerais são documentos breves, que nascem para atender anseios e contextos específicos, constituídas por poucos artigos e, no geral, tratando de uma única questão. Este fato induz a uma reflexão de que, segundo a realidade social de cada lugar, surge a necessidade de atender a uma demanda específica.

Em relação ao direito à educação para as pessoas com TEA, ele avança de forma a garantir o acesso a meios efetivos de aprendizagem, como o detalhamento das medidas possíveis para concretização do AEE. Entre os direitos que inovam, destaca-se o incentivo à pesquisa científica que trate de questões sobre o TEA.

Sobre a criação desses documentos jurídicos, cabe questionar ainda, qual o conhecimento técnico do legislador na criação das normas. Para tanto, considera-se a Lei n.º 1.681, de 3 de junho de 2022 de RR e a Lei n.º 11.080, de 12 de abril de 2022, no RN. Ambas dispõem sobre a adoção do sistema de inclusão escolar de Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para crianças diagnosticadas com TEA, nas escolas da rede pública de seus respectivos estados.

Nesse sentido, é preciso considerar os reflexos práticos da implementação das normas, visto que RR define a participação de profissionais específicos, sendo: um psicólogo por unidade escolar; um pedagogo; e dois estagiários de psicologia para cada quatro indivíduos diagnosticados com TEA (Roraima, 2022) e o RN estabelece apenas profissionais capacitados para a efetiva implementação da técnica ABA e acompanhamento psicológico (Rio Grande do Norte, 2022a).

Sabe-se que a realidade da saúde pública no geral é precária com a falta de profissionais em diversas áreas, nesse sentido cumpre questionar: esses estados tem condições de ter esses profissionais presentes nas escolas? É viável a implementação de um atendimento que deve ser clínico feito nas escolas? Ou o legislador propôs de forma errada a norma, sendo que deveria apenas usar o conhecimento do ABA no atendimento aos estudantes com TEA, mas não a esse atendimento clínico nos espaços escolares.

É comum que os parlamentares levantem bandeiras específicas para serem eleitos com promessas de instituição das mais diversas normas. No caso do TEA, considerando os dados atuais de uma pessoa com TEA para cada 36 pessoas, isso indica um grande número de eleitores interessados em representantes que estejam atentos aos seus anseios.

Cumpre apontar que diversas normas possuem textos idênticos, ou quase idênticos, demonstrando que sequer inovam na escrita, e na ampliação de propostas, mas, mesmo quando não são mera repetição dos documentos federais, são repetição dos próprios documentos estaduais de outras unidades federativas.

Nesse sentido, muitas normas são criadas buscando responder a propostas de campanha, mas sem viabilizar sua execução na prática, ou apenas repetindo algo já previsto em âmbito federal, para mostrar seu compromisso com os eleitores. Tem se então um caráter de mobilização social e eleitoral por vezes, maior do que realmente uma preocupação em oferecer uma educação de qualidade às pessoas com TEA.

No que diz respeito à educação, uma das controvérsias encontradas nos documentos é a multiplicidade de nomes: o profissional de apoio; acompanhante especializado; mediador, professores especializados. Além disso, a formação desses profissionais e a área de atuação também não fica clara nem nos documentos federais, nem nos estaduais. Sendo um tema que não tem avançado nas discussões legais, com previsões de atuações diferentes, sem determinar o que é significa a palavra apoio, seria auxílio ao estudante, de que tipo? Pedagógico? Pessoal? Qual a formação específica?

Esse vazio legal que já foi levantado em outras pesquisas é visto aqui mais uma vez, de forma que não é possível identificar qual a finalidade desse profissional, mas deixa claro a precariedade existente, sendo profissionais com contratos temporários, sem carreira definida, sem atribuições definidas.

Cada unidade federativa em seu âmbito de atuação propõe diversas medidas de inclusão, mas não de onde virá a destinação orçamentária para cumprimento. As diretrizes estabelecem, no geral, a necessidade da criação de ações políticas para implementação da norma e responsabiliza o poder público pelo cumprimento. Algumas propõem expressamente que o cumprimento dos preceitos legais pode ser feito por meio de parcerias com entidades privadas.

Além disso, foi percebido que existe uma gama de documentos político-normativos voltados para as pessoas com TEA, infere-se que o mesmo não acontece em relação às outras deficiências, e esta é uma outra sugestão para pesquisas futuras que podem efetuar a mesma sistematização com descritores que identifiquem outras deficiências, a fim de identificar como está o amparo legal que trate das especificidades desses outros grupos de pessoas, de forma que tais pesquisas poderão ser utilizadas também como comparativo, a fim de determinar se temos muitas leis, para algumas deficiências específicas e talvez um menor número para outras.

A luta pelo reconhecimento das PcD tem seguido o modelo normativo presente no Brasil, com a busca de normas legais que estabeleçam direitos. Todavia, o direito formal, ou seja, a lei escrita não é suficiente, principalmente quando elaborada de uma forma a deixar diversas lacunas para sua efetivação.

Indicar uma diretriz ou um direito, mas sem a preocupação de se determinar que será o responsável pelo cumprimento e a destinação de verbas, só faz aumentar a luta das pessoas com TEA e se suas famílias, que se veem frente a uma série de normas com diretrizes diversas, mas que pouco refletem na prática em termos de garantias reais, que alcançam a realidade das pessoas.

Não basta a criação de normas, se continuarem sendo genéricas. Isso cria a judicialização – o ajuizamento de diversas ações judiciais buscando a efetivação plena de normas abstratas. Se houvesse uma única norma federal, com diretrizes claras e estabelecimento de direitos definidos, isso seria o suficiente.

No mais, poderiam as unidades federativas em seu âmbito de atuação criar suas políticas estaduais, mas não repetindo as mesmas diretrizes, mas criando meios de efetivação de direitos já garantidos. É preciso ir além das diretrizes que se limitam a indicar e recomendar direitos, é preciso efetivar. A educação é imprescindível para a sociedade e para cada indivíduo. Seu acesso deve ser garantido e, as barreiras

sociais que impedem o acesso às pessoas com TEA devem ser eliminadas pelo poder público.

Por fim, cabe questionar e as unidades federativas que não possuem normas, ou que possuem poucas, o quanto isso tem refletido na educação desses locais? Os documentos federais têm oferecido subsídio suficiente para garantir a inclusão das pessoas com TEA nos espaços educacionais desses locais? Nesse sentido, não seria necessário então a criação de novas normas?

É possível que essas regulamentações estejam sendo feitas por meio de decretos e resoluções e, que por isso, não foram levantadas neste mapeamento. Desta forma, não é possível afirmar que não existem, mas sim que não foram localizadas por meio da escolha metodológica e dos limites desta pesquisa. Cabendo, às pesquisas futuras investigar as respostas para tais perguntas.

A escolha metodológica de se levantar todas as unidades federativas vem justamente do fato de que consideramos as diferentes realidades sociais do Brasil e, apesar do direito ao acesso à educação ser o mesmo em todos esses locais, a forma de efetivação se difere. Desta forma, para pesquisas futuras, sugere-se que seja escolhida apenas uma unidade federativa, e que sejam levantadas as normas na esfera municipal, ou ainda que seja catalogado como e se essas normas têm sido efetivadas e/ou implementadas.

As normas levantadas ou proíbem algo, ou estabelecem uma diretriz, mas não trazem responsabilidade, ou seja, quem e como elas serão efetivadas ou por quem, desta forma em termos de conteúdo em nada avançam.

Apesar das lacunas existentes, as normas existentes trazem potencial de cobranças sociais para que elas atendam as propostas existentes, dessa forma, apesar do vazio legal, a existência da norma por si só é um avanço no sentido de estabelecer a possibilidade de ampliação de novos direitos e efetivação dos já existentes.

Portanto, temos muitos documentos legais genéricos que estabelecem diretrizes e direitos, mas em relação à educação, não temos normas que tratem questões específicas que garantem efetivamente direitos. Esse grande número de normas levantadas, não são suficientes, visto que são muitas, mas não são específicas, por isso são insuficientes, não se trata de uma quantidade grande ou pequena, mas sim, de várias que pouco dizem.

Por ser uma temática de interesse social, considerando o alto número de pessoas com TEA, a luta por reconhecimento, atrelada aos interesses políticos tem oferecido subsídios para a criação de normas, que na prática não tem resolvido os problemas e as barreiras enfrentadas pelas pessoas com TEA no âmbito educacional. Isso ocorre, pois envolve a destinação de verbas específicas para cumprimento das medidas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Priscila de Carvalho. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados-MS**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

ACOSTA, Priscila De Carvalho. **Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

ACRE. **Lei n.º 2.976**, de 22 de julho de 2015. Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, 2015.

ACRE. **Lei n.º 3.685**, de 7 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a proibição de cobrança de valores adicionais – sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, 2021a.

ACRE. **Lei n.º 3.799**, de 28 de outubro de 2021. Cria a Carteira Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - e-CEPTEA e a Carteira Estadual da Pessoa com Síndrome de Down - e-CEPSD. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, 2021b.

ALAGOAS. **Lei n.º 7.874**, de 21 de março de 2017. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Maceió: Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 2017.

AMAPÁ. **Lei n.º 2.490**, de 10 de janeiro de 2020. Veda qualquer discriminação à criança e ao adolescente com autismo, deficiência física e intelectual ou doença crônica nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas e privadas. Macapá: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2020.

AMAZONAS. **Lei n.º 100**, de 14 de dezembro de 2011. Inclui o autista como portador de deficiência, para fins de fruição dos direitos assegurados nos artigos 244, X e 248 da Constituição do Amazonas e dá outras providências. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2011.

AMAZONAS. **Lei n.º 4.316**, de 18 de março de 2016. Dispõe sobre a implantação dos Centros de Estudos Profissionalizantes para a Pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2016.

AMAZONAS. **Lei n.º 5.012**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a proibição da cobrança de valores adicionais, sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes com síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2019.

AMAZONAS. **Lei n.º 5.337**, de 10 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a oferta de bolsas de estudo para deficientes com TEA – Transtorno do Espectro Autista pela rede de ensino privada e associações no âmbito do estado do Amazonas. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2020.

AMAZONAS. **Lei n.º 5.677**, de 12 de novembro de 2021. Institui o Sistema Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2021.

AMAZONAS. **Lei n.º 5.812**, de 25 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre as diretrizes visando ao desenvolvimento global do estudante com dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou transtornos do espectro autista. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2022.

ANDRADE, Meca. Trabalhando com autismo nos EUA: o que esta experiência me diz sobre o atendimento das pessoas com autismo no Brasil. *In*: MELLO, Ana Maria S. Ros de *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Associação de Amigos do Autista, 2013. p. 75–100.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

APA. **DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed., Text Revision). American Psychiatric Association, will publish DSM-5-TR in 2022. Order DSM-5-TR and related titles at www.appi.org.

ARAÚJO, Eva Maria Runge de. **Da criança anormal ao sujeito de direitos**: os desafios da busca por tratamento para as crianças autistas na cidade de Rio de Janeiro. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BAHIA. **Lei n.º 10.553** de 23 de março de 2007. Determina a obrigatoriedade do governo do estado da Bahia proporcionar tratamento especializado, educação e assistência específicas a todos os autistas do estado, independentemente de idade. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2007.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELOS, Kaio da Silva. **O profissional de educação física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BELL, Les; STEVENSON, Howard. **Education policy: process, themes and impact**. London: Routledge, 2006.

BENEVIDES, Jhony dos Santos. **Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar**. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 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: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília: Presidência da República, 2014a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 45**, de 30 de dezembro de 2004. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e

acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 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 - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da criança e do adolescente no Brasil. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.741**, 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 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: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992,

9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília: Presidência da República, 2015b.

BRASIL. **Lei n.º 13.652**, de 13 de abril de 2018. Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Brasília: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 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.

BRASIL. **Lei n.º 13.977**, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 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: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.423**, de 22 de julho de 2022. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. Brasília: Presidência da República, 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.357**, de 9 de junho de 2016. Ação direta de inconstitucionalidade. Medida cautelar. Lei n.º 13.146/2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Ensino inclusivo. Convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência. Indeferimento da medida cautelar. Constitucionalidade da lei 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). Autor: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen). Relator: Min. Edson Fachin, 9 de junho de 2016.

CAETANO, Natacy Munarini Otero. **Avaliação de um programa de formação continuada em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

CAMURÇA, Tatiana Apolinário. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da lei de proteção aos direitos da pessoa com autismo: a realidade de uma unidade escolar de Fortaleza**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CARNEIRO JÚNIOR, Amílcar Araújo. **A contribuição dos precedentes judiciais para a efetividade dos direitos fundamentais**. Brasília: Gazeta Jurídica, 2012.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CDC. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. **Surveillance Summaries**, [S. l.], v. 69, n. 4, p. 1–12, mar. 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w. Acesso em: 8 jun. 2021.

CDC. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. **Surveillance Summaries**, [S. l.], v. 70, n. 11, p. 1–16, dez. 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.

CDC. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. **Surveillance Summaries**, [S. l.], v. 72, n. 2, p. 1–14, mar. 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 7 mai. 2023.

CEARÁ. **Lei n.º 16.094**, de 27 de julho de 2016. Proíbe a cobrança de valores adicionais, sobretaxas para matrículas ou mensalidade, de pessoas com deficiência, síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295–316.

CEPD. **Declaração de Madri**. Madri: Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 13 fev. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 5.089**, de 25 de março de 2013. Proíbe a cobrança de valores adicionais - sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 5.522**, de 26 de agosto de 2015. Altera a Lei nº 5.089, de 25 de março de 2013, que proíbe a cobrança de valores adicionais sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 6.925**, de 2 de agosto de 2021. Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da Política Distrital de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, no Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Lei n.º 10.162**, de 2 de janeiro de 2014. Proíbe a cobrança de valores adicionais para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 2014.

FERNANDES, Paula Vanessa. **Limites de intervenção do Poder Judiciário em matéria de implementação de políticas públicas em prol das pessoas com autismo**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2017.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 113-121, jul./dez. 2015.

FONTANA, Simone Felix da Costa. **Percepção de professores sobre o transtorno do espectro autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

FRANÇA, Simone Denise Gonçalves Ferreira. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI UFGD Dourados-MS**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GARCIA, Fabiana Lopes Coelho. **Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do espectro do autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIRIANELLI, Vania Reis *et al.* Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, p. 21, 2023.

GOIÁS. **Lei n.º 20.401**, de 18 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 19.075, de 27 de outubro de 2015, e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado do Goiás, 2019.

HERINGER, Flávio Roberto de Almeida. **Quantas políticas públicas há no Brasil?** O problema da imprecisão conceitual para a avaliação de políticas públicas. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Avaliação de Políticas Públicas) – Senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, Brasília, 2018.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JESUS, Ivone das Dores de. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior**: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

LESSING, Carmen Ligia Gruner. **Lei Berenice Piana e o desenvolvimento regional**: um estudo nos estados do Paraná e Santa Catarina. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Canoinhas, 2016.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 18, n. 43, p. 145–161, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/QYXgvgPRTCjP8cs7FZtz8bG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Stephanie. Políticas públicas: o que são e para que existem. **Assembleia Legislativa Estado de Sergipe**, Aracaju, 16 nov. 2018. Disponível em: <https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MACHADO-BRASIL, Gabriela. **Representações sociais de pais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e inclusão escolar**. 2022. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n.16, p. 87-104, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MANDELL, David; LECAVALIER, Luc. Should we believe the Centers for Disease Control and Prevention's autism spectrum disorder prevalence estimates? **Autism**, v. 18, n. 5, p. 482–484, 2014.

MARANHÃO. **Lei n.º 10.130**, de 29 de julho de 2014. Proíbe a cobrança de taxa de reserva ou sobretaxa, bem como a cobrança de quaisquer valores adicionais para matrícula. São Luis: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; BARCELOS, Kaio da Silva. Plano de ensino individualizado para alunos com transtorno do espectro do autismo. In: SILVA, Aline Maira da; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini (org.). **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 71-86.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 26, n. 3, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19795>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 8, n. 15, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/35739/24018>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MASSUD, Sandra Lucia Garcia. **A pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo: a inclusão e o direito à educação**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Estudos de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MATO GROSSO. **Lei n.º 10.170**, de 26 de setembro de 2014. Proíbe a cobrança de valores adicionais – sobretaxa para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento

ou outras síndromes e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, 2014.

MATO GROSSO. **Lei n.º 11.689**, de 15 de março de 2022. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, 2022a.

MATO GROSSO. **Lei n.º 11.704**, de 30 de março de 2022. Proíbe a transferência e o remanejamento de vagas, sem anuência dos pais, em creches e escolas públicas no Estado de Mato Grosso para as pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, Dislexia e Transtorno do Espectro Autista - TEA. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, 2022b.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 14.480**, de 24 de maio de 2016. Cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso do Sul, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 5.614**, de 10 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a implantação de Centros de Apoio Educacional para alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso do Sul, 2020.

MEC. Governo federal reforça política de educação inclusiva. **Ministério da Educação**, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MELLO, Ana Maria S. Ros de *et al.* **Retratos do autismo no Brasil** 1. ed. São Paulo: Associação de Amigos do Autista, 2013.

MELLO, Andreia Cristina Soares de; BRABO, Martha Lara; CRUZ, Simone Miranda da. A importância da família no acompanhamento do usuário autista na ONG CIRES. **Moitará - Revista do Serviço social da Unigranrio**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2018.

MELO, Hellen Cristiey Batista de. **A versão das professoras das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva**:

conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60–83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; BRANCO, Ana Paula Cantarelli. **Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

MENDOZA, Renata Teixeira Villarim. **Educação inclusiva para as crianças com o espectro autista: a importância do reconhecimento do direito como tema de Direitos Humanos**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 36. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Monteiro da; BRAUN, Patricia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 125, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NICOLETTI, Maria Aparecida; HONDA, Fernanda Ramaglia. Transtorno do espectro autista: uma abordagem sobre as políticas públicas e o acesso à sociedade. **Infarma - Ciências Farmacêuticas**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 117–130, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.cff.org.br/?journal=infarma&page=article&op=view&path%5B%5D=2814>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais**. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NUNES, Jaqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para as crianças autistas**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de *et al.* Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707–726, 2017.

OLIVEIRA, Flavia Teles Gonçalves. **O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato**

Grosso do Sul. 2020. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

OLIVEIRA, Ramon Olímpio de. **Direitos humanos e autismo:** entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa – PB. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OMS. **Autismo.** OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 8 ago. 2022

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: ONU, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 4 dez. 2022.

PARÁ. **Lei n.º 9.262**, de 22 de abril de 2021. Institui o Estatuto da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Pará. Belém: Assembleia Legislativa do Estado da Pará, 2021.

PARAÍBA. **Lei n.º 8.756**, de 2 de abril de 2009. Institui o sistema estadual integrado de atendimento a pessoa autista e dá outras providencias. João Pessoa: Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 2009.

PARAÍBA. **Lei n.º 10.555**, de 11 de novembro de 2015. Proíbe a cobrança de valores adicionais -sobretaxas para matrículas ou mensalidades de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes, na forma que especifica. João Pessoa: Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 2015.

PARAÍBA. **Lei n.º 12.248**, de 15 de março de 2022. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. João Pessoa: Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 2022.

PARANÁ. **Lei n.º 17.555**, de 30 de abril de 2013. Institui, no âmbito do estado do paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2013a.

PARANÁ. **Lei n.º 17.677**, de 10 de setembro de 2013. Proíbe a cobrança de valores adicionais – sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2013b.

PARANÁ. **Lei n.º 19.584**, de 10 de julho de 2018. Altera a Lei nº 17.555, de 30 de abril de 2013, que institui, no âmbito do estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2018.

PARANÁ. **Lei n.º 19.923** de 30 de agosto de 2019. Altera dispositivo na Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013, que instituiu, no Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno espectro autista. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2019.

PARANÁ. **Lei n.º 20.43** de 15 de dezembro de 2020. Altera a Lei n.º 17.555, de 30 de abril de 2013, que institui, no Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno espectro autista. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2020.

PEREIRA, Luciane Clementino. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto n.º 46.540**, de 28 de setembro de 2018. Regulamenta os artigos 4º a 9º da Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Pernambuco. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto do Executivo n.º 48.477**, de 26 de dezembro de 2019. Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2019.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 15.487**, de 27 de abril de 2015. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2015a.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 15.596**, de 29 de setembro de 2015. Dispõe sobre a afixação de cartazes nas escolas das redes pública e privada de educação do Estado de Pernambuco, informando sobre a obrigatoriedade de matrícula de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2015b.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 15.533**, de 23 de outubro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2015c.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 16.024**, de 3 de maio de 2017. Dispõe sobre o acesso de profissionais da área de saúde, que fazem tratamento de alunos com deficiência, mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, nas dependências das escolas públicas e privadas do Estado de Pernambuco. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2017.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 17.039**, de 8 de setembro de 2020. Institui a obrigatoriedade da disponibilização, no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, de materiais informativos e/ou educativos, com o objetivo de informar e orientar sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia e demais transtornos e déficits de aprendizagem. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2020.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 17.312**, de 10 de janeiro de 2021. Altera a Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências, a fim de reservar assentos, na primeira fila das salas de aula, a serem destinados aos alunos com Transtorno de Espectro Autista e assegurar maior tempo para realização das atividades de avaliação e provas. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2021.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 17.693**, de 4 de março de 2022. Institui a obrigatoriedade da disponibilização, no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, de cartilha ou material informativo sobre os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências, a fim de estabelecer regras adicionais para elaboração de cartilhas informativas. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2022a.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 17.881**, de 13 de julho de 2022. Altera a Lei nº 17.564, de 27 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a Política Estadual de Valorização da Vida nas Escolas Públicas Estaduais, no âmbito do Estado de Pernambuco, originada de Projeto de Lei de autoria da Deputada Alessandra Vieira, a fim de determinar que as unidades escolares do Estado de Pernambuco realizem comunicação aos familiares ou responsáveis sobre casos suspeitos de distúrbios comportamentais ocorridos no seu âmbito. Recife: Assembleia Legislativa do Estado do Pernambuco, 2022b.

PIAUI. **Lei n.º 7.746**, de 10 de março de 2022. Institui a política de atendimento integrado à pessoa autista no âmbito do estado do Piauí. Teresina: Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. A teoria importa? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 6, p. 73–86, set./dez. 2012.

PIETROBOM, Franciely Oliani. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57–70, jan./abr. 2020.

PONOMAVENCO, Rosana. **Trajetória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com transtorno do Espectro Autista - TEA**. 2017. 131 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 6.708**, de 13 de março de 2014. Cria o programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação no estado do rio de janeiro para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 7.362**, de 14 de julho de 2016. Dispõe sobre a implantação dos centros de estudos profissionalizantes para a pessoa com transtorno de espectro autista no estado do rio de janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 9.395** de 09 de setembro de 2021. Estabelece a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n.º 9.837**, de 9 de abril de 2014. Proíbe a cobrança de valores adicionais (sobretaxa) para matrícula ou mensalidades de estudantes portadores de Síndrome de Down, Autismo, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou outras Síndromes e dá outras providências. Natal: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n.º 10.987**, de 21 de setembro de 2021. Institui, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Natal: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n.º 11.080**, de 12 de abril de 2022. Dispõe sobre a adoção do Sistema de Inclusão Escolar “ABA” para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Natal: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 2022a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n.º 11.235**, de 8 de agosto de 2022. Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da Política Estadual de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, no Estado do Rio Grande do Norte, e dá outras providências. Natal: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 2022b.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 14.705**, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual De Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional De Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 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. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2019.

RODRÍGUEZ, Felisa Leonard. Una panorámica del concepto sistematización de resultados científicos. **EduSol**, Cuba, v.15, n. 53, p.106–113, out./dez. 2015.

RONDÔNIA. **Lei n.º 2.847**, de 5 de setembro de 2012. Institui o sistema estadual de assistência a pessoa autista. Porto Velho: Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 2012.

RONDÔNIA. **Lei n.º 5.296**, de 12 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a destinação de carteiras em locais determinados aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas do Estado de Rondônia. Porto Velho: Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 2022.

RORAIMA. **Lei n.º 985**, de 30 de dezembro de 2014. Proíbe a cobrança de valores adicionais ou sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de Síndrome de Down, Autismo, Transtorno Invasivo do desenvolvimento ou outras Síndromes, nas instituições de ensino públicas ou privadas e dá outras providências. Boa Vista: Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, 2014.

RORAIMA. **Lei n.º 1.103**, de 16 de setembro de 2016. Dispõe sobre o programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação, no estado de Roraima, para crianças adolescentes com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. Boa Vista: Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, 2016.

RORAIMA. **Lei n.º 1.186** de 30 de maio de 2017. Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). Boa Vista: Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, 2017.

RORAIMA. **Lei n.º 1.681**, de 3 de junho de 2022. Dispõe sobre a adoção do Sistema de inclusão Escolar “ABA” para crianças portadoras de autismo nas escolas da Rede Pública do Estado de Roraima e dá outras providências. Boa Vista: Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, 2022.

SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Legislação e políticas públicas**: a lei enquanto instrumento de ação governamental. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n. 39, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Acesso em: 8 maio 2021.

SANTOS, Rosimar dos. **Trajetória histórica do direito fundamental à educação especial perante o autismo**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Damas da Instrução Cristã, Recife, 2017.

SANTOS, Samuel Alves. **O direito à educação dos autistas e novas formas de suplício**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SANTOS, Edilson Rebelo dos. **Grupo de estudos e apoio a profissionais e pais de pessoas com TEA: desafios da extensão universitária em atividades remotas**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

SÃO PAULO. **Lei n.º 16.107**, de 13 de janeiro de 2016. Proíbe a cobrança de taxa de reserva, sobretaxa ou quaisquer valores adicionais para matrícula, renovação de matrícula ou mensalidade de estudantes com síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHMITZ, Adriana Onofre. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SILVA, Alexandre Vitorino. **Direitos a prestações positivas e igualdade: a deficiência em perspectiva constitucional**. São Paulo: LTr, 2007.

SILVA, Alessandra Cabral Meireles da. **Autismo: o acesso ao trabalho como efetivação dos direitos humanos**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Raimunda Maria Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Ed. Malheiros, 2014.

SOUZA, Calixto Junior de. **Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. **Lucas, presente!** Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **Da legalidade à realidade: o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **As medidas de apoio para as pessoas com transtorno do espectro autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

TOCANTINS. **Lei n.º 3.957**, de 22 de junho de 2022. Proíbe a cobrança de valores adicionais a sobretaxas para matrícula ou mensalidade de estudantes portadores de síndrome de Down, autismo, transtorno invasivo do desenvolvimento ou outras síndromes e dá outras providências. Palmas: Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

XAVIER, Jucineide S.; MARCHIORI, Thais; SCHWARTZMAN, José Salomão. Pais em busca de diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo para o filho. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 170-185, abr. 2019.